

## Diálogos Insurgentes: o debate decolonial e seus reflexos na pesquisa em Educação Ambiental

### Insurgent Dialogues: Decolonial debatis and this reflections on Environmental Education

### Diálogos Insurgentes: el debate decolonial y sus reflejos en la Investigación en Educación Ambiental

Marcelo Aranda Storti<sup>1</sup>

Celso Sanchez<sup>2</sup>

Daniilo Seithi Kato<sup>3</sup>

#### Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar os artigos presentes nos anais do XI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, realizado em Salvador, Bahia, no ano de 2023, e as questões observadas durante as apresentações de trabalhos e das atividades no Grupo de Discussão de Pesquisa – Pesquisa em Educação Ambiental: Culturas, Interculturalidade e Decolonialidade. Optou-se por autores como Carlos Loureiro, Nego Bispo dos Santos e Ailton Krenak como referencial teórico. A metodologia é de cunho qualitativo e documental, a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin, e dos artigos disponíveis nos anais desse evento científico. Como resultado, identificaram-se duas categorias: *Territoriania* e Sujeitos eco-ontológicos. Outro aspecto a ser destacado foi a ampliação temática desse Grupo de Discussão de Pesquisas, que valorizou e atraiu pesquisas relacionadas a culturas, inter/multiculturalidade e colonialidade, reconhecendo os saberes e fazeres territoriais, suas territorialidades e a sua busca, não pelas migalhas da cidadania, mas, sim, pela autonomia e sua territorialiania, ampliando, assim, a dialogicidade, as críticas à colonialidade e as possibilidades epistemológicas, político-metodológicas e ontológicas da Pesquisa em Educação Ambiental. Como foi possível refletir sobre essas duas categorias de dimensão eco-ontológica dos sujeitos e seus respectivos grupos sociais, pôde-se pensar que eles apresentam outras formas de sentipensar o mundo do povo da mercadoria. Logo, isso instiga a pensar em quais processos educativos, em especial qual educação ambiental, podem emergir dessas ecogeo-hidro-ontologias em diálogo com epistemologias de Abya Yala, ou como alguns autores chamam, educação ambiental de base comunitária no sul global.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Decolonialidade. Interculturalidade. Culturas.

#### Abstract

This article aims to analyze the articles present in the Annals of the XI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), held in Salvador (Bahia), in the year 2023 and the issues observed during the presentations of work and activities in the Discussion Group of Research – Research in Environmental Education: Cultures, Interculturality and Decoloniality (GDP). We chose authors such as Carlos Loureiro, Nego Bispo dos Santos and Ailton Krenak as a theoretical reference. The methodology is qualitative and documentary based on content analysis, Laurence Bardin, of the articles available in the annals of this scientific event. As a result, we identified two categories: Territoriania and Eco-ontological Subjects. Another aspect to be highlighted was the thematic expansion of this GDP, which valued and attracted research related to cultures, inter/multiculturality and coloniality, valuing territorial knowledge and practices, their territorialities and their search not for the crumbs of citizenship but rather for autonomy and territoriality. , thus expanding dialogicity, criticism of coloniality and the epistemological, political-methodological and ontological possibilities of Research in Environmental Education. As it was possible to reflect on these two categories of eco-ontological dimension of subjects and their respective social groups, it was possible to think that they present other ways of feeling-thinking the world of commodity people. Therefore,

<sup>1</sup> Professor do CETEAL, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur). E-mail: [marcelostorrti@gmail.com](mailto:marcelostorrti@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), GEASur. E-mail: [celso.sanchez@hotmail.com](mailto:celso.sanchez@hotmail.com).

<sup>3</sup> Professor da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto. Grupo de Estudos e Pesquisas em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC). E-mail: [katods@usp.br](mailto:katods@usp.br).

this encourages us to think about what educational processes, in particular environmental education, can emerge from these ecogeohydroontologies in dialogue with Abya Yala epistemologies, or as some authors call community-based environmental education in the global south.

**Keywords:** Environmental education. Decoloniality. Interculturality. Cultures.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los artículos presentes en los Anales del XI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), realizado en Salvador (Bahia), en el año 2023 y las cuestiones observadas durante las presentaciones de trabajos y actividades en el Grupo de Discusión de Investigación – Investigación en Educación Ambiental: Culturas, Interculturalidad y Decolonialidad (PIB). Elegimos como referente teórico a autores como Carlos Loureiro, Nego Bispo dos Santos y Ailton Krenak. La metodología es cualitativa y documental basada en el análisis de contenido, Laurence Bardin, de los artículos disponibles en los anales de este evento científico. Como resultado, identificamos dos categorías: Territorialia y Sujetos Eco-ontológicos. Otro aspecto a destacar fue la ampliación temática de este PIB, que valoró y atrajo investigaciones relacionadas con las culturas, la inter/multiculturalidad y la colonialidad, valorando los saberes y prácticas territoriales, sus territorialidades y su búsqueda no de las migajas de ciudadanía sino de autonomía y territorialidad, ampliando así la dialogicidad, la crítica a la colonialidad y las posibilidades epistemológicas, político-metodológicas y ontológicas de la Investigación en Educación Ambiental. Como fue posible reflexionar sobre estas dos categorías de dimensión eco-ontológica de los sujetos y sus respectivos grupos sociales, fue posible pensar que presentan otras formas de sentir-pensar el mundo de las personas mercantiles. Por lo tanto, esto nos anima a pensar qué procesos educativos, en particular la educación ambiental, pueden surgir de estas ecogeohidroontologías en diálogo con las epistemologías de Abya Yala, o como algunos autores llaman educación ambiental comunitaria en el sur global.

**Palabras clave:** Educación ambiental. Descolonialidad. Interculturalidad. Culturas.

## 1 Introdução

### Uma didática da invenção

O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole...  
Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz...  
se chama enseada...  
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem  
(Barros, 1993, p.3).

A partir da poesia de Manoel de Barros, podemos observar uma das facetas do projeto da Colonialidade do Saber, que busca renomear, sob um olhar eurocêntrico, os territórios materiais e imateriais que nos cercam, impedindo que eles existam, que tenham outros nomes, concepções ou significados para os diferentes grupos sociais que vivem, principalmente, nas terras encharcadas de outras formas de *sentipensar* do sul global do mundo. Logo, este estudo tem por objetivo analisar os artigos presentes no Anais do XI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (Epea), realizado em Salvador, Bahia, no ano de 2023; e as questões observadas durante as apresentações dos trabalhos e das atividades no Grupo de Discussão de Pesquisas – Pesquisa em Educação Ambiental: Culturas, Interculturalidade e Decolonialidade.

Dessa forma, a crítica geopolítica do conhecimento coloca-se como um dos elementos que ajudam a compreender as justificativas que engendraram movimentações acadêmicas que levaram ao chamado giro decolonial, promovido pelo grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (Grosfoguel, 2009; Mignolo, 2007).

