



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA  
DAS CIÊNCIAS**

**DAVI MAIA ROCHA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL:  
PERSPECTIVA PARA CONSTRUÇÃO DECOLONIAL EM  
TERRITÓRIO PARADIGMÁTICO DE HEGEMONIA  
COLONIAL**

Salvador

2022

**DAVI MAIA ROCHA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL:  
PERSPECTIVA PARA CONSTRUÇÃO DECOLONIAL EM TERRITÓRIO  
PARADIGMÁTICO DE HEGEMONIA COLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira

Salvador

2022

Rocha, Davi Maia.

Educação ambiental decolonial : perspectiva para construção decolonial em território paradigmático de hegemonia colonial / Davi Maia Rocha. - 2022.  
96 f.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2022.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Educação ambiental. 2. Associações sem fins lucrativos. 3. Nativos. I. Vieira, Fábio Pessoa. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.


CDD 304.2 - 23. ed.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL:**  
**PERSPECTIVA PARA CONSTRUÇÃO DECOLONIAL EM**  
**TERRITÓRIO PARADIGMÁTICO DE HEGEMONIA COLONIAL**

Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Salvador, 28 de junho de  
2022.

Banca examinadora

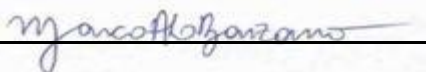
Documento assinado digitalmente  
 Fabio Pessoa Vieira  
Data: 10/08/2022 21:42:50-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira – Orientador \_\_\_\_\_

Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA)


Doutor em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano \_\_\_\_\_



Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Doutor em Educação Pela Universidade Estadual de Campinas

Documento assinado digitalmente  
 MARCILEIA OLIVEIRA BISPO  
Data: 09/08/2022 09:02:25-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Marciléia Oliveira Bispo \_\_\_\_\_

Professora da Universidade Federal do Tocantins

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás

Resultado da banca

ROCHA, Davi Maia. **Educação ambiental decolonial**: perspectiva para construção decolonial em território paradigmático de hegemonia colonial. Orientador: Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022.

## RESUMO

A educação ambiental como um produto da nossa sociedade moderna, apresenta uma série de caminhos enviesados em termos paradigmáticos. Assim, alguns pesquisadores da decolonialidade vão tecer críticas fervorosas sobre a necessidade de buscarmos alternativas aos paradigmas sociais hegemônicos que direciona epistemologicamente e teoricamente a educação ambiental, principalmente quanto as objetificações capitalistas de desenvolvimento e sustentabilidade. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada, buscou encontrar caminhos alternativos pela decolonialidade, com referência em estudos de campo e pesquisas que se debruçaram sobre a experiência de povos originários, para desenvolver repertórios educacionais à educação ambiental, propondo que mesmo dentro dos territórios de hegemonia colonialista é possível a elaboração de caminhos decoloniais como será apresentado principalmente no terceiro artigo da dissertação, com a transcrição do relato de experiência como voluntário de uma ONG socioambientalista em trocas com povos originários. Trata-se de um texto elaborado em formato multipaper, tendo como resultado três artigos que seguem uma lógica sistemática para alcançar os objetivos e dissertar sobre o tema proposto.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Decolonialidade, Terceiro Setor, Povos Originários.

ROCHA, Davi Maia. **Decolonial environmental education:** perspective for decolonial construction in a paradigmatic territory of colonial hegemony. Thesis advisor: Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira. 2022. 92 f. Dissertation (Master in Teaching, Philosophy and History of Sciences) – Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia and Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022.

### **ABSTRACT**

Environmental education, as a product of our modern society, presents a series of biased paths in paradigmatic terms. Thus, some researchers of decoloniality will fervently criticize the need to seek alternatives to the hegemonic social paradigms that epistemologically and theoretically direct the environmental education, especially regarding the capitalist objectifications of development and sustainability. Therefore, the research presented here sought to find alternative paths through decoloniality, with reference to field studies and research that focused on the experience of native people, to develop educational repertoires on environmental education, proposing that even within the territories of colonialist hegemony the elaboration of decolonial paths is possible, as will be presented mainly in the third article of the dissertation, with the transcription of the experience report as a volunteer of a socio-environmental NGO in exchanges with native people. It is a text prepared in multipaper format, resulting in three articles that follow a systematic logic to achieve the objectives and discuss the proposed theme.

Keywords: Environmental Education, Decoloniality, Third Sector, Native People.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL.....	8
2. ARTIGO I - DO COLONIALISMO À DECOLONIALIDADE: Aspectos de Imposição Epistêmica Sobre a Educação Ambiental e Alternativas Educacionais Coexistentes	12
RESUMO.....	12
INTRODUÇÃO .....	12
A LINEARIDADE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUEBRA DA HEGEMONIA COLONIAL .....	15
DECOLONIALIDADE .....	22
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL.....	26
ALTERNATIVAS COEXISTENTES PARA O EDUCAR AMBIENTAL.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
REFERÊNCIAS.....	38
3. ARTIGO II - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Referências Decoloniais Como Caminho à Reflexão Paradigmática em Instituições do Terceiro Setor .....	40
RESUMO.....	40
INTRODUÇÃO .....	41
CONTEXTUALIZAÇÃO DA HEGEMONIA EDUCACIONAL AMBIENTAL .....	44
DECOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	46
TERCEIRO SETOR .....	48
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TERCEIRO SETOR.....	53
SUSTENTABILIDADE, LUTAS E ANCESTRALIDADE.....	55
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL EM TERRITÓRIO DE HEGEMONIA MODERNO COLONIAL .....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
4. ARTIGO III – ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE: A Educação Ambiental Decolonial no Terceiro Setor .....	69
RESUMO.....	69
INTRODUÇÃO .....	70
ONGS, TERCEIRO SETOR E DECOLONIALIDADE.....	72
ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE .....	75
A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA ANCESTRAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	79
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL E ANCESTRAL COMO CAMINHOS PARA MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO TERCEIRO SETOR .....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS.....	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS .....	93



## 1. INTRODUÇÃO GERAL

A educação ambiental na nossa sociedade se desdobra da necessidade de arquearmos as questões ambientais por intermédio das ferramentas educacionais como metodologias de ensino que reforcem comportamentos considerados pró-ambientais diante da configuração paradigmática de preservação da natureza, variável importante na resolutividade de problemáticas sociais. Nesse sentido, se elaboram uma série de conhecimentos que são basilares na formação educativa ambiental na sociedade moderna.

O discurso contido hegemonicamente na educação ambiental se pauta em paradigmas sociais que alcançaram o discurso oficial do ambientalismo moderno, regado de adequações à problemática que identificarei como fruto da dominação eurocêntrica e imperialista, elementos que são denominados por Grosfoguel (2008) como sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal, que reforçam aspectos econômicos de políticas tradicionais, objetificando o acúmulo de riqueza e soberania hierarquizada dos aspectos econômicos para o desenvolvimento e o progresso da sociedade.

Dessa forma, a educação ambiental se encontra alinhada com aspectos de sobreposição econômica que se tornou universalizada enquanto saída para os efeitos causados pelo capitalismo moderno. Se cria uma série de denominações para enaltecer e abranger todos os territórios que perpassam pela modernidade, progresso, desenvolvimento e, mais atualmente, o tão comum e presente na nossa sociedade, desenvolvimento sustentável, uma forma de perpetuar os paradigmas consumistas e produtivistas atrelados a uma ideia de sustentabilidade no consumo.

Essa dissertação desenvolve a partir da crítica a esse paradigma que se tornou hegemônico, compreendendo que há uma série de possibilidades por meio da decolonialidade, paradigma compreendido por mim como uma outra possibilidade para se pensar o fazer ambiental e o ensino na educação ambiental, se desvinculando do dualismo eurocêntrico e possibilitando pensar a partir de uma alternativa paradigmática e não mais como um paradigma alternativo.

Assim, foram construídos três artigos para compor esta dissertação, emparelhados de modo que o texto ficasse o mais nítido possível e que perpassasse

a desconstrução paradigmática quanto ao ensino da educação ambiental, mesmo em território de modernidade impregnada nas Organizações Não Governamentais (ONG) que compõem o terceiro setor.

Primeiramente, é apresentado o texto **“DO COLONIALISMO À DECOLONIALIDADE: Aspectos de Imposição Epistêmica Sobre a Educação Ambiental e Alternativas Educacionais Coexistente”**, primeiro artigo a compor a tríade de textos, contendo aspectos revisionais sobre a imposição eurocêntrica por meio das ações colonizadoras da Europa aos países latino-americanos, ao mesmo tempo que apresenta possibilidade no fazer ambiental e educacional por descrição de três pesquisas de campo em território de povos originários, sendo eles o de Vieira (2018) que tratam das quebradeiras de coco babaçu, em Stortti e Sanchez (2017) que tratam da educação ambiental decolonial de bases comunitárias e Melo e Barzano (2020) com os povos quilombolas.

O segundo artigo a compor o trabalho será o **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Referências Decoloniais como Caminho à Reflexão Paradigmática em Instituições do Terceiro Setor**, texto que tratará de possibilidades e de exemplos no fazer educacional ambiental por meio de referências decoloniais que servem de referência para construção paradigmática nas ONGs, principalmente quanto a grandes instituições como Greenpeace e outras organizações socioambientais.

Por último, será apresentado o texto **ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE: a Educação Ambiental Decolonial no Terceiro Setor**, em que se desdobra uma escrita teórica sobre inserção e o fazer educativo ambiental pelas ancestralidades e sustentabilidade, apresentando instituições que desenvolvem trabalhos por intermédio de organizações em contexto de modernidade, mas com características decoloniais, bem como demonstração de possibilidades alternativas para o ensino e trabalho educativo das ONGs.

No percorrer da escrita da dissertação, o que seria inicialmente uma experiência em campo teve que ganhar uma nova configuração metodológica diante do cenário que se instaurou durante a pandemia de COVID-19. Então, precisei buscar novas formas de fazer a pesquisa sem causar riscos de proliferação da doença e sem oferecer riscos à saúde dos povos originários que, primordialmente, idealizava como sujeitos participantes desta pesquisa.

Dessa forma, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, exploratória, que objetivou criar referências quanto à construção decolonial da educação ambiental a partir de trocas com instituições do terceiro setor que se apresentam em meio à sociedade moderna.

As fontes de coleta de dados foram plataformas de pesquisas virtuais como o Google Acadêmico, repositórios de teses, dissertações e monografias de universidade brasileiras, portal de periódicos da CAPES e bibliotecas eletrônicas de artigos e pesquisas internacionais e nacionais.

A dissertação foi elaborada em formato *multipaper*, dividida em três artigos, elaborados de acordo com uma sequência lógica que atravessa a explanação sobre decolonialidade e educação ambiental, dando continuidade com a educação ambiental e o terceiro setor, finalizando com a descrição da experiência vivenciada por mim no ambiente de trabalho voluntário da ONG Greenpeace.

A experiência é descrita a partir da vivência de atividades realizadas em parceria com povos originários de duas regiões da Bahia, uma localizada no quilombo do Quingoma, em Lauro de Freitas, e na comunidade de Ilha de Maré, em Salvador.

Como resultado, apresento uma pesquisa com revisão de conteúdo com referências sobre decolonialidade na educação ambiental, um estudo exploratório das possibilidades na intercessão entre decolonialidade, povos originários e terceiro setor, e algumas experiências práticas que demonstrarei como algumas das possibilidades no fazer educativo ambiental decolonial.

A pesquisa buscou contribuir para explorarmos as novas possibilidades paradigmáticas na educação ambiental, uma vez que é um campo hegemonicamente marcado por correntes conservacionistas e pragmáticas, que reproduzem sentidos romantizados do ambientalismo, ou mesmo uma concepção desenvolvimentista, o que critico na tecitura de toda a pesquisa como sendo uma reprodução dos mecanismos de exploração social baseados no produtivismo e consumismo exacerbado.

Assim, o trabalho objetivou de modo geral dissertar sobre a educação ambiental decolonial a partir de referências tanto em território de povos originários

quanto de instituições que apresentam características no fazer decolonial, que sirvam de caminho para reflexão e debate sobre as ações de educação ambiental por ONGs que compõem o terceiro setor, perpassando pela construção, de acordo com os artigos já descritos, uma introdução abrangente sobre colonialismo e decolonialidade, apresentando pesquisas que descrevem a produção de saberes ambientais e educativos em território de povos originários e identificando elementos que possam servir de referência para as ações de instituições não governamentais.

## **2. ARTIGO I - DO COLONIALISMO À DECOLONIALIDADE: Aspectos de Imposição Epistêmica Sobre a Educação Ambiental e Alternativas Educacionais Coexistentes**

### RESUMO

Esse artigo pretende discorrer sobre alternativas ao enviesamento epistemológico da educação ambiental à hegemonia moderna colonial, apresentando argumentações decoloniais sobre a emergência paradigmática, tendo em vista a noção de multiplicidade de saberes coexistentes no mundo. Por meio de uma pesquisa exploratória, elaborei uma revisão para contextualização histórica da formação da educação ambiental e suas raízes eurocentradas, principalmente nas correntes conservacionistas e pragmáticas, até o surgimento dos debates decoloniais do campo para elucidar sobre as alternativas ao eurocentrismo. Por fim, elaborei uma análise e descrição a partir de experiências reais e coexistentes incutidas em pesquisas que tenham em seu escopo experiências relacionais de povos originários e a produção de conhecimento em território para a educação ambiental.

**Palavra-chaves:** Educação Ambiental; Decolonialidade; Povos Originários.

### INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado compõe a primeira parte, de um total de três artigos, da minha pesquisa de mestrado no programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências sobre educação ambiental decolonial e alternativas paradigmáticas às ONGs, tendo por objetivo abrir possibilidades de observação de outros saberes que não se desdobram somente da hegemonia de pensamento da modernidade colonial, mas saberes oriundos de vivências de relação entre os povos e a terra, apoiando a noção de que a multiplicidade de saberes coexiste no mundo.

O trabalho propõe que a compreensão sobre os saberes sustentáveis deve compor a diversidade de conhecimentos oriundos de grupos que integram nossa sociedade e, como pesquisador decolonial, vislumbrar perspectivas abundantes para além das concepções de desenvolvimento, que se apresentam como um imperativo, alicerçando a tentativa de homogeneização do saber sustentável a um projeto colonialista.

Nesse sentido, ao me debruçar nos estudos da educação ambiental decolonial em Vieira (2018) que trata das quebradeiras de coco babaçu, em Storti e Sanchez (2017) que tratam da educação ambiental decolonial de bases comunitárias e Melo e Barzano (2020) que estuda os povos quilombolas, identifiquei que a caracterização ou descrição dos modelos educacionais em comunidades originárias, a exemplo de quilombolas, ribeirinhos, comunidades pesqueiras, seringueiros e demais povos sociais emergentes, apresentava elementos que compunham a formação educacional e que estão inerentes à luta desses povos em defesa da terra e da sua subsistência. Elementos esses que figuram aspectos da educação ambiental de relações unívocas e sustentáveis com a Terra, servido de saberes elaborados em seus contextos e que servem a modelos alternativos à educação ambiental.

As pesquisas acima apontadas transcrevem sobre experiências de educação ambiental decolonial, compreendendo que a decolonialidade comporta a abertura para compreensão de epistemologias distintas das dominações hegemônica do saber. Propus como protocolo de pesquisa o levantamento de trabalhos que tratam de práticas educativas ambientais que destoam do conservacionismo ou pragmatismo de educação ambiental e abrem possibilidades para práticas educativas comunitárias que não desvinculam o comprometimento sustentável com elementos que transbordem a relação social dos indivíduos no ambiente escolar.

Foram selecionados artigos que têm em seu bojo a construção de uma educação ambiental decolonial que se finda em diferentes contextos sociais no Brasil, realizando uma análise de pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, entre 2017 e 2021, realizadas em diferentes ambientes de atuação educacional e que apresentam elementos específicos do grupo apresentado e que se configuram como alternativas reais de contribuições sobre saberes sustentáveis. A escolha dos artigos no período de cinco anos se deu para embasar de forma mais atual e contextualizada as arqueações trazidas no trabalho.

O caminho metodológico para identificar esses artigos foi a realização de buscas em plataformas de pesquisa e repositórios de universidades públicas, identificando pesquisas, artigos e relatos de pesquisa sobre experiências pedagógicas que discorressem sobre a educação ambiental decolonial em territórios contextuais e que apresentam caminhos paradigmáticos alternativos, assim como será melhor apresentado no corpo do texto. A pesquisa irá compilar elementos que

tangem tais características decoloniais dentro desses espaços formativos nas comunidades de povos originários, como as relações dos indivíduos com a natureza, práticas ambientais que se relacionam com as comunidades e configurações dos espaços educacionais da educação ambiental.

Após o levantamento das pesquisas que se enquadrem dentro do protocolo de seleção dos trabalhos, foi realizada a extração dos dados correspondentes aos trabalhos para articulação e desenvolvimento da revisão e a realização de uma síntese sobre as contribuições dessa compilação sistemática de ações educativas ambientais coexistentes para disseminação dos conhecimentos decoloniais e evidências práticas de paradigmas alternativos para a educação ambiental que interagem com múltiplos aspectos sociais como economia, política, cultura, sustentabilidade, lutas e ancestralidade, sem que haja uma sobreposição dos aspectos econômicos sobre os demais.

Apesar de me debruçar em estudos realizados sobre educação ambiental decolonial em contextos societários alternativos e reais, a intenção do trabalho não é realizar uma revisão da educação ambiental decolonial, mas me apropriei de tais estudos para elaborar uma análise das diversas características que compõem a educação ambiental nos variados contextos coexistentes, alternativos e que fogem à lógica hegemônica dos paradigmas da ciência moderna colonial de perpetuação dos moldes societários de exploração dos recursos naturais para manutenção dos modos de produção e consumo exacerbado.

Ao observar esses elementos basilares das interações dentro das comunidades com a sustentabilidade, me interessa arquear sobre a agregação de características paradigmáticas alternativas para mudança no *status quo* da educação ambiental com ações direcionadas às mudanças socioambientais. Dessa forma, pretendo traçar aqui aspectos que denotam e caracterizam epistemologias constituídas em comunidades originárias, que têm reverberações para a Educação Ambiental decolonial. Para isso, contextualizarei a decolonialidade na educação ambiental, tentando quebrar paradigmas dicotômicos do mundo moderno colonial da nossa sociedade, que cria um espaço dualístico entre a sociedade e a natureza, de modo que essa dicotomização reverbera como um mecanismo de controle sobre os povos, os territórios e a natureza das culturas.

## A LINEARIDADE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUEBRA DA HEGEMONIA COLONIAL

Em uma linha temporal, ao verificar o nascimento das compreensões sobre ambientalismo e educação ambiental, há marcos históricos que foram importantes para afirmação e constituição do que conhecemos hoje da educação ambiental que se desenvolve em paralelo ao desenvolvimento do ambientalismo. Apesar dessa linha ser tão eurocentrada quanto o resto do enviesamento na construção epistêmica da nossa história, é necessário trazê-la à luz, haja visto que partimos da construção histórica da nossa compreensão sobre educação ambiental para abriremos olhares para outras compreensões.