Partimos do princípio de que todo processo educativo está mergulhado nas relações culturais de um determinado território e é, portanto, territorializado – mesmo que não perceba essa dimensão, o território se faz presente e se manifesta nas dinâmicas sociais ali presentes. Logo, não vai ocorrer nenhuma prática pedagógica desculturalizada (Candau, 2008) – e, como Paulo Freire sempre alertava, despolitizada. A dimensão política e ideológica e os aspectos da cultura são intrínsecos às relações sociais que se estabelecem, e, assim, a ação educativa está eivada desses elementos e fatores determinantes.

Então, podemos dizer que existe uma relação intrínseca entre a Educação, a cultura e a política, e que, dependendo do projeto político e pedagógico de um determinado grupo, é possível observar a construção de um tipo de cultura que influenciará a todos os sujeitos históricos de uma determinada comunidade ou sociedade.

Partindo desse pressuposto, buscamos dialogar com esse território do sul, renomeado de América (Moraes *et al.* 2023), e entender que projeto político-cultural os grupos dominantes eurocentrados do norte global, hegemônico, estão impondo ao sul global para atender às ambições de manter o seu sistema-mundo colonial moderno (Quijano; Wallerstein, 1992) e capitalista (Grosfoguel, 2009) funcionando.

Para Wallerstein (2012), o conceito desse sistema refere-se a um modelo que busca civilizar, composto por um emaranhado de dimensões que afeta todo o planeta. Nesse caso, podemos pensar que o papel das narrativas outras, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie, é combater a histórica única estabelecida pela cultura eurocentrada (Adichie, 2019).

Buscando entender melhor as relações entre a questão ambiental, a partir do recorte da Educação Ambiental (EA) em diálogo com as culturas, Storti *et al.* (2020) pesquisaram os artigos publicados nos anais a partir do primeiro Epea, em 2001, até 2007, bem como os debates entre os participantes do Grupo de Discussão de Pesquisas (GDP). Para além de trazer um relato das discussões, esse artigo dedicou-se a analisar a evolução das temáticas dos trabalhos desse evento científico relacionados às culturas e produziu um estudo temático a partir de categorias emergentes nos resumos<sup>4</sup>. Esses autores identificaram que, nesses anos, as pesquisas estavam relacionadas, em sua maioria, às categorias *saberes* e *cultura*, observadas nos textos publicados em todos os anos.

Com base nessa investigação, podemos constatar que campos de pesquisa como Estudos Culturais, Inter/multiculturalidade e Colonialidade não apareceram nos Epea de 2001 até 2007, porém pensamos ser importante, para ampliar as reflexões sobre esses campos, buscar outras pesquisas que analisaram revistas científicas, dissertações e teses sobre esses temas.

A partir das questões e problemáticas levantadas na pesquisa anteriormente citada e de trabalhos disponíveis da base de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), podemos refletir sobre o problema desta pesquisa, que aponta para a necessidade de investigar mais sobre o campo da EA, em especial essas temáticas relacionadas à cultura de povos e grupos sociais. O objetivo é entender melhor os processos educativos que emergem das suas práticas sociais e das lutas, injustiças e conflitos socioambientais, em especial no Brasil (Kato; Teixeira, 2023; Storti, 2019), na busca de colaborar com o Estado da Arte das pesquisas no campo da EA, pois esse tipo de investigação contribui ao criar um panorama histórico de determinada área, mapear as pesquisas realizadas no processo de constituição de uma área do conhecimento, indicar lacunas existentes e apontar estudos necessários para o aprimoramento e desenvolvimento da área (Shigunov Neto, 2024, p. 1).

---

<sup>4</sup> Essas e outras pesquisas são financiadas pelo projeto do CNPQ processo número 409807/2021-4 intitulado de *Observatório da Educação Ambiental de Base Comunitária do Rio de Janeiro*, <https://www.observatorioea.com>.

## 2. Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois envolve cinco características básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Envolve, também, a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto; preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan; Biklen, 2003).

Nessa investigação, realizamos o levantamento dos trabalhos apresentados e publicados nos anais do XI Epea, disponíveis no *site* da Editora Realize<sup>5</sup>. Além disso, utilizamos a técnica da observação participante durante as sessões do GDP Pesquisa em EA: Culturas, Interculturalidade e Decolonialidade e construímos um diário de campo com esses dados, posteriormente analisados mediante a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Esse método pode ser dividido em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento/interpretação dos resultados.

Na primeira fase, busca-se fazer uma leitura inicial *flutuante*; definir quais documentos serão lidos de forma mais aprofundada ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise; constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; criar ou repensar objetivos e hipóteses (se for o caso); preparar o material (Bardin, 1977).

A fase de exploração do material pode ser subdividida em duas etapas: codificação e categorização. Na etapa da codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, devem ser levados em consideração o custo e a pertinência. Além disso, pode-se realizar uma enumeração, isto é, organizar os dados enumerando-os com base nos procedimentos anteriores, na presença ou ausência, na repetição (frequência), intensidade, direção, e ordem de certos dados ou temas.

E, na última fase, faz-se a categorização, interpretam-se os dados construídos de forma controlada através da inferência. Nesta pesquisa, essa forma de interpretação foi apoiada, como essa autora explica, “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 1977, p. 133).

Assim, podemos supor que a análise de conteúdo pode promover um *mergulho profundo*, determinado pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico, e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

## 3. Resultados

A partir da análise dos artigos publicados nos anais do XI Epea, identificamos vinte artigos que foram submetidos no GDP Pesquisa em EA: Culturas, Interculturalidade e Decolonialidade e nos outros GDP. Eles estão apresentados a seguir, no Quadro 1.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105324> Acesso em: 24 jul. 2024.

**Quadro 1 - Artigos publicados nos anais do XI Epea.**

Art.	Título dos trabalhos publicados nos anais	Instituição/ região
1	“Os Modos de Viver e Habitar da Comunidade Tradicional do Morro das Andorinhas Niterói/RJ: Reflexões a Partir da Educação Ambiental”	UFF/Sudeste
2	““Nós Temos esse Diploma, Desfiadeira de Siri’: Imaginamangue, Educação Ambiental entre Comunidades Tradicionais, Escolas e Manguezais”	UNIRIO, UFES/ Sudeste
3	“A Diversidade Cultural das Comunidades Tradicionais: Caminhos e Reflexões em Educação Ambiental”	UNIRIO, UFRRJ/ Sudeste
4	“Aprendendo com as Culturas Indígenas Brasileiras sobre infâncias, cuidado, liberdade e pertencimento”	UNIRIO, UFRRJ/Sudeste
5	“Percepção dos pescadores de Aracruz-ES sobre a atuação dos impactos socioambientais na atividade da pesca artesanal”	UFS (Sudeste), UFBS/(Nordeste)
6	“A Educação Ambiental pelos Quintais-Terreiros”	UFF, UNIRIO/ Sudeste
7	“Educação Ambiental de Base Comunitária: um Estudo sobre os Trabalhos Apresentados nas Edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)”	UFTM/Sudeste
8	“A Formação de Lideranças Femininas a partir de um conflito socioambiental no Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho”	UFTM/Sudeste
9	“A Colonialidade do Saber na extensão universitária: insurgência e resistência da temática indígena e Educação Ambiental Crítica nas universidades”	UFRJ, UNIRIO/ Sudeste
10	“Do Colonialismo à Decolonialidade: aspectos de imposição epistêmica sobre a Educação Ambiental e Alternativas Educacionais Coexistentes”	UFBA/Nordeste
11	“Diálogos Suleadores: saberes do território da planície costeira do Rio Doce – ES e aproximações com a Educação Ambiental Desde El Sur”	UFES/Sudeste
12	“Diálogos Interculturais na Conservação da Biodiversidade: Educação Ambiental e Interculturalidade”	UFTM(Sudeste), UDFJC(Colômbia)
13	“Educação Ambiental e Interculturalidade: mapeamento dos trabalhos dos Bancos de Dados Scielo e Eric”	UFTM, UEMG/ Sudeste
14	“Caminhos Insurgentes para a Educação Ambiental: Confluência das Experiências Vividas com a Natureza”	UFBA/Nordeste
15	“Educação Ambiental e Literatura de Cordel: a Importância Socioambiental das Abelhas”	UFS/Nordeste
16	“Diálogos e Aproximações entre Agroecologia e Educação Ambiental Desde El Sur”	UNIRIO/Sudeste
17	“A Necessidade de Meios Ambientes Múltiplos em uma Educação Ambiental para Adiar o Fim do Mundo”	UNICAMP/ sudeste
18	“A Exposição Homem-Natureza na Planície Quaternária do Rio Doce: uma Proposta Formativa Interdisciplinar para Estudantes da Educação Básica”	UFES/Sudeste
19	“Quilombo como Movimento Socioterritorial e Socioambiental: Potencialidades do Quilombismo no Combate ao Racismo Ambiental”	UFJF/ Sudeste
20	“Educação Ambiental e as Lutas dos Povos Indígenas”	UFRJ E UFRRJ/ Sudeste

**Fonte:** os autores (ano 2024).

Stortti *et al.* (2020) identificaram que os temas que mais se repetiram nos Epea entre os anos de 2001 e 2007 foram *saberes* e *cultura*. Na análise desses autores, a temática *discurso* teve três artigos (um em 2003 e dois em 2007) e *comunicação/identidade* apareceu em dois trabalhos a cada ano.

Fernandes *et al.* (2018) – na pesquisa sobre o IX Epea, de 2017, realizado em Juiz de Fora, MG – relatam que as pessoas presentes no GDP reclamaram que só seis pesquisas

associadas à temática deste GDP (cultura) foram relacionadas, no ato da inscrição, para serem apresentadas, o que levou esse grupo a refletir sobre as possibilidades de só existir esse pequeno número de artigos relacionados ao tema *cultura* ou de outros artigos terem sido enviados para outros GDP.

Nesse novo Epea, ocorreu um acréscimo no nome do GDP, que passou a ser chamado de Pesquisa em EA: Culturas, Interculturalidade e Decolonialidade, e teve ampliadas, assim, suas temáticas, o que proporcionou um aumento significativo de artigos – foram dezessete no Epea de 2023 e mais dois artigos em outros GDP.

No artigo que analisou os trabalhos dos Epea de 2013, 2015 e 2017, é possível identificar que, no ano de 2013, os trabalhos estavam associados às temáticas *mídias* e *fotografia*. No evento seguinte, em 2015, além das questões anteriores que apareceram novamente, surgiram temas novos, como as *narrativas orais* e os *saberes populares*, que se tornaram a *estrela* nos debates desse GDP. E no evento científico da EA de 2017, o principal tema foi o *diálogo de saberes*, em conversa com a interculturalidade e as epistemologias do Sul (Fernandes *et al.*, 2018).

Além disso, esses autores criaram algumas categorias *temáticas*:

[...] diálogo de saberes (os quais o grupo identificou como aqueles que traziam questões em torno das temáticas indígenas, quilombolas, culturas urbanas, mulheres e semiárido); aportes do campo dos estudos etnicorraciais na EA; aportes da Educação do Campo para a EA; impactos na EA de epistemologias do Sul e decolonialidade; relações entre cultura e justiça ambiental, bem como, aportes do campo da ecologia política e da justiça ambiental (Fernandes *et al.*, 2018, p. 155).

Essas categorias reforçam a importância dessa ampliação, que atendeu à demanda dos participantes e das pesquisas dos encontros anteriores do Epea.

Analisando os artigos disponíveis nos anais do Epea 2023 (Quadro 1), identificamos duas categorias, descritas a seguir: *Territoriania* e Sujeitos eco-ontológicos.

Na primeira categoria, chamada de Territoriania, identificamos grupos sociais diferentes, tais como: reforma agrária, movimentos agroecológicos, indígenas, quilombolas, pescadoras(es) e marisqueiras. A seguir, o Quadro 2 apresenta referências à territoriania que encontramos nos artigos analisados, identificados de acordo com a numeração inserida no Quadro 1.

#### Quadro 2 – Territoriania.

“A presença da Colônia de Pescadores, que remonta à década de 1920” (Artigo 1, p. 623).

“[...] o mangue é território e também sujeito, o mangue é processo constitutivo dos sujeitos que nele constituem de forma concreta e material, suas subjetividades [...] pisar na lama para imaginar outras possibilidades e potencialidades de vir a ser a partir das territorialidades que emergem da dinâmica ecossistêmica que entrelaça humanos e não humanos, viventes e *supraviventes*” (Artigo 2, p. 612).

“O cosmos é tudo o que existe. Assim, o território, em suas dimensões físico-espirituais, é definidor da constituição da pessoa guarani” (Artigo 4, p. 633).

“Em algumas comunidades caiçaras de Paraty, RJ, muitos quintais são abertos. [...] quintais são espaços-mundos que produzem natureza-cultura [...] quando se dedicam à vida e à memória, com as histórias da família e da comunidade, com as festas e reuniões de luta e mobilização, com a cozinha de ervas e de lenhas” (Artigo 6, p. 588).

“Narrativa de lideranças femininas que vivenciam um conflito socioambiental no assentamento de reforma agrária Nova Santo Inácio Ranchinho” (Artigo 8, p. 577).

“Movimentos agroecológicos possuem conhecimentos e modos de compreender e atuar no mundo” (Artigo 16, p. 654).

**Fonte:** elaborado pelos autores (2024).

Ao lermos as pesquisas sobre esses grupos sociais distintos, podemos observar diversos processos de desterritorialidades (*desculturização*), reterritorialidades e territorialidades (Haesbaert, 2021) que ocorrem entre os povos originários e diaspóricos da América Latina e do sul global. Essa constante desterritorialização, relacionada à expropriação e despojo territorial, tem se configurado como um *terricídio* (nas palavras da líder mapuche Moira Millán), pois a perda de um território não causa só a perda do *meio de produção* (em termos da propriedade privada como a sua única função); causa, também, a perda de uma das formas de controlar e manipular as pessoas por meio das migalhas de uma cidadania de *segunda classe*, na visão de um processo de territorialidade estatal clássica. Além disso, podemos entender esse processo como um projeto do necropoder e da necropolítica para apagar as vidas que não são úteis ou que apresentam uma forma alternativa de viver no mundo para além do capital, como explica Mbembe (2003, p. 146):

[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”.