A educação ambiental pode ser apresentada ao mesmo tempo como um subcampo do ambientalismo e como um campo consideravelmente autônomo da educação. Como será apresentado abaixo, historicamente a relação estabelecida entre o ambientalismo e a Educação ambiental se dá principalmente em detrimento da apropriação do campo educacional de elementos simbólicos e institucionais do ambientalista para sua estruturação (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Entretanto, o campo se desenvolve com autonomia por apresentar propósitos próprios, saberes, ambientes e práticas que atribuem independência do Ambientalismo (LAYRARGUES; LIMA, 2014; CARVALHO, 2001; CRESPO, 1998). Dessa forma, a apresentação da educação ambiental perpassa pelo ambientalismo, mas não se funda somente a partir das compreensões ambientalistas.

No século XX, em que se sucederam grandes mudanças nos paradigmas sociais e na elaboração de variados campos científicos, identificamos que além dos eventos precedentes como a Segunda Guerra Mundial e a revolução industrial, outros elementos foram importantes para a constituição de um campo ambiental educacional como conhecemos hoje. Em nosso modelo societário, comumente nos deparamos com o desdobramento de campos específicos em detrimento de contingências específicas que acometem nossa sociedade. Quando é observado um elemento considerado controverso em alguma medida, são elaborados campos educacionais como uma das variáveis consideradas importantes para a resolutividade e problematização do evento. Por exemplo, ao identificar controvérsias inerentes à saúde física é elaborada a Educação Física, assim como são observadas impugnações a respeito do sexo e então é criada a Educação



Sexual. Da mesma forma, foi sendo gestado um modelo ou uma ideia de educação ambiental. Frente a eventos que causaram danos catastróficos à sociedade e observações sobre os desdobramentos do comportamento humano ao meio ambiente, foram iniciadas movimentações em prol de repensar e trazer à tona a responsabilidade do comportamento humano sobre a natureza.

É importante salientar que por se tratar de um elemento que surge na modernidade, serve principalmente a uma linha temporal eurocentrada que pouco abarca contribuições que foram marginalizadas frente ao colonialismo. Uma vez que as relações de enraizamento de culturas diversas com a natureza não serem avaliadas a partir de um olhar dicotômico, a resolutividade dos problemas ambientais não é apresentada como um processo distinto de práticas sociais cotidianas e por isso a elaboração de uma educação ambiental não se faz presente em culturas de povos originários. Mesmo que esses modelos tenham potencial para grandes contribuições a nós, me limitarei inicialmente a apontar alguns marcos dos dois últimos séculos que foram importantes para que as compreensões e articulações da educação ambiental se difundissem e ganhassem o status que alcançou hoje no Brasil.

Até meados da década de 70, a educação ambiental no Brasil era deixada de lado, haja vista que os atores políticos da época, alinhados com a ditadura militar, davam mínima importância às medidas ambientais. Entretanto, com a movimentação internacional sobre educação ambiental e o espaço que estava ganhando, órgãos estaduais começaram a criar parcerias entre ambientalistas e educadores para a estruturação de uma educação ambiental (DIAS, 2004). Na consolidação da educação ambiental brasileira, a partir das influências de um contexto que reflete a hegemonia colonialista, determinadas vertentes como as conservacionistas e pragmáticas foram difundidas com mais afinco decorrentes do modelo social e dos interesses econômicos vigentes.

Dessa forma, a transição marcante desses novos rumos da educação ambiental é acompanhada da construção de bases e instituições que adotaram cada vez mais normas formais para sua regência. Em 1991, a Portaria 678/91 do MEC determinou que os currículos das diferentes modalidades e níveis deveriam contemplar na educação escolar a educação ambiental. Entre as determinações, foi ressaltada a importância de investimento na capacitação dos professores. Além disso, a Portaria 2421/91 do MEC designou um grupo de trabalho permanente sobre

educação ambiental, com fins de dialogar com as Secretarias Estaduais de Educação e implementar a educação ambiental na formação educacional dos brasileiros, seja ela formal ou não formal. Todos os trabalhos e esforços em prol desse movimento tiveram valor para implementação de políticas de Educação ambiental e visibilidade em eventos da Organização das Nações Unidas (ONU) (DIAS, 2004).

Em 1992, era realizada a RIO – 92, conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. No evento, foram expostas as experiências nacionais e internacionais de educação ambiental, discutindo as metodologias, currículos e todas as demais variáveis de divulgação, aplicação e conscientização sobre o tema. Desse evento, além das diversas contribuições resultantes dos diálogos e trocas de ideias entre as nações, foi elaborada a Carta brasileira para a educação ambiental, que além de uma série de outros elementos arquetados no documento, compreendia a educação ambiental como uma das principais ferramentas de viabilidade para alcançarmos a sustentabilidade como forma de sobrevivência no planeta e, em decorrência disso, a elevação na qualidade de vida do ser humano (HENRIQUES et al., 2007).

No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) institui em caráter permanente um Grupo de Trabalho para Educação Ambiental por meio da portaria 773/93 para apoiar campanhas e orientar as ações e para que fossem realizadas a implementação das advertências e orientações advindas dos debates na RIO – 92. Em 27 de abril de 1999 é instituída, por meio da Política Nacional de Educação Ambiental, a Lei nº 9.795 que regulamenta todos os direitos à educação ambiental, adotando por meio do Art. 5º uma série de medidas para a democratização do acesso ao meio ambiente de modo colaborativo, integrado com a ciência e a tecnologia (DIAS, 2004).

Com a chegada do ambientalismo e a difusão de perspectiva ecológicas, no Brasil, até o início dos anos 90, a educação ambiental era predominantemente associada e exercida através da macrotendência conservacionista e, por isso, limitavam sua atenção a uma educação ambiental a partir de traços romantizados do ecologismo sobre a natureza. Dessa forma, tornou-se hegemônico nos ambientes educacionais um discurso de valores de amor à natureza e cuidado com os ambientes naturais (SANTOS; TOSCHI, 2015). Essa compreensão de todo não é ineficaz. Teve valor para os passos iniciais da educação ambiental e por muito

tempo direcionou os trabalhos dos educadores ambientais. Entretanto, a sua falta de análise para com aspectos políticos gerava incômodo aos profissionais e pesquisadores ao notarem que os objetivos paradigmáticos da Educação ambiental deveriam ser ampliados para aspectos que captam variáveis políticas e sociais Stortti e Sanchez (2017). Com o reconhecimento dessas correntes e com a mudança nos paradigmas educacionais, abrimos a partir dessas discussões possibilidades de interação dos saberes com aspectos outros à ideia de conservação da natureza.

As correntes pragmáticas se destacaram exponencialmente ao compreenderem aspectos de conservação da natureza atrelados a uma suposta ideia de desenvolvimento tecnológico e econômico. Dessa forma, se alinhava a princípios como o desenvolvimento sustentável que prediz valores de exploração de recursos naturais conscientes. Esse movimento de elaboração de correntes que expandia a discussão para além dos princípios românticos do ambientalismo conservador teve valor importante para estruturação de bases políticas e educacionais para a educação ambiental brasileira.

A concepção de educação ambiental, por se tratar de um elemento forjado nos nossos moldes societários, não deve ser compreendida somente a partir do enviesamento hegemônico das pretensões desenvolvimentistas. A construção de uma hierarquização dos saberes não está diretamente relacionada com uma eficiência ou certeza das ferramentas ofertadas pela ciência, como comumente ouvimos. A dominação exercida no pensamento da nossa sociedade é pautada em uma hegemonia exercida na construção do nosso modelo social, que está relativo às necessidades do capital (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010). Quando fazemos esse tipo de afirmação, é importante compreender que os modelos decoloniais não ignoram as contribuições e as necessidade das tecnologias desenvolvidas. Entretanto, cabe a reflexão também sobre as causas responsáveis pelos problemas para os quais buscamos soluções.

Dentro do campo da educação ambiental, podemos citar como exemplo o uso dos copos descartáveis. Comumente, atribuímos ao plástico a malevolência sobre os prejuízos ao meio ambiente. A solução ofertada pela educação ambiental desenvolvimentista, ao compreender que há uma necessidade de desenvolvimento atrelado com soluções remediativas, aponta para a necessidade do desenvolvimento de técnicas de reciclagem. Sendo assim, apesar da importância da reciclagem na

nossa sociedade, em uma perspectiva crítica, o professor dotado dessa compreensão, argumentaria inicialmente, não sobre a necessidade da reciclagem, mas sim sobre os problemas de exacerbação da produção e do consumo, buscando trazer para o debate a reflexão sobre as necessidades humanas e sobre a exploração da natureza em detrimento de seu consumo.

Pensando sobre isso, Guimarães (2004) se questiona sobre os modelos educacionais, em especial o ambiental, e sua efetividade, colocando em debate como se apresentam no ambiente escolar, que constroem saberes sobre metodologias de remediação aos problemas resultantes do comportamento humano, e apresentam possibilidades para um desenvolvimento tecnológico e social atrelado à preservação ambiental.

Para Layrargues e Lima (2011), a educação ambiental está subdividida em três principais macrotendências como modelos político-pedagógicos para a Educação Ambiental que estruturam o campo na contemporaneidade. A partir de estudos e observações sobre as práticas de educação ambiental, os pesquisadores notaram que havia tendências distintas na forma de conceber, praticar e teorizar sobre a atuação educacional. No início dos anos 90, insatisfeitos com a postura que a educação ambiental vinha tomando no Brasil, foram reconhecidos os dois principais rumos da educação ambiental, sendo nomeadas de Educação Ambiental Conservadora e Educação Ambiental Alternativa. Essas classes estavam contemplando uma série de correntes que até então não eram reconhecidas.