Em diálogo com essa ideia de território e suas territorialidades, Simas e Rufino (2019) falam da ideia de que certos grupos sociais vivem em espaços que são denominados de *terreiro*, isto é, locais da prática do tempo/espaço *outro*, rompendo as lógicas da desterritorialização e da aniquilação. Logo, para esses autores, essa prática imposta pelo projeto colonial do desterro se dá pela retirada compulsória e também pelas vias da descredibilização do *ser* e de seus saberes como possibilidades, pois, para esses sujeitos sociais que não foram beneficiados pela máquina da branquitude de criar privilégios instituídos pela Casa Grande, só se consegue imaginar e inventar mundos outros, como os terreiros como atos de desobediência, transgressão e continuidade.

Nessa complexa e interligada rede de relações socioambientais, participam sujeitos históricos e organizações que promovem processos políticos e educativos instituintes de culturas, identidades contra-hegemônicas, ou, nas palavras de Nego Bispo (Santos, 2015), contracoloniais.

Observando essas mesmas questões anteriormente expostas, Storti (2019), ao pesquisar o movimento social chamado de Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercanias da Baía da Guanabara (FAPP-BG) – do município de Duque de Caxias, RJ, na Baixada Fluminense –, demonstrou que esses sujeitos históricos dessa luta socioambiental, além de reivindicarem os seus direitos como cidadãos, estabelecidos pela *Constituição Brasileira* de 1988, e exercerem *aguerridamente* a sua cidadania, estão também, como fala Luiz Rufino, disputando um modelo *outro* de projeto de país para o Brasil. Um projeto de direitos humanos e não humanos (da natureza), em especial o direito de ser, estar e viver no território, de autonomia sociopolítica, com as suas próprias territorialidades, contrárias ao projeto necropolítico-pedagógico do sistema-mundo moderno colonial capitalista. A razão disso é que, ao descobriremos o nosso *eu outro* colonial, como explica Dussel – e, na nossa concepção, a *capa vermelha do capitão colonial*, tingida pelos pigmentos da árvore (Pau Brasil) roubada e quase exterminada pelo carregamento colonial que nos lançou em um abismo em que somos herdeiros de genocídios, estupros, assaltos, subalternizações e precariedades de um sistema de dependências que nos mantêm servís a políticas, economias, racionalidades e ideologias do

Ocidente europeu (Simas; Rufino, 2019) –, nos constituímos como sujeitos dos territórios do Sul Global, com nossas identidades próprias territorializadas, em diálogo com territorialidades outras, como um direito, buscando as garantias do direito de existir no território, constituindo assim a nossa territorialiania.

Assim, esse modo de habitar colonial (Ferdinand, 2022) essa representação única de um modo de viver e se relacionar na terra e no território, e com eles, para um determinado grupo de seres humanos (os colonizadores); uma outra forma e seus respectivos padrões coloniais impostos aos outros humanos/selvagens (colonizados); e as formas hegemônicas de se relacionar com a natureza, dominá-la e escravizá-la, e com os não humanos do mundo caribenho, que podemos expandir para o sul global – pode ser contraposto e destituído pelo projeto utópico da *terreexistência*, como argumentam Rufino, Camargo e Sanchez (2020, p. 4), isto é, a condição constitutiva ecológico-existencial dos viventes capazes de compor sociedades com a natureza. Na concepção desses autores, essa seria uma outra forma de estar no mundo, em que esses povos originários, tradicionais e populares apresentam experiências sociais ecologicamente harmônicas em relação ao tempo ecológico e ecossistêmico, com uma biodinâmica e ecossistêmica singular, e com biorritmos e frequências profundamente em sintonia entre seus sujeitos (humanos e não humanos), comunidades e o tempo da natureza e dos não vivos (mais que humanos).

Como observamos anteriormente, essas lutas por territorialização, territorialidades, na criação de quintais-terreiros decoloniais, são promovidas por sujeitos históricos que também foram reverenciados e destacados nas pesquisas identificadas no Quadro 1, propiciando uma outra categoria temática dos sujeitos eco-ontológicos, como mostramos no Quadro 3.

#### Quadro - Sujeitos eco-ontológicos.

“sujeitos epistemológicos e sujeitos da história [...] consistem em três mulheres marisqueiras, uma turma de 27 estudantes do 5º ano e uma turma da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental, de duas escolas municipais situadas próximas de áreas de manguezais [...]” (Artigo 2, p. 612).

“[...] invisibilidade de outros tipos de conhecimentos que não são baseados no modelo eurocentrista [...] dialogar e aprofundar as relações entre escola e comunidade” (Artigo 3, p.591).

“Nas culturas indígenas, as pessoas, ao nascer, são recebidas como seres que têm algo a dizer e ensinar [...] nas relações cotidianas há também conflitos, porém, é a consensualidade que estrutura e amálgama esse modo de vida coletivizado [...] cultura indígena, que é composta pela diversidade de costumes e valores, (...) possui alguns traços comuns identitários. Entre esses, a centralidade na relação direta e integrativa com a natureza e modos de vida em que prevalece o coletivo sobre o individual” (Artigo 609, p.).

“esse grupo de pescadores mobiliza e realiza vários manifestos, na tentativa de ser ouvido pelas instituições competentes” (Artigo 5, p. 742).

“[...] quintais caiçaras representam o espaço entrefogos: fogo do sol, que seca as vasilhas” (Artigo 6, p. 667).

“Nesta frente de mobilização, as mulheres se reafirmam enquanto sujeitos fundamentais para a construção de uma comunidade igualitária, democrática e justa, capaz [...] A liderança firmada por mulheres do campo assume para além do compromisso com a luta, mas uma coragem e capacidade de liderar [...]” (Artigo 8, p. 701).

“[...] discussão acerca da urgência da soberania alimentar de comunidades ganhou espaço em movimentos sociais e populares” (Artigo 16, p. 788).

Fonte: elaborado pelos autores em 2024.

No campo da EA, várias pesquisas (Carvalho, 2013, 2016; Inocêncio; Carvalho, 2021; Silva; Ferreira, 2014) buscam identificar os sujeitos e os seus respectivos grupos sociais que fazem desse processo educativo sua artesanaria de palavras e ações em diálogo com as questões socioambientais. Essas organizações e seus respectivos participantes, por meio de encontros científicos, como o Epea, ou de organizações não governamentais, como a Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea), trocam saberes e fazeres, como podemos observar nos textos das pesquisas apresentadas neste último encontro de Pesquisa em EA. Logo, faz-se necessário refletirmos mais profundamente sobre o projeto da Colonialidade do Poder, do ser, do saber e da natureza que institui formas hegemônicas de pensar e de agir e um modelo consumista que

coisifica e transforma tudo (humanos, não humanos e não vivos) em mercadoria – e isso reflete diretamente no ambiente.

Esse projeto de sistema-mundo, desde a Rio-92, vem instituindo a ideia de que existem regiões do mundo atrasadas em relação a outras, e por isso elas precisam ser desenvolvidas, criando a ideia do desenvolvimento (*in*)sustentável. Logo, é necessário problematizar essas questões e suas consequências, principalmente para mulheres, crianças, idosos, pessoas com deficiência (PCD), pessoas racializadas e demais minorias; e se debruçar nessas práticas socioambientais – e aprender com elas – dessas(es) sujeitas(os) outras(os) que estão lutando pelo seu pertencimento ao território e pelo direito ao território, o que aqui denominamos de territorialidade, de acordo com Storti (2019). Enfim, trata-se, no conjunto de suas lutas, do movimento de reivindicação de atenção para os processos sociais que produzem ações educativas que emergem desses territórios. Acreditamos que estes podem contribuir e apresentar relevância para a EA, principalmente pelo viés crítico, pelos seus saberes e fazeres territoriais, locais, muitas vezes eivados de saberes outros, como saberes ancestrais, por exemplo.

No processo formativo, essas pessoas estão sendo identificadas como *sujeito(s) ecológico(s)*, que, na concepção de Carvalho (2005), seria aquele indivíduo envolvido em formações subjetivas e identitárias que residem no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepetível – constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura – e sua natureza social e histórica. Nessa mesma lógica, Isabel Carvalho descreve que existe um conjunto de ideais que inspira atitudes ecologicamente positivas, que qualifica a internalização ou a subjetivação de um ideário ecológico e a agregação de crenças e valores específicos desse campo socioambiental, que passa a ser vivenciada como convicção pessoal, definindo escolhas, estilos e sensibilidades éticas e estéticas (Carvalho, 2013).

Sobre o perfil desse sujeito ecológico, Adalberto Inocêncio e Fabiana Carvalho afirmam que esse indivíduo universal emerge como acontecimento histórico de um procedimento de criação que começou com os movimentos sociais ambientais mundiais e se fortaleceu por meio de diferentes maneiras de aliciamentos identitários, estimuladas pelo mercado econômico, pelo consumo de proposições e discursos ecológicos e pelas concepções inauguradoras de modos de ser no mundo considerados adequados à vida ecológica – por exemplo, a criação de táticas de vigilância das condutas ditas ambientais (Inocêncio; Carvalho, 2021); e termos como *ecologicamente correto* utilizados de forma genérica, inclusive por grandes corporações multinacionais de diferentes setores da sociedade.

Além disso, para esses autores, esse(s) sujeito(s) ecológico(s) apresentam um viés discursivo que contribui para uma prática embasada em normas padronizadas e orientadas por uma agenda verde, azul e marrom eurocentrada ou estadunidense, que pensa nas questões ambientais de forma muito superficial, pois elas não podem atrapalhar a zona de conforto acumuladora ou seu caráter consumista. De maneira idêntica, esses sujeitos não se reduzem a uma imagem rotulada (cristalizada) de sua identidade, pois podem construí-la a partir das práticas de liberdade pensadas nas mobilizações ambientais contra-hegemônicas e na alteração da figura construída do sujeito ecológico, que pode ser afetado pelas contradições, e dos conflitos socioambientais. Consegue, ainda, negociando suas próprias políticas e suas agendas ambientais subjetivas ao romper com as reiterações ecológicas normativas (Inocêncio; Carvalho, 2021).

Como observamos nas palavras dos pesquisadores (Quadro 2) que investigaram diferentes grupos sociais, podemos supor, em diálogo com Luiz Rufino, Daniel Renault e Celso Sanchez, que primeiramente o colonialismo e depois a colonialidade, em alguns casos, desestruturaram e, em outros, destruíram as condições eco-ontológicas de determinados sujeitos sociais, que são sociedades com a natureza. A partir desse pensamento, esses autores cunharam a categoria *eco-ontologia* como provocação para pensar os limites e as políticas que

credibilizam o humano com uma presença distinta e superior em relação aos outros viventes (Rufino; Camargo; Sanchez, 2020). Nesta pesquisa, podemos supor que os diferentes grupos sociais estudados pelos autores desse Epea se enquadram nessa denominação.

Em diálogo com essa forma ontológica de ser e estar no mundo, esses grupos apresentam uma condição ecológico-existencial, dos viventes capazes de compor sociedades com a natureza, sendo chamada de terrexistência. Logo, podemos supor que esses sujeitos eco-ontológicos poderiam ser definidos como populações que apresentam uma biodinâmica e ecossistêmica em diálogo com uma *práxis* vivencial inter-relacionada com os seres não humanos e as geontologias aborígenes, bem como outras não modernas, de separar vida e não vida, biologia e geologia (Povinelle, 2023).

Essa concepção está marcada em diversos povos originários, como os Larrakia da Austrália, que nomeavam uma rocha em seu território de *Old Man Rock*, devido à sua capacidade de ouvir e sentir o suor desse povo nos momentos de caça, coleta, de acampamentos ou para só observar o tempo, o que apresentava grande importância em sua cosmologia, pois explicava sobre as interações entre humanos, ambientes e os seres totêmicos ancestrais.

E, no Brasil, encontramos o povo Krenak, entre outras 304 etnias, que identifica os rios, nesse caso o Rio Doce, como um membro do seu povo, chamando-o de *nosso avô* (Watu, na língua Krenak). Além disso, a montanha e as árvores, entre outros seres não vivos, também são tratadas como *parentes* (Krenak, 2019), promovendo um sentido de interconectividade com a natureza, em constante diálogo e recebendo sugestões de caminhos para viver nessa terrexistência e para lutar contra o mundo do capitoloceno ou do negroceno (Ferdinand, 2022), pois essa era geológica nos conchama a repensar as velhas concepções e teorias de conhecimento. Isso permite sentir-pensar novas formas de imaginar e pensar sobre a vida e a não vida, impedindo que elas sejam apenas operadores-padrão de distinção ontológica desse sistema-mundo moderno capitalista colonial, onde ocorre a desqualificação de povos do sul global e de outros conhecimentos como *selvagens* ou *irracionais*.

É nesse território da natureza, como afirma Ailton Krenak, que os povos, em especial os indígenas, encontram a biointeração e as confluências (Santos, 2015) necessárias para educar e bafejar sonhos, cânticos, curas e orientações para o cotidiano da vida dessas pessoas. Além disso, essa forma outra de *sentipensar* o mundo dialoga, também, com a relação com o tempo que não pode ser linear, como afirma Nego Bispo, mas sim espiralar (Martins, 2021).

Para esses grupos sociais, os seus geo-hidrobiorritmos estão em harmonia com a natureza, pois para eles se institui como um território sagrado, em que esses povos originais, tradicionais e populares podem ser reconhecidos como sujeitos eco-ontológicos, o que demonstra, assim como afirma Krenak (2019), a sua capacidade de viver entre mundos e ainda lutar por direitos, autonomia e sua territorialidade (Stortti, 2019). Buscar fazer uma conciliação entre os sujeitos que vivem dentro do mundo do *povo da mercadoria* (Kopenawa; Albert, 2015) e da (ir)racionalidade e os que vivem fora na Terra-floresta/água/terreiros torna-se um desafio, pois esses dois territórios se estabelecem como conflitos socioambientais (Stortti, 2021).