Entre as correntes Conservadoras, destacam-se principalmente a Conservacionista e a Pragmática, enquanto na Alternativa se destaca a Crítica. Dessa forma, a divisão entre tais correntes se destacava pelas seguintes características:

A educação conservacionista se apresenta por meio das correntes comportamentalista, do autoconhecimento, da Alfabetização Ecológica e reforçam atividade de cunho ecológico para conservação de espaços naturais. Institui a mudança de comportamento individualizada como ferramenta de diminuição dos impactos à natureza e cria aspectos romantizados sobre o cuidado com o Meio Ambiente, se desvinculando de debates que permeiam aspectos políticos e sociais (SANTOS; TOSCHI, 2015). É uma corrente com bases consolidadas e uma tendência ainda bastante frequente nos ambientes educacionais, apesar de ter perdido a prevalência principalmente a partir do início do século XXI. São

alinhamentos conservadores por não colocarem em questionamento o modelo estrutural vigente em nossa sociedade, apesar de apontar para mudanças culturais reconhecidamente importantes, mas que podem ser feitos sem que mudanças paradigmáticas aconteçam e resultados reais na frenagem à destruição ambiental aconteçam (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A Educação Ambiental Pragmática se destaca por meio das correntes que compreendem paradigmaticamente o Desenvolvimento Sustentável e os mecanismos de Consumo Sustentável. A sociedade parte da compreensão de que podemos utilizar os recursos naturais para sustentar os modos de produção e consumo, equilibrando com a capacidade de resiliência ambiental e apontando comportamentos individuais e práticas sociais conservacionistas para remediação das problemáticas ambientais. Começou a tornar-se hegemônico a partir da década de 80, acompanhando a corrente neoliberal que tomava proporções mundiais e tornava-se instituída inclusive no Brasil a partir do governo Collor de Mello, nos anos 90. Essa corrente favorece a um pensamento de dominação da lógica mercadológica sobre as demais esferas sociais e apresenta principal preocupação com a produção de resíduos sólidos, arqueando soluções tecnológicas como reciclagem para remediação dos problemas resultantes dos modos de consumo exacerbado reforçado pelo capitalismo (LIMA, 2011).

Na Educação Ambiental Crítica, as diversas correntes enfatizam um olhar crítico aprofundado sobre os processos de dominação hegemônica e dos modelos de acumulação de capital, arqueando debates políticos sobre as dimensões de desigualdade socioambientais. Se coloca em oposição às correntes conservacionistas, principalmente por colocarem em debate problematizações políticas atreladas ao debate ambiental, questionando os modelos de educação ambiental que se apresentam hegemonicamente, para pensar arqueações políticas socioambientais que não dicotomizem as relações entre o ser humano e a natureza.

No Brasil, os autores Layrargues e Lima (2011) descrevem a Educação Ambiental Crítica como fruto de um ambiente politizado, duas décadas após o período de ditadura militar, que se deriva dos diversos debates que surgiam nos mais variados espaços e eventos históricos como a conferência RIO – 92, que além de difundir aspectos inerentes às correntes pragmáticas, também expõem muitos debates sobre militância ecológica e social. As correntes críticas têm potencial para dar novos sentidos, significados e paradigmas dentro da educação ambiental, uma

vez que tenta quebrar com a lógica dualística que se instaura a partir da contemporaneidade, que tende a encontrar soluções reducionistas mesmo frente a questões complexas como a questão ambiental. Dentro dessa perspectiva, tornam-se fundamentais as noções políticas e sociais dentro da educação, ao compreender que a divisão de aspectos fundamentais da vida humana deve ser pensada em conjunção aos valores, crenças e subjetividade do sujeito.

As concepções de educação ambiental conservacionista e pragmática, por se tratar de um elemento forjado nos nossos moldes de sociedade moderna, não devem ser compreendidos somente a partir do enviesamento hegemônico das pretensões desenvolvimentistas. A construção de uma hierarquização dos saberes não está diretamente relacionada com uma eficiência ou certeza das ferramentas ofertadas pela ciência, como comumente ouvimos. A dominação exercida no pensamento da nossa sociedade é pautada em uma hegemonia exercida na construção do nosso modelo social, que está relativo às necessidades do capital. Quando fazemos esse tipo de afirmação é importante compreendermos que os modelos decoloniais não ignoram as contribuições e as necessidades das tecnologias desenvolvidas.

Entretanto, cabe a reflexão também sobre as causas responsáveis pelos problemas dos quais buscamos soluções. Dentro do campo da educação ambiental, podemos retomar o exemplo do uso dos copos descartáveis. Comumente, atribuímos ao plástico a malevolência sobre os prejuízos ao meio ambiente. A solução ofertada pela educação ambiental desenvolvimentista, ao compreender que há uma necessidade de desenvolvimento atrelado com soluções remediativas, apontam para a necessidade do desenvolvimento de técnicas de reciclagem. Sendo assim, apesar da importância da reciclagem na nossa sociedade, em uma perspectiva crítica, o professor dotado dessa compreensão, argumentaria inicialmente, não sobre a necessidade da reciclagem, mas sim os problemas de exacerbção da produção e do consumo, buscando trazer para o debate a reflexão sobre as necessidades humanas e sobre a exploração da natureza em detrimento de seu consumo.

## DECOLONIALIDADE

Quando observamos a contextualização da educação ambiental, notamos como a linha temporal é marcada pela valorização dos saberes eurocentrados e consequentemente excludentes a outros modos de conceber a sustentabilidade da vida humana. O olhar do colonizador que caracteristicamente é marcado pelo dualismo, polarização e hierarquização do mundo, dividiu e selecionou o que era considerado conhecimento e o que era sabedoria. Essa construção epistêmica é marcada por uma série de ações que contribuíram para o perceber colonizador que foi imposto ao mundo como as imposições culturais, religiosas e linguísticas (SANTOS, 2019).

A romantização das invasões europeias a continentes inteiros faz com que a colonização ainda hoje seja reproduzida comumente como uma ferramenta importante para o progresso da civilização. A ideia de uma cultura evoluída que, ao chegar em territórios desconhecidos, realiza trocas de presentes e leva a luz do conhecimento e o dualismo cristão para iluminação dos selvagens disfarça a face genocida dos processos colonizadores sobre os povos originários que aqui habitavam.

Para compreensão principalmente da decolonialidade, precisamos dar conta de explicar o que são e onde se originam, tanto as raízes da colonialidade, quanto os marcos e contribuições de pesquisadores do campo sobre decolonialidade. Quando abordamos essas dimensões de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, observamos que se trata de acepções distintas, mas que são interdependentes. Dessa forma, torna-se impossível explorar um sem que sejam compreendidas as outras duas.

O colonialismo é definido por um limite temporal, acentuado no decorrer do processo de expansão de território europeu, iniciado a partir do marco das grandes navegações a territórios ainda não explorados e imposição de regimes sobre os demais costumes, e se encerra com a conquista da independência pelos povos colonizados. Dessa forma, podemos dizer que o colonialismo perdurou no Brasil entre os séculos XVI e se finda no XIX. Já a colonialidade pode ser compreendida como um padrão colonial de poder, que assume forma e se esconde por detrás dos paradigmas da modernidade que persistem, justificando a imposição e violência

colonialista, tendo sua origem a partir desse processo de imposição do pensar, do ser e do fazer (MIGNOLO, 2017).

Os conceitos de decolonialidade e colonialidade são identificados por Mignolo (2017) tendo como ponto de partida principal o fim da Guerra Fria, com a criação do terceiro mundo. O Terceiro Mundo é uma criação proferida principalmente pelos grupos que compunham o Primeiro Mundo e não pelos indivíduos que compõe essa classificação. Despeja-se continuamente a necessidade de alinhamento do Terceiro Mundo com os paradigmas do Primeiro, aplicando a ideia falaciosa sobre as possibilidades de mudança nas camadas de desenvolvimento, sem que fossem proferidas a eles as impossibilidades de se desenvolver, ter progresso ou modernização aos níveis desenvolvidos pelas suas condições imperiais. A decolonialidade é a dissolução dos padrões de poder exercidos pela colonialidade, que justifica as violências colonialistas que se perpetuaram por meio de arqueações de desenvolvimento e progresso, representados pela roupagem de modernidade.

No processo de decolonização, observamos o surgimento de muitas frentes e teóricos que embasaram e construíram a compreensão da decolonialidade. Entre os representantes de grande relevância para o pensamento decolonial está localizado o psiquiatra, filósofo político e ativista decolonial Frantz Fanon. Além das diversas significativas contribuições para a compreensão do que foi denominado como Terceiro Mundo, Fanon nos apresenta no ano de 1963 o livro *Pele negra, Máscaras brancas*, que contribuiu para compreensão das dominações colonialista, sua reverberação ao racismo e desumanização de determinados grupos em detrimento dos grupos hegemônicos. Entre as contribuições de Fanon, localizamos que a introdução do conceito de “sociogênese” teve grande impacto para desconstrução dos paradigmas dicotômicos por não se tratar de uma divisão da filogênese e ontogênese, que contribuem para a dicotomização territorial moderno. A Sociogênese prediz o desprendimento, o pensamento fronteiro e desobediência epistêmica para a ruptura dos conceitos que foram impostos com viés hierarquizante que tratam da classificação das racionalidades, assim como a classificação de inferioridade e superioridade dentro do mundo moderno colonial (FANON, 2008).

Nesse sentido, um evento de grande importância para as raízes decoloniais, conseqüentemente também para a educação ambiental decolonial, acontecia em 1955. A conferência de Bandung reuniu 29 países da África e da Ásia com objetivo de identificar visões alternativas às do capitalismo e do comunismo. Naquele



momento, não se buscava a criação de uma visão nova dentro das possibilidades de perspectiva eurocentrada, mas um caminho alternativo às narrativas ocidentais. Assim também, em 1961, acontecia a Conferência de Belgrado, onde os países latino-americanos unem-se aos países asiáticos e africanos, fundando a partir desses marcos os fundamentos epistemológicos e políticos da decolonialidade (MIGNOLO, 2017).

Da conferência de Bandung surgiu o princípio do “desprendimento” que visa ao afastamento das heranças eurocentradas do capitalismo e do comunismo, mesmo que essas correntes tenham ganhado proporções de hegemonia e que continuem a se sobressair frente a outras compreensões de mundo. Ao realizar esse desprendimento, o que se sucede provavelmente será a busca por um novo alicerce para dar direcionamento aos paradigmas sociais. É nesse aspecto que a decolonialidade vem para primeiro desconstruir a ideia da dicotomia paradigmática, que perpetua uma ideia limitante sobre as possibilidades de pensar, fazer e viver, direcionando os olhares principalmente aos dois paradigmas, assim como também abre possibilidade para que busquemos as alternativas nos espaços marginalizados e nos saberes desqualificados diante da teologia cristã, que se perpetua por meio da filosofia e das ciências seculares, e dirigir o olhar a essas possibilidades externas existentes (MIGNOLO, 2017).

É possível verificar na atualidade alguns exemplos do cotidiano que refletem como o colonialismo se apresenta em nossa sociedade. Comemoramos o dia do “descobrimento” do Brasil, sem levar em consideração as ações genocidas dos europeus sobre os povos originários (MIGNOLO, 2005). As primeiras civilizações são identificadas em África, mas a sociedade demarca na Europa o nascer da civilização, assim como grande parte dos marcos históricos que se sucedem e que são registrados como uma linha temporal linear, com poucas variáveis externas ao caminho do eurocentrismo, que começa no colonialismo e se estende pela colonialidade, na construção desse mundo moderno sob as égides do colonialismo do poder. Como resultado disso, podemos identificar padrões de poder que se estenderam e se configuraram em diferentes hierarquias, estabelecendo parâmetros de poder nos campos econômicos, culturais, políticos e ambientais que se perpetuam na atualidade, criando mecanismos de continuação e manutenção de seus paradigmas (STORTTI; SANCHEZ, 2017).

Para Quijano e Wallerstein (1992), o mundo moderno colonial configura-se como um padrão de poder que se torna hegemônico, que se instaura por volta do fim do século XV com a invasão ao continente americano. Uma vez que se pretende dominar e doutrinar indivíduos que são considerados selvagens e inferiores, a implementação de conceitos, saberes e silenciamento dos conhecimentos próprios tiveram papel fundamental no genocídio epistêmico promovido pelos europeus aos nativos que viviam no continente. A própria compreensão do continente como América é uma construção dos povos estrangeiros para com as terras habitada pelos nativos que tinham compreensões geográficas distintas e denominações diferentes da compreensão europeia. Dessa forma, apagam-se denominações como Abya Yala, nome dado pelo povo Kuna, originário da Serra Nevada no norte da Colômbia, suprimido pelo colonialismo e rebatizado a partir da experiência de dominação dos europeus ao “descobrirem” “novas” terras (ALMEIDA; SILVA, 2016).

Com Américo Vespúcio, temos um exemplo de como as ações genocidas europeias se perpetuam como glórias de descobrimento. Ao adentrar por quatro vezes as terras ocupadas pelos nativos, Vespúcio produz o que viria a ser uma das mais famosas descrições sobre o “novo mundo” (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012). Por novo mundo compreende-se uma gama de novas possibilidades para aqueles que buscavam enriquecer seu território e expandir suas fronteiras. Mais do que o paraíso que se confunde com ideias cristãs das terras, o processo de genocídio das culturas nativas dá início também a partir das descrições realizada por Vespúcio e demais navegadores que realizaram descrições dos povos nativos, das belezas naturais e todos os novos elementos que compunham as terras e os povos recém encontrados e que, ao logo do tempo, sofreriam graves ataques às suas tradições e saberes próprios.

O dualismo entre sabedoria e conhecimento, natureza e humanidade, selvagens e evoluídos são exemplos da dicotomia que se apresenta na perspectiva do colonizador e na transcrição do julgamento sobre as culturas nativas. Determinadas tribos se apresentam amigáveis, enquanto outras são vistas como selvagens. Logo, no processo de colonização, o derramamento dos princípios de hierarquização da sabedoria superior dos europeus é imposto de forma veemente aos que se deslocavam das tradições eurocêntricas, seja de forma dominante por metodologias de doutrinação ou pelo genocídio dos povos que se opuseram. É dessa forma que mesmo contribuído com a construção de um pensamento

hierarquizante dos saberes e culturas nativas, Américo Vespúcio é homenageado e tem um continente batizado em referência a seu nome.

A crítica à ciência moderna nesse texto se dá em detrimento dos aspectos excludentes que ela determina, partindo de construções eurocêntricas, determinando hierarquicamente as contribuições e todas as formas de conceber os conhecimentos que fogem ao metodológico e disciplinar. A construção do mundo moderno se deu entre os séculos XII e XVII, em que houve um rompimento entre a soberania do pensamento religioso que se instaurava hegemonicamente e a mudança para um pensamento secular de valorização da razão (MALDONADO-TORRES, 2016).

Doravante, todas as contribuições dessa ciência da razão também se configuraram e perpetuaram-se limitadas pelos métodos e disciplinas que se desenvolveram, criando dicotomias entre os saberes produzidos no metodológico e empírico e aqueles saberes que eram decretados como tradicionais, crenças ou mesmo pseudociência e pseudoconhecimento.

Como referência histórica para o processo de dicotomização dos mundos da razão e da sensação, autores decoloniais como Quijano (1997) identificam como marco responsável por grande influência, o filósofo Descarte. Ao questionar o mundo dos sentidos e colocá-lo como responsável por falsear o conhecimento, Descarte introduz ao pensamento científico uma estrutura hierarquizada dos saberes. Dessa forma, a ciência carregaria em seu bojo a responsabilidade de não misturar seus saberes resultantes de experiências com os meros saberes práticos, ou seja, todo conhecimento para ter validade deveria necessariamente perpassar pelas metodologias científicas para que tivesse seu reconhecimento acadêmico e conseqüentemente os demais saberes que não transitavam pela estrutura moderna de ciência estariam marginalizados.

A decolonialidade traz à tona reflexões sobre a hegemonia que se estendeu e excluiu em suas compreensões hierarquizantes da sabedoria.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL

Com o advento das discussões decoloniais em diferentes campos, a educação ambiental que já vinha remodelando seus paradigmas a partir das correntes pós-coloniais e de críticas aos alinhamentos com o modelo hegemônico de

valores conservacionistas e pragmáticos, começaram a compreender novas formas de encarar o mundo e identificar alternativas de formas de se relacionar com a natureza unívoca, aspectos da sustentabilidade, aproximando-se cada vez mais dos paradigmas decoloniais. Observamos na literatura (MELO; BARZANO, 2020) que a exploração por formas alternativas de sentido do mundo, experiências culturais e práticas sustentáveis têm sido temas frequentes dentro dos grupos de pesquisa de educação ambiental.

A soberania econômica estabelecida pelo modelo capitalista de sociedade se apresenta como um dominante epistêmico tão enraizado que dificulta exponencialmente a elaboração de ações políticas e sociais que fogem à lógica de mercantilização da natureza, por exemplo. Uma vez que mobilizações são feitas em prol de preservar elementos conhecidos como recursos naturais aos olhos do capital, toda uma comunidade internacional é mobilizada para criar artifícios de pressão aos governantes para que possam ser extraídos esses materiais em prol da manutenção das formas de produção e consumo da sociedade contemporânea.

A natureza é compreendida como uma fonte de recursos naturais que nos serve. E mesmo as idealizações sustentáveis que emergem dessas correntes podem ser compreendidas como uma ferramenta de amenização e parcialização de ações efetivas de preservação ambiental. Nesse contexto, podemos identificar o surgimento do desenvolvimento sustentável, que como foi apresentado, corresponde a uma falsa ideia de equilíbrio entre os níveis de resiliência ambiental e utilização consciente dos recursos naturais.

Para Mignolo (2005), por mais comum que seja a compreensão de modernidade como um período que é marcado por início e fim, trata-se de uma autonarração de todo um grupo homogêneo que determinou e passou a conceber o homem como centro do mundo, sujeito antropocêntrico, que constrói seu entorno em detrimento de si, de seus valores e se impõe a sujeitos que têm experiências sensoriais distintas. Dessa forma, estabeleceu-se uma leitura oficial da história da humanidade, partindo apenas da experiência daquela vivência de continente e impondo uma universalização para as múltiplas possibilidades de sentir o mundo (MIGNOLO, 2005).

A decolonialidade, ao apontar o desprendimento, o pensamento fronteiro e a desobediência epistêmica, não tem a pretensão de sobrepor uma cultura ou sentido de vida, mas a reflexão sobre os modelos dominantes e possibilidades alternativas

ao eurocentrismo. Nesse sentido, noto um movimento dentro da educação ambiental que já aponta para considerações de aspectos de relação do indivíduo com o lugar, com as comunidades e o compartilhamento cultural como ferramentas de sustentabilidade. Além disso, busca-se arquear aspectos de reconstrução do nosso sentido de pertencimento com a natureza, deslocando de uma visão antropocêntrica para biocêntrica.

É resultante dessa natureza decolonial que ao descrever a educação ambiental e a apresentar como alternativa, não se pretende sobrepor este aos demais paradigmas e realizar a mesma ação de imposição que fora realizada no movimento de dominação colonialista europeia, mas o de permitir que as diversidades de sustentabilidade possam ser apresentadas como um caminho possível e real. Trago aqui que essas práticas sustentáveis coexistem em nossa sociedade, são reais e se apresentam desde as comunidades originárias de povoados, indígenas, reservas extrativistas e mesmo dentro dos centros urbanos. A existência de um modo de sentir o mundo não precisa se sobrepor à outra, e é isso que a decolonialidade tem permitido dentro do campo científico.

A educação decolonial coloca em questionamento toda a construção epistêmica e abre possibilidades de sentir o mundo que se diferem da educação voltada ao desenvolvimento. Abre espaço para a experiência, para as relações de pertencimento, para práticas cotidianas de subsistência; leva em consideração aspectos comunitários e políticos para pensar uma sustentabilidade contextualizada e menos exploratória (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010).