Esse território *terra-floresta* – nas palavras Yanomami: *hutukara* e *urihi a*, ou seja, o mundo como floresta fecunda, transbordante de vida, a terra como um ser que tem coração e respira (Viveiros de Castro, 2015), esse sentido de viver na terra/território, e com ela; e a sua territorialidade estão relacionados no pensamento ameríndio como viver em um bem comum, isto é, um sentido do viver comunitário, sendo denominado em espanhol como *Buen vivir*, que se estruturou por diferentes povos originários como uma filosofia que parte da cosmologia e do modo de vida desses povos ancestrais, e ainda vive em diferentes culturas latino-americanas, sendo definida por Alberto Acosta como

[...] viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. A natureza não está aqui para nos servir, até porque nós, humanos, também somos natureza e, sendo natureza, quando nos desligamos dela e lhe fazemos mal, estamos fazendo mal a nós mesmos. [...] se expressa na articulação política da vida, no fortalecimento de relações comunitárias e solidárias, assembleias circulares, espaços comuns de sociabilização, parques, jardins e hortas urbanas, cooperativas de produção e consumo consciente, comércio justo, trabalho colaborativo e nas mais diversas formas do viver coletivo, com diversidade e respeito ao próximo (Acosta, 2016, p. 15).

Como foi possível refletir sobre essa percepção da dimensão eco-ontológica dos sujeitos e seus respectivos grupos sociais, pôde-se pensar que eles apresentam outras formas de sentipensar o mundo do povo da mercadoria. Logo, isso instiga a pensar em quais processos educativos, em especial qual EA, podem emergir dessas ecogeo-hidro-ontologias em diálogo com epistemologias de Abya Yala (Garcez, 2021; Kato; Sandron; Hoffman, 2021; Vieira, 2021), ou, como alguns autores chamam, educação ambiental Desde El Sur (Pelacani *et al.*, 2021; Stortti, 2021).

#### **4. Educações Ambientais para além do povo da mercadoria**

Trein (2022) afirma que no Epea de 2011 e no GDP Pesquisa em Educação Ambiental e Questões Epistemológicas as temáticas mais debatidas e de forma aprofundada foram as micro e macrotendências da EA no Brasil e os seus diversos tipos de correntes epistemológicas. Nesse mesmo evento, ocorreu a apresentação da pesquisa *Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil*, de Layrargues e Lima (2014), que, de maneira clara e sucinta, explica as disputas que ocorrem pela hegemonia simbólica e objetiva desse campo, dividindo-a em três grandes tendências classificadas pelos pesquisadores de *conservacionista, pragmática e crítica*. Esses autores explicitam que sempre existem limitações nesse tipo de análise classificatória, mas concluem que esclarecer essas diferenças gera saberes e autoconhecimento, contribuindo para uma *práxis* transformadora.

E eles concluem que

[...] as forças críticas conquistaram um espaço significativo no campo, mas essas forças são constantemente erodidas por esse pragmatismo dominante que tende a converter e deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado [...], ou seja, os objetivos econômicos são claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e da educação política (Layrargues; Lima, 2011).

E reforçando essa categorização, Carlos Frederico Loureiro afirma que o conceito de EAC é

[...] emancipatório, crítico ou transformador, é caracterizado pela politização e publicização das questões ambientais, entendidas como inerentemente sociais e históricas. Esta também se define pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos ambientais, em busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, as manifestações culturais populares e uma nova ética nas relações sociedade-natureza pautada e construída em processos coletivos de transformação social, enquanto condição básica para se estabelecer patamares societários que requalifiquem nossa inserção na natureza (Loureiro, 2004).

A hegemonia desse pensamento crítico tem se estabelecido nesse campo, porém, temos observado, empiricamente, e nos dados desta e de outras pesquisas (Renaud, Sanchez, 2015;

Stortti, 2021) que vários povos originários, tradicionais e de terreiro têm buscado a partir de seus modos de um viver *outro* – que, nesta pesquisa, identificamos como duas categorias, presentes nos trabalhos publicados nos anais do Epea, perpassadas por um eixo central que está associado a um processo educativo *outro* e que podem também carregar a adjetivação de ambientais e dialogar com a macrotendência crítica em vários aspectos. Entretanto, parece-nos que introduz novas formas de *sentipensar* e reexistir nesse sistema-mundo moderno colonial, do povo da mercadoria, que procura a todos os instantes encobrir a dimensão eco-ontológica e as Territorianias dos sujeitos. Pensando a partir da noção de sujeito ecológico de Isabel Carvalho, a autora explicita que, em sociedades múltiplas/complexas e com diversas formas de se relacionar e entender com a natureza, não é possível definir uma única EA, pois essas sociedades apresentam interconexões, disputas e conflitos diversos (Carvalho, 2001).

Todas as reflexões anteriores sugerem a premência de as educações ambientais serem capazes de apontar para outras direções territorializadas do sul global, em particular para o diálogo com essa dimensão eco-ontológica de sujeitos sempre encobertos (Dussel, 1993), invisibilizados ou colocados em condição de subalternidade (Stortti; Menezes; Sánchez, 2015).

Essas educações podem ser refletidas em diálogo com o pensamento de Luiz Rufino, que convida as pessoas a abrirem corações e mentes e transitarem pelos diversos mundos e seus tempos espiralados, pois somos bombardeados pelos diversos processos educativos. Mas como podemos vir a ser, no nosso entendimento, sujeitos eco-ontológicos, sem sermos *encantados* por esses povos e grupos sociais?

A partir dessas ideias, podemos supor que as educações, e em especial a adjetivação socioambiental, poderiam lutar contra uma versão dessas formas educativas que está associada a uma necropolítica e uma educação questionável, em que essa dimensão *eco-ontológica* apagada induz os sujeitos ao adestramento (Brügger, 1999) para viverem no sistema-mundo capitalista, afetando as suas vidas pelas diversas formas de violências da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Em contraposição a essa proposta universalizada, a educação tem lutado contra essas diferentes formas de dominação hegemônicas, pois ela pode apresentar uma radicalidade suleadora, cuja energia material e imaterial pode contribuir para desalienação e nos influenciar para colaborarmos com as lutas socioambientais de descolonização (Rufino, 2021).

Podemos supor que dos conflitos entre humanos e das frestas nas relações sociais podem emergir *práxis* socioambientais suleadoras que contribuam para a transformação, para a reflexão ativa e para um esperar (Freire, 1987) de relações de *biointeração* (Santos, 2015) integrativas entre seres humanos e não humanos, bem como formas que dialoguem mais com o *ser* e menos com o *ter*, como afirma Catherine Walsh:

[...] aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad (Walsh, 2017, p. 31).