Assim, uma educação ambiental decolonial transpõe para diversas compreensões que tangem desde política, questões sociais, culturais e ambientais. A partir dessa noção, a educação pode ser compreendida como ferramenta que coloca em evidência problemáticas e eventos que reforçam reflexões, construção de saberes e aprendizagens sobre o meio ambiente, não se fechando para aspectos de apreciação e conservação do meio ambiente como é empregado nos moldes colonialistas (VIEIRA, 2020).

## ALTERNATIVAS COEXISTENTES PARA O EDUCAR AMBIENTAL

Dentro do contexto societário moderno colonial, a construção das disciplinas como a educação ambiental serve como variável legítima para formação do indivíduo sobre aspectos de conservação e preservação da natureza. Entretanto, os paradigmas hegemônicos das correntes conservacionista e pragmática servem a uma lógica de superprodução e consumo, aliada a uma falsa ideia de sustentabilidade, resultando em altos níveis de exploração dos recursos naturais para perpetuação de tais modos de vida.

Dessa forma, defendo que a educação ambiental pode se findar entrelaçada com aspectos sociais de subsistência, de lutas em defesa da terra, por direitos assegurados e para preservação e manutenção das culturas e costumes. Esses elementos podem ser vistos quando observamos os estudos realizados em campo e que foram selecionados para elucidar a constituição e contextualização de modos alternativos de relação com a natureza e de sustentabilidade averiguadas em comunidades tradicionais brasileiras.

Os artigos selecionados para compor a análise dessa pesquisa propõem trazer elementos importantes para decolonialidade dos modos de fazer educação ambiental e até mesmo ecologia em geral. Dessa forma, apresentam alternativas reais e coexistentes em nossa sociedade de construção de uma educação ambiental que integra variáveis políticas, sociais, ancestralidade, subsistência, saberes não dicotomizados entre teóricos e práticos e os elos comunitários que unem esses grupos. Essas características são componentes presentes nas formas de sentir o mundo dos povos originários, que contrapõem a divisão especializada a que estamos acostumados, dentro de uma estrutura metodológica de produção científica, integrando esses elementos em práticas cotidianas para valorização e existência desses grupos.

A educação ambiental como ferramenta de mudança social para um mundo mais sustentável apresenta uma série de contradições quando alinhada a paradigmas capitalistas, por exemplo, quando notamos os caminhos metodológicos das vertentes conservacionistas e pragmáticas e a manutenção dos aspectos econômicos preteridos sobre demais aspectos da vida em sociedade para subsistência de todos. Daí a necessidade de encontrar referências alternativas à hegemonia da construção do conhecimento, dos saberes que estão incutidos em

Outras Pedagogias, como argumenta Arroyo (2012), sobre os coletivos populares. Como sujeitos de conhecimentos, valores, culturas e de processos de humanização/emancipação, os coletivos populares são compostos de sujeitos pedagógicos que produzem outras pedagogias.

Essas pedagogias são constituídas em relações de experiências com o território e carregam em seu repertório características emancipatórias, se desprendem da metodologia da ciência moderna e se constituem em solo de troca com experiências vivenciadas pelos sujeitos em práticas cotidianas de luta em defesa da subsistência de seus povos. Sendo assim, como criadores de outras pedagogias, produzem e encontram outros paradigmas para a educação ambiental.

A despeito de classificar ou construir estruturas fixas de referência para a prática da educação ambiental, os processos de imposição paradigmática já são por si só um elemento classificatório para com a construção do conhecimento, e só se configuram como motor hierarquizante no centro da nossa sociedade moderna, mas não pode ser universalizada quando pensamos Outras culturas e Outras formas de sentir o mundo.

Dessa forma, existem elementos que não são fixos, mas que são comuns. Muitas vezes essas características advêm dos modos de relação que se instauram para esses sujeitos, não encontrando como paradigma da vida humana o consumismo e o produtivismo como sentido evolutivo da nossa espécie. Por isso, como sujeitos que produzem outras pedagogias, estes constroem conhecimento sobre sustentabilidade que destoam da sobreposição econômica sobre a natureza.

Dessa forma, ao consultar as diversas práticas educativas ambientais dos estudos decoloniais, limitação entre ações de cunho ambientalista conservacionista são ultrapassadas para alcançar interações plurais, arraigadas de deliberações entrelaçadas como os elementos já apresentados. Uma das alternativas é apresentada no texto de Vieira (2018) a partir da compreensão de territorialidade em comunidades originárias. Uma vez que os saberes de povos originários são subjugados num projeto colonizador, o trabalho aponta para uma desconstrução paradigmática hegemônica e apresenta contribuições de saberes de povos originários oriundos de uma Reserva extrativista que apontam para a educação ambiental.

Vieira (2018) possibilita contemplar, por apresentar uma metodologia fenomenológica, aspectos de convivência humana com a natureza que fogem aos

padrões de consumo e produção da sociedade capitalista, descrevendo relações unificadas entre os sujeitos da terra com a própria Terra e apresentando práticas que podemos apreciar e valorar como uma alternativa possível para nossa sociedade. Dessa forma, o desejo de buscar alternativas ao desenvolvimento ambiental também parte da perspectiva de possibilitar que saberes sejam reconhecidos, dependentes às culturas diversas que já existem e que convivem ao nosso redor.

Um dos elementos da educação decolonial que é possível observar nas narrativas do artigo de Vieira (2018) e dos demais artigos que serão apresentados, são as características da educação a partir das experiências cotidianas em seus territórios. Assim, a construção do saber ambiental se dá em solo crítico, frente à realidade social daquele grupo, advogando diante uma sociedade que racializou e marginalizou as contribuições sobre sustentabilidade e modos de sentir o mundo desses grupos.

Outra pesquisa que elucida sobre os processos de educação ambiental decolonial é apresentada por Stortti e Sanchez (2017) a partir do movimento da “justiça nos trilhos”, movimento esse que se debruça em lutas contra megaempreendimentos e indústrias multinacionais de mineração que têm caráter de mercantilização dos bens naturais. Assim, se desdobram dos movimentos sociais a luta contra o ataque exploratório do capitalismo sobre a natureza. É nesse ambiente que surgem ações de educação ambiental decolonial de bases comunitárias, que pensam resoluções e apresentam preocupações sobre as ações humanas e ambientais por meio de articulação de saberes próprios daquele grupo e contrapondo a ideia de desenvolvimento sustentável que se alicerça na modernidade por meio da exploração da natureza e uma fantasiosa ideia de superação da natureza por ações de conservação ambiental.

A elaboração dessas pesquisas auxilia na demonstração de uma série de saberes que foram marginalizados no processo de colonização e na perpetuação do colonialismo. Uma vez que são descreditados, a ultrapassagem da barreira da validade desses saberes constitui-se de um desejo nosso. O conhecimento para eles é posto, sendo intrínseco à sua existência em seus grupos, a validade dos conhecimentos não é questionada. A hierarquização desses saberes se apresenta no contexto do mundo moderno colonial, imperativo que coloca em destaque valores do capitalismo que se articulam a mais de cinco séculos desde os processos



colonização. Em detrimento de sua filiação aos paradigmas econômicos, identifica-se na natureza uma fonte de recursos para sustentar o seu modelo societário. As diferentes roupagens que a modernidade ganha no decorrer da história deram conta de sustentar ideias de cunho exploratório da natureza para o desenvolvimento com a suposta compreensão de equilíbrio com a resiliência da natureza.

No contexto de educação ambiental decolonial no ambiente quilombola, Melo e Barzano (2020) discorrem sobre as dimensões de práticas educativas desenvolvidas nos variados contextos interculturais. O artigo se desdobra a partir dos estudos realizados na elaboração da dissertação de Melo (2019) sobre os saberes da biodiversidade em espaços de comunidades quilombolas no território de Irecê, no semiárido baiano.

Nesse contexto, os sujeitos quilombolas se encontram no lugar de construtores dos próprios saberes, que se constituem a partir das relações estabelecidas por esses sujeitos na história de seus povos, elencando elementos da vivência dos indivíduos com sua ancestralidade e práticas socioculturais. Os espaços de educação ultrapassam os ambientes físicos da sala de aula e transpõem para vivências cotidianas de lutas em defesa das questões sociais e políticas que se relacionam com a educação ambiental, contextualizada pelos seus territórios e variáveis de subsistência (MELO; BARZANO, 2020). Logo, o que se observa é que a educação ambiental nesse contexto já não serve somente como uma metodologia educacional de apreciação e conservação da natureza, mas reforça a reflexão e interação dos sujeitos com arcabouço cultural na relação com a natureza, destacando-se como um recurso essencial nas lutas em defesa de seus territórios.

Uma vez que a educação quilombola ultrapassa esses limites que são geralmente impostos às formas de se aprender, apresenta características educacionais que estão intrínsecas em práticas sociais cotidianas, nas formas de produção alimentícia desses grupos, nas religiões, mitos, técnicas de cultivo, arte, linguagem e demais modos de sentir o mundo que são produzidos por esses povos. Essas propostas educacionais se materializam na resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, onde são deliberadas as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (MELO; BARZANO, 2020). A resolução compreende a flexibilidade, abertura e os aspectos interdisciplinares que estão incutidos na articulação dos conhecimentos que estão presentes na educação básica e em todas as demais construções comunitárias.

A exemplo dessas ações que não findam como uma prática política, a territorialidade, que é tratada nos demais trabalhos, pode ser destacada a partir da luta de Dona Zilda, que é retratada na pesquisa realizada por Melo e Barzano (2020). Dona Zilda é uma mulher quilombola, educadora e que, de acordo com os pesquisadores, é considerada “um potente referencial teórico para se pensar uma educação ambiental quilombola” (MELO; BARZANO, 2020, p.7). Ao se deparar com um dos rios que compõem a região quilombola, em suas condições atuais, Dona Zilda relata como as ações de grandes proprietários de terra têm gerado impactos na estrutura física e social que envolvia o rio ao lembrar de sua infância, e como hoje mesmo o acesso a pontos do rio tem sido limitado em decorrência das interferências por parte desses donos de terras.