Para esses autores, descolonizar não está associado a um momento futuro, e sim ao aqui e ao agora, em múltiplas dimensões humanas, não humanas e mais que humanas (encantados, dos espíritos da floresta etc.), pois, como afirma Ailton Krenak, sempre estivemos em guerra, e ela não terminou. E, ainda segundo esse intelectual indígena, os sujeitos da colonialidade tentam desumanizar os riachos, as rochas, as montanhas, as onças etc. Isso porque, ao retirarmos as suas geo-hidro-ontologias, suas representações outras, principalmente de seu parentesco com

os humanos, esses elementos dos territórios e suas territorialidades são destruídos, e eles podem expropriar a mata dos animais, expropriar os rios dos peixes e expropriar a terra da vida (Santos, 2017), transformando tudo em mercadoria, inclusive os humanos e os resíduos das atividades industriais. Krenak (2019) também declara que essa separação litigiosa violenta das confluências cosmológicas, interações e integrações com Pacha Mama ou Pachamama (mãe Terra), está nos deixando órfãos – não só os que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas todos nós.

Complementando esse processo de resistir no mundo, Rufino, Camargo e Sanchez (2020) reforçam que a necessidade de se esquivar, driblar, rasurar, insurgir e confrontar a lógica totalizante é parte da resistência de diferentes modos de sentir, fazer, brincar, cismar e inventar mundos.

Na concepção de Rufino, Camargo e Sanchez (2020), essa forma cantante, brincante, poética de sentipensar o terreiro-território pode proporcionar uma educação ambiental que é contra e decolonial, promovendo a denúncia das *situações limites* (Freire, 1987) e a crítica ao colonialismo – e no nosso entendimento a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, suscitando *atos limites* (Freire 1987), que podem ser decoloniais, pois podem promover uma ecologia de saberes com os conhecimentos ocidentalizados do meio ambiente, mas vão além, promovem também inéditos viáveis (Freire, 1987) para pensar em sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, como orienta o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Stortti, Sato; Sanchez, 2022).

Aprofundando os debates expostos anteriormente, podemos dialogar com Marcelo Aranda Stortti, que definiu a *Educação ambiental desde el Sur* como sendo aquela que se localiza

[...] no sulear pedagógico como uma proposta contra hegemônica, a pedagogia ambiental que acompanha a manutenção do status quo solo fértil da colonialidade do ser e do saber poder, [...] se assenta a uma crítica à colonialidade pedagógica e aponta para a pluralidade dos mundos de forma de ser e existir reconhecendo como estratégias pedagógicas que emergem das lutas dos povos que insistem em resistir e reexistir [...] está no território e aponta para a totalidade do território para o todo no sentido de anunciar a urgência de um mundo onde outros mundos sejam possíveis, superando a monocultura da mente no território (Stortti, 2021, p. 293).

Pelacani *et al.* (2021) aprofundam essa análise, estudando uma comunidade que possui apoio do Movimento dos Atingidos por Barragens, em luta contra a barragem do Guapiaçu, que inundaria as suas terras férteis em diversas dimensões. Foi possível identificar que emergiam desse território em luta processos pedagógicos que poderiam estar associados a essas educações do Sul Global, mas que poderia ter um viés de base comunitária, pois emerge desse terreiro-território, em diálogo com as interculturalidades, a ecologia de saberes, em uma perspectiva decolonial.

Essa ideia de uma EA territorializada/intercultural já tinha anteriormente sido investigada por Julio Silva, porém em outro território, em uma comunidade (favela) urbana localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro, que – devido à falta de políticas públicas para acesso à água e conflitos sobre os seus limites em relação a uma unidade de proteção ambiental denominada Parque Nacional da Tijuca –, dialogando com os seus saberes e fazeres, isto é, as suas bases comunitárias, criou um grupo social para cuidar das nascentes e fazer a gestão ambiental comunitária das águas dessa região, preservando a floresta e todo o seu ecossistema. A partir desses conhecimentos que emergem desse território, esse autor definiu a Educação Ambiental de Base Comunitária (Eabc) como

[...] 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 alteridade epistemológica, ou seja, o encontro com o outro e suas formas de ver, conhecer e vivenciar o mundo (Silva, 2016, p. 100).

Em uma outra região do Brasil, no Triângulo Mineiro, Daniel Renault Camargo estudou as tradições populares, seus conhecimentos e suas lendas e remédios e buscou compartilhar essas informações adquiridas promovendo uma ecologia de saberes e levando esses conhecimentos para professores e estudantes, valorizando os mestres desse terreiro-território. Ele definiu a Eabc como:

[...] uma proposta que se constrói em cima da valorização dos saberes das comunidades, que considera as comunidades como co-autoras do processo investigativo, que parte da conjuntura e das especificidades dos territórios, que reconhece a importância do diálogo, da pluralidade epistemológica e epistêmica, que revela as relações desempenhadas entre as culturas locais e o meio ambiente (Camargo, 2017, p. 25).

A partir desses diversos olhares de diferentes territórios dos oprimidos (Freire, 1987), observamos que pululam territorialidades que contribuem para a geração de *práxis* suleadoras em que, ao reexistirem com os seus corpos, os seres não humanos e não vivos refletem coletivamente e criticamente sobre os processos de des(re)territorialização que estão sendo impostos pelo povo da mercadoria, gerando biointerações, eco-ontologias e epistemologias outras e contribuindo para a busca de suas territorialidades. Trata-se de uma capacidade de escolher livremente um outro futuro possível em diálogo com a Pachamama, vivenciando uma autonomia total crítica de seus corpos-territórios, culturas e modos de habitar contra(de)colonial, gestando por meio de sonhos, projetando utopias mediante a ecologia de saberes com as suas ancestralidades e promovendo processos educativos territorializados e suleadores, que poderíamos nomear de Eabc, de modo a contribuir para romper com os grilhões do monopensamento hegemônico do sistema-mundo colonial hegemônico, eurocêntrico, racista e patriarcal (Quijano, 2010).

## 5. Considerações finais

Este artigo continuou o processo de acompanhamento das tendências das investigações disponíveis em uma das *arenas* públicas mais importantes de pesquisa em EA no Brasil, o Epea; e buscou colaborar com outras(os) pesquisadoras(es), apresentando reflexões iniciais sobre o estado da arte dessas temáticas, contribuindo assim, para a compreensão de uma provável perspectiva desse campo em diálogo com as Culturas, as interculturalidades e a decolonialidade, como o próprio nome desse novo GDP sugere.

Nesta pesquisa, observamos que em certas populações originárias, tradicionais, povos de terreiros e populares emerge um processo de sentir-pensar, sonhar e gestar o que poderíamos chamar de quintais-terreiros decoloniais que buscam a sua autonomia e, conseqüentemente, a sua territorialidade. Além disso, vislumbramos processos argumentativos outros sobre a significação ideológica da questão ambiental e da sua relação com os não humanos, os não vivos (encantados, espíritos da floresta etc.), gerando eco-ontologias que são antagônicas e se contrapõem às narrativas hegemônicas do sistema-mundo moderno colonial capitalista no que diz respeito aos fenômenos socioambientais e à relação entre as sociedades/humanos e a natureza.