A experiência de vida de Dona Zilda elenca aspectos de cuidado com a natureza que partem não de manuais para práticas de desenvolvimento sustentável, mas de vivências da experiência ancestral, da interação em grupo ao redor desse rio, lutas pelo direito de acesso e preservação daquele que em alguma medida fornece recursos tanto econômicos e de subsistência, mas também recursos afetivos.

A educação ambiental nesse contexto se dá a partir da relação contextualizada dos quilombolas na interação com a natureza, proporcionando a elaboração de saberes da biodiversidade e da memória biocultural que constam na narrativa dos sujeitos que compõem tal grupo. Constitui-se a partir da vivência dos indivíduos com a terra, com a cultura, com a religião e as trocas educacionais com indivíduos mais experientes da comunidade, sapientes epistemológicos da sua própria cultura. Assim, a continuidade dos saberes é confeccionada nas interações entre os sujeitos que compõem o quilombo, tendo dentro dessa relação tão unívoca com a natureza a valorização de recursos naturais a partir do reconhecimento desses recursos como itens essenciais para sobrevivência, como artigos que interagem com a ancestralidade e as religiões e compõem a luta desses povos.

Em Stortti e Sanchez (2017) é apresentado o elo que une a luta contra a mineração em detrimento de valores de preservação de seu lugar, de suas raízes, de sua comunidade, do bem-estar daqueles que são em muitos casos os parentes<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Termo utilizado entre os povos indígenas brasileiros para referirem-se uns aos outros, a partir de uma denominação que supera aspectos consanguíneos entre os indivíduos (LUCIANO, 2006, p.31).

e que representam muito mais do que rotulações e hierarquias de relações afetivas baseadas em trocas econômicas. Os afetos e relações estão muito mais unívocos e partilhados e, dessa forma, desenvolve-se uma relação de envolvimento ambiental também com base nas experiências relacionais estabelecidas por esses indivíduos, que perpassam por uma profunda sensação de pertencimento em que estão incutidas as trocas comunitárias e na união das pessoas para defesa de suas comunidades. (VIEIRA; SOUZA, 2017) Logo, pensar a partir do envolvimento ambiental é compreender que há uma diversidade de experiências humanas a partir da relação de intimidade e de pertencimento que determinadas comunidades originárias possuem com o lugar e com a natureza, como Vieira vai argumentar:

pensar a partir do envolvimento ambiental é compreender que há uma diversidade de experiências humanas a partir da relação de intimidade e de pertencimento que determinadas comunidades originárias possuem com o lugar e com a natureza. (VIEIRA, 2018, p. 8)

Em geral, a identificação desses componentes econômicos não está desvinculada de aspectos relacionais com os pares, natureza e as experiências com os territórios, mediante esse envolvimento ambiental. Podemos identificar essa relação em argumentações como a de Boaventura de Sousa Santos (2019) sobre os conhecimentos produzidos em territórios das epistemologias do sul:

As Epistemologias do Sul referem-se à produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sistematicamente têm sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 17)

Por exemplo, a identificação de características políticas em defesa de demarcação de terras para povos originários apresenta argumentos que versam pela continuação e preservação de ambientes naturais, perpassa os saberes ancestrais e as vivências nos territórios, que têm valor de subsistência para esses grupos.

As relações de identificação territorial se apresentam desde os discursos dos habitantes das comunidades sobre as formas de relação incutida entre os sujeitos e a subsistência de suas comunidades, às práticas de troca experienciais observadas nas práticas cotidianas de luta e trabalho. No trabalho sobre as quebradeiras de coco de uma reserva extrativista localizada no extremo norte do Tocantins, Vieira (2018) retrata a relação entre as lutas e as práticas sustentáveis na vivência tradicional mostrada a partir da fala de uma das moradoras da Resex, conhecidas na

transcrição do texto como *Farinha*, uma descendente de indígenas que desde a chegada na reserva extrativista já apresentava grande capacidade de liderança do grupo de quebradeiras de coco ao representar e presidir eventos e ações.

Farinha discorre sobre o funcionamento dos equipamentos utilizados na retirada do óleo e sobre as problemáticas limitantes para certificação dos produtos produzidos dentro da comunidade, uma vez que o coco é retirado de terras de fazendeiros nas quais não se pode afirmar que não há a utilização de agrotóxicos. A comunidade extrativista só poderia trabalhar no interior da reserva quando houvesse a regularização fundiária. Isso até hoje não aconteceu. “O que acontece hoje na prática: nós vamos buscar o coco dentro da reserva pra quebrar fora. Isto é, quando os fazendeiros deixam, pois alguns deles não deixam nem mais as quebradeiras coletarem o coco”. (VIEIRA, 2017, p. 124)

A região em que se localiza a Resex é assegurada como uma região da reserva extrativista, protegida pelo decreto nº 535, de 20 de maio de 1992. Entretanto, por falta de regularização fundiária, a localidade tem seu território dominado por aproximadamente 68 fazendeiros com documentação de propriedade das terras. Em decorrência dessas normas, não são permitidas moradias nas áreas que hoje são propriedades privadas dos fazendeiros, dificultando a territorialização dos extrativistas.

A transcrição da fala de Farinha revela a importância da regulamentação fundiária na RESEX como ferramenta de justiça social e garantia dos direitos no que tange ao território e às áreas demarcadas para proteção e preservação desses povos e dos espaços em que vivem. No âmbito Federal, a Constituição ostenta artigos que deveriam assegurar o direito às terras, a exemplo do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que estabelece proteção ao território dos povos indígenas. O Art. 68 do ADCT (*Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias*) protege o direito dos povos remanescente de quilombos ao território. Além desta, outras normas perpassam as esferas estaduais e municipais para proteção de povos como ribeirinhos, seringueiros, comunidades pesqueiras e demais sujeitos sociais emergentes, que tem seus direitos fundados a partir de direitos territoriais (MELO; BARZANO, 2020). Apesar de constitucionalmente o direito às terras estar retratado no corpo da Constituição, os conflitos por território são uma problemática, com altos níveis de violência e desrespeito com a natureza e com a cultura dos povos da

região, em detrimento de interesses econômicos principalmente para exploração de recursos naturais.

As lutas recorrentes para garantia desses direitos perpassam também a formação de saberes que estão incutidos dentro de epistemologias que caracterizam a produção de conhecimento a partir de Outras formas de conceber o mundo, Outros sujeitos e, como produtores de conhecimento, Outras pedagogias. De acordo com Arroyo (2012), esses Outros indivíduos são sujeitos pedagógicos, produtores de Outras pedagogias que se entrelaçam juntamente com os valores, a cultura e os processos emancipatórios. Sendo assim, produzem conhecimento sobre sustentabilidade e encontram paradigmas Outros para embasar os conhecimentos da educação ambiental.

A educação ambiental nos territórios está estritamente ligada com essas lutas pela garantia de sua subsistência e perpetuação de suas práticas culturais. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2019), no livro *O Fim do Império Cognitivo*, retrata que a produção de conhecimento oriunda das epistemologias do Sul tem características muito menos dicotômicas entre teoria e prática. Compartilhados por meio de práticas cotidianas, os conhecimentos sobre sustentabilidade se alicerçam em práticas de subsistência desses povos. Para exclamar a construção do saber a partir das epistemologias do sul, Boaventura diz:

[...] são técnica e culturalmente intrínsecos à determinadas práticas – as práticas de resistência a opressão. Existem incorporados em práticas sociais. Na maioria das vezes surgem e circulam de forma despersonalizada, mesmo que certos indivíduos no grupo tenham um acesso privilégio a esses conhecimentos e os formulem com mais autoridade (SANTOS, 2019, p. 20).

Dessa forma, ao observarmos a dimensão metodológica das produções dos saberes educacionais numa direção a questões de envolvimento ambiental, podem ser compreendidos como alternativas ao conhecimento educacional decolonial.

Ao ler esses textos, talvez o elemento que mais me salta aos olhos são as formas de se fazer educação ambiental em outros contextos por meio de uma transposição dos saberes sustentáveis e ecológicos produzidos em berço de convivência em sociedade e com todas as variáveis que constituem a herança ancestral e tradicional desses povos, que lidam com lutas diariamente que se estendem por séculos pela subsistência e preservação dos espaços em que

habitam, demonstrando relação com o ambiente e a natureza de modo intrínseco, não dualista e naturalizado.

A educação ambiental decolonial transborda para além dos muros hierarquizantes, dicotômicos, excludentes e individualistas, para ser vinculada a todo um contexto, uma vivência de resistência e luta. Os povos quilombolas, indígenas, os habitantes das Resex e todos os demais povos originários produzem conhecimento e, em muitas trocas com demais grupos, compartilham conhecimentos e renovam-se a cada instante. Estabelece-se assim, uma ruptura com o modelo hegemônico de estruturas institucionais, físicas e limitadas pelos muros das escolas que cria distanciamento entre o saber ambiental dos demais elementos que compõem a vida em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após centenas de anos que decorreram da colonização e a independência do Brasil, ainda vemos aspectos do eurocentrismo que se estendem até hoje, se perpetuando pela modernidade e elaborando uma série de novas concepções como desenvolvimento, progresso, mérito e, mais atualmente, o próprio desenvolvimento sustentável como ferramenta de perpetuação da dominação epistemológica (MIGNOLO, 2005).