Esses grupos sociais, estudados nos artigos, parecem apresentar elementos epistemológicos e eco-ontologias em comum que conformam uma mescla de saberes e fazeres

mediante os quais podem contribuir para uma crítica estrutural da sociedade e da política; e colaborar ativamente na transformação social, permitindo, assim, que o *céu não caia*, como explica Davi Kopenawa, e que seja adiado o *fim do mundo*, como alerta Ailton Krenak.

No debate para pensarmos um projeto sociopolítico outro para o Brasil, contrário ao modelo do sistema-mundo, esses grupos sociais podem colaborar a partir dos seus conhecimentos mais amplos da questão ambiental, principalmente – ressaltando que a categoria *meio ambiente* não é organizada exclusivamente pelos temas ecológicos ou ambientais – em suas narrativas eurocentradas, mas podem dialogar com saberes identitários, culturais e sociais específicos, condenando, assim, a centralidade dos interesses proposta pela racionalidade utilitarista do povo da mercadoria, como explica Davi Kopenawa.

Procuramos, nesta pesquisa, desvelar um quadro cuja perspectiva promove um diálogo entre a EA crítica, a interculturalidade e a decolonialidade e, nesse contexto, observamos que elas podem contribuir com suas características específicas e nas suas confluências para as lutas sociopolíticas ambientais contra-hegemônicas; e com elementos para um modelo societário pluriétnico multicultural embasado no bem viver (*sumak kawsay*) dos povos andinos e nas ideias que apresentam o mesmo significado com nomes diferentes nos povos originários (pindorâmicos) e da diáspora brasileiros.

## Referências

- ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, M. *O livro das invencionices*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.
- CAMARGO, R. C. *Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha*. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 21-32.
- CARVALHO, I. C. M. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13-29.

CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2016.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (org.). *Práticas coletivas na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 115-124. (v. 1).

DUSSEL, E. *1492: O encobrimento do outro (a origem do “mito da modernidade”)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

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

FERNANDES, J. A. B.; SÁNCHEZ, C. P.; MELO, A. C.; KATO, D.; ALMEIDA, R. O. Pesquisa em Educação Ambiental e Culturas no Epea. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 154-166, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, D. C. Decolonizando a Organização do Conhecimento: conceitos, teorias e epistemologias de Abya Yala. *Ciência da Informação Express*, Lavras, v. 2, [s.n.], p. 1-3, 18 ago. 2021.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Periferia: Educação, Cultura e Comunicação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 41-91, 2009.

HAESBAERT, R. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina*. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal Fluminense, 2021.

INOCÊNCIO, A. F.; CARVALHO, F. A. O sujeito ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos e acontecimentos ambientais. *Revbea*, São Paulo, v. 16, n. 5, p. 94-114, 2021.

KATO, D. S.; SANDRON, D. C.; HOFFMANN, M. B. Diálogos interculturais entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos em uma comunidade geraizeira: um olhar freirianiano na Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Rio de Janeiro, v. especial, n. especial, p. 1-27, 2021.

KATO, D. S.; TEIXEIRA, L. A. S. *Interculturalidade e Educação Popular: bionarrativas sociais para a diversidade*. Belém: RFB, 2023.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil, *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 6., 2011, Ribeirão Preto. *Anais[...]*. Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15. Disponível em: [http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011\\_anais/busca/pdf/epea2011-0127-1.pdf](http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0127-1.pdf). Acesso em: 12 set. 2024.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004.

MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, A. Necropolitics. *Public Culture*, Duke, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003.

MIGNOLO, W. D. *La idea de America Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Edisa, 2007.

MORAES, M. M. M. M.; STORTTI, M. A., SANCHEZ, C., RUFINO, L. As Reflexões Afro-pindorâmicas como perspectiva para a descolonização da Educação Ambiental. *Revista Sergipana De Educação Ambiental*, São Cristóvão, v. 10, [s.n.], p. 1-18, 2023.

PELACANI, B.; MENEZES, A. K.; CAMARGO, D. R.; SÁNCHEZ, C.; STORTTI, M. Community environmental education and the struggle for water. *Praxis & Saber*, Tunja/Boyacá, v. 12, n. 28, p. 11470, 2021.

POVINELLI, E. A. *Geontologias – Um réquiem para o liberalismo tardio*. Rio de Janeiro: Ubu, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e a classificação social. *In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-84.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto, la América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, v. 134, p. 583-592, 1992.

RENAUD, D.; SÁNCHEZ, C. Lembranças e Histórias de um Vale Encantado: A Educação Ambiental Popular através da metodologia Investigação Ação Participante (IAP) na Proteção de Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha. *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 8., 2015, Rio de Janeiro. *Anais[...]*. Rio de Janeiro: UFRJ; UFRRJ; UNIRIO; USP, 2015. p. 1-14. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2024.

RUFINO, L. R. *Vence Demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, L. R.; CAMARGO, D. R.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. *Revista Sergipana De Educação Ambiental*, São Cristóvão, v. 7, n. Especial, p. 1-11. 2020.

SANTOS, A. B. *Colonização, quilombos*. Modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SHIGUNOV NETO, A. Revisitando as pesquisas do tipo “estado da arte” no Brasil: memória dos 24 anos de investigações apresentadas nos Encontros nacionais de pesquisa em educação em ciências (1997-2021). *EduSer*, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 01-13, 2024.

SILVA, D. V.; FERREIRA, L. A construção do sujeito ecológico: uma agenda contemporânea permeada pelo passado. *Revista Laborativa*, Assis, v. 3, n. 2, p. 3-20, out. 2014.

SILVA, J. V. C. da. *Sociedades de água do Morro da Formiga*: subsídios para educação ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

STORTTI, M. A. *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. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

STORTTI, M. A. A educação ambiental “desde el sur” e os seus diálogos com o pensamento contra-colonial brasileiro. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 26, n. 1, p. 273-295, 2021.

STORTTI, M. A.; MENEZES, A. K.; SANCHEZ, C. Lutas e conflitos socioambientais na América Latina: perspectivas para a educação ambiental contextualizada a justiça ambiental. In: SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO, 5., 2015, Duque de Caxias. *Anais[...]*. Duque de Caxias: Editora Unigranrio, 2015. p. 1-19.

STORTTI, M. A.; PEREIRA, C. S.; SÁNCHEZ, L. P. J.; SILVA, R. da L.; ALMEIDA, R. O. de; ALMEIDA, E. dos S.; HIDALGO, R.; MELO, A. C.; PELACANI, B.; FERREIRA, C. R. Diálogos Insurgentes entre Educação Ambiental e Culturas no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (Epea). *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 143-157, 2020.

STORTTI, M.; SATO, M.; SANCHEZ, C. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis trinta anos depois: haverá mais 30? *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 43, p. 1-6, set./dez. 2022.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que? Rio de Janeiro, *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 43, p. 295-308, 2022.

VIEIRA, F. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade*, Igarapé, v. 14, n. 2, p. 1-19, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Prefácio: “O recado da mata”. In: KOPENAWA, D.; ALBERT,

B. *A queda do céu*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015. p. 11-41.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

WALSH, C. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala, 2017. (Série Pensamiento Decolonial, Tomo II).