Pensar sobre os vários mecanismos de dominação epistemológica impostos aos povos originários, que resultou no seu apagamento e marginalização, nos permite pensar sobre os aspectos de dominação paradigmática das ciências que se desenvolvem a partir do escopo da modernidade. Tais ações vinculam de forma maquiada uma série de ações de perpetuação do racismo, do sexismo e da exploração dos sujeitos a partir da lógica capitalista de produção e consumo.

Ao nos apropriar das pesquisas em contextos de povos originários, tendo por objetivo analisar os textos e tecer uma arguição sobre os saberes sustentáveis à educação ambiental decolonial, abre-se uma oportunidade de vislumbrar perspectivas alternativas e reais de povos que fogem às metodologias gestadas na modernidade e a serviço dela.

Por fim, vale ressaltar que os estudos decoloniais na educação ambiental ainda têm uma longa trajetória de reflexões e ações para pensarmos os paradigmas

dominantes que se localizam em boa parte das disciplinas e campos educacionais, guiando a partir da referência eurocêntrica e tomando diversas formas para perpetuação da estrutura capitalista de exploração dos recursos naturais.

Apresentei até aqui a discussão decolonial e sua importância como alternativa paradigmática para demonstrar em seguida as possibilidades já existentes de educação ambiental decolonial e, então, aprofundar em variáveis de ancestralidade e sustentabilidade na prática educativa ambiental. O próximo artigo terá como objetivo apresentar caminhos já coexistente sobre a decolonialidade na educação ambiental, possibilitando o debate sobre novos fazeres pedagógicos e didáticos para atuação de instituições do terceiro setor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A.; SILVA, J. F. Abya Yala Como Território Epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica. **Interritórios**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 42-64, 8 set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/5009>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do Sujeito Ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. 354 f. Tese (Doutorado) – PPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-225.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HENRIQUES, R. *et al* (org.). **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação. Brasília, p. 1-109. mar. 2007.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política

crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 14, p. 388 – 411, 14, agosto/dezembro de 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental. **Revista Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014.

LIMA, G. F. C. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e Desafios**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Abr. 2016.

MELO, A. C.; BARZANO, M. A. L. Re-existências e Esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola. **Ensino, Saude e Ambiente**, [s.l.], p. 147-162, 4 jun. 2020.

MELO, A. C. **Biodiversidade: narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do Semiárido Baiano**. 2019. 230f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências) - Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 01, 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A Colonialidade Do Saber: Eurocentrismo E Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**, Buenos Aires, 35 – 54, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World-system. **International Social Science Journal**, Paris, n.134, nov. 1992.

RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora. **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2010, Caxambu, ANPEd, 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das Epistemologias do Sul**. 11 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, J. A.; TOSCHI, M. S. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and**



**Environmental Science**, v. 4, n. 2, p. 241, 20 nov. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2015v4i2.p241-250>. Acesso em: 10 jan. 2022.

STORTTI, M. A.; SANCHEZ, C. Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2017, p. 30-31.

VIEIRA, F. P.; SOUZA, L. B. Envolvimento ambiental, caminho sustentável e a defesa da sociobiodiversidade na reserva extrativista do extremo norte do Tocantins. **Guaju**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 66, 13 jul. 2017. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/guaju.v3i1.51291>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIEIRA, F. P. **Envolvimento e educação ambiental com as quebradeiras de coco**: um caminho sustentável na reserva extrativista do extremo norte do Tocantins. 2017. 198f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Palmas, 2017.

VIEIRA, F. P. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista un ejercicio decolonial en la educación ambiental. **Remea - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 315-332, 31 ago. 2018.

VIEIRA, F. P. Educação Ambiental para além da pandemia: aprendizados decoloniais com outras comunidades e com outras pedagogias. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 259–278, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10816. Disponível em: <https://www.periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10816>.

### **3. ARTIGO II - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Referências Decoloniais Como Caminho à Reflexão Paradigmática em Instituições do Terceiro Setor**

#### **RESUMO**

A educação ambiental em sua contextualização moderna apresenta uma série de variáveis que denotam a influência eurocêntrica na construção paradigmática, como, por exemplo, os mecanismos de perpetuação da exploração produtivista e consumista do capitalismo sobre a natureza, pela égide das correntes conservacionistas e pragmáticas da educação ambiental. Essa construção paradigmática guia uma série de instituições globais e locais na objetificação da preservação ambiental, a exemplo das instituições que compõem o terceiro setor, as Organizações Não Governamentais (ONG). Nesse sentido, ao elaborar uma crítica a esse enviesamento paradigmático, o texto aborda as possibilidades paradigmáticas

alternativas para construção da educação ambiental, encontrando na decolonialidade caminhos para desconstrução da hegemonia colonialista e nos povos originários as possibilidades educacionais para a construção dos saberes ambientais. Dessa forma, se segue uma construção teórica sobre as possibilidades educacionais que podem ser replicadas e construídas em ONGs, mesmo em território de hegemonia colonialista moderna, apresentando a ancestralidade e a sustentabilidade como pilares para essa perspectiva.

## INTRODUÇÃO

Os diversos paradigmas sociais coexistentes no território brasileiro, como povos originários e grupos marginalizados da sociedade moderna, compõem uma pluralidade enorme de sentidos de viver e se relacionar com o mundo. Apesar disso, a modernidade avança na tentativa de homogeneizar os paradigmas da nossa sociedade desde o colonialismo e sua perpetuação pela colonialidade.

O colonialismo é um processo que se funda durante o período de expansão territorial europeia durante os séculos XV e XVI sobre povos originários e territórios que se tornaram fonte de exploração colonialista. Além desse período marcado temporalmente, as ações de imposição etnocêntrica se perpetuam pela colonialidade, elemento que rege paradigmaticamente a sociedade por objetificações eurocêntricas.

Esse paradigma eurocêntrico torna-se um imperativo alicerçante na compreensão metodológica do fazer educativo e das diversas instituições que se instauram na modernidade, a exemplo das organizações que compõem o terceiro setor<sup>2</sup> que integram os principais setores sociopolíticos brasileiros.

Nessa contextualização, a colonialidade assume mecanismos de perpetuação do eurocentrismo, criando termos para descrever a relação do sujeito com o mundo, como dentro das construções modernas de ambientalismo que excluem outras

---

<sup>2</sup> O terceiro setor compõe a tríade das atividades econômicas do Brasil, sendo composto por organizações não governamentais, sem objetivo de lucro e buscam garantir direitos básicos do cidadão.

compreensões de relações com a natureza que são mais unívocas e que fogem aos interesses de acúmulo de capital pela sociedade moderna.

Por isso, quando ouvimos falar em ambientalismo, ecologia, ambiente, sustentabilidade e educação ambiental, no imaginário coletivo esses termos estão em geral alinhados com princípios comportamentais de cuidado com a natureza, que de acordo com Layrargues e Lima (2011) estão associados a correntes conservacionistas e pragmáticas da educação ambiental, que fazem alusão à ideia global de cuidado com a fauna e a flora.

De fato, trata-se de concepções que comumente podem convergir em debates e aproximação dos campos, entretanto, são termos que correspondem a áreas, atuações e concepções distintas e autônomas. Muitas dessas concepções se instauram a partir de paradigmas sociais específicos. Por exemplo, Melo e Barzano (2020) questionam sobre a subordinação da educação ambiental ao colonialismo, conseqüentemente ao enviesamento ao capitalismo contemporâneo, tendo em vista as relações de poder assimétricas que acabam por ser reforçadas nessa relação colonial, compreendendo que os movimentos pós-colonialistas servem ao desprendimento de práticas e da subjetividade alienadas pela modernidade (MELO; BARZANO, 2020).

O enviesamento paradigmático da educação ambiental, conforme exposto, é característico desde os primórdios do campo, sendo observado seu surgimento em meados do século XX, nasce como um mecanismo para solucionar problemáticas ambientais decorrentes das ações capitalistas de exploração de elementos da natureza para manutenção dos níveis de consumismo e produtivismo instaurados em nossa sociedade. Nesse período, uma série de campos, áreas, disciplinas e instituições se organizaram em prol de contribuir para a resolutividade dessas mudanças ambientais. Surgem os primeiros movimentos ambientalistas como ONGs e fundos socioambientais a exemplo do Greenpeace e do World Wide Fund for Nature (WWF) que se destacam ainda hoje como grandes âncoras do ambientalismo mundial no terceiro setor.

Para Albuquerque (2006), as organizações da sociedade civil, ou ONGs, são um conjunto de instituições que se diferenciam das organizações governamentais (o Estado) e do mercado (instituições com fins lucrativos) por serem constituídas a

partir de características comuns que fazem contraponto a interesses desses dois outros segmentos. Abrem possibilidade para pensar interesses coletivos e reforçam as ações voluntárias como caminhos para garantir direitos coletivos a partir de projetos de instituições privadas autogestoras.

Dentro do contexto da modernidade, essas instituições muitas vezes são viesadas pelo discurso da sustentabilidade que esteve e é constantemente associado ao desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a sustentabilidade se apresenta a partir de parâmetros conservacionistas, atrelados ao desenvolvimento da sociedade moderna capitalista.

Entretanto, a sustentabilidade é um conceito com múltiplas perspectivas, que, definido por Kopenawa e Albert (2015), pode partir de uma conceituação antagônica ao pensamento ocidental e endossar que as epistemologias do Sul têm muito a oferecer conceitualmente às perspectivas de interação entre os sujeitos e a natureza, trazendo um olhar interculturalista à sustentabilidade. Sendo assim, esse conceito retira os aspectos hierarquizantes da natureza e põe em segundo plano ou com grau de importância inferior outros saberes e assume papel de protagonismo junto a outros elementos da vida e da subsistência. (BOLWERK; ERTZOGUE, 2021)

A sustentabilidade não se trata de um fenômeno homogêneo, tendo em vista as diversas formas de sentido de mundo e das relações entre os territórios e os povos. Nesse sentido, apesar da importância dada às ONGs na atualidade como mecanismos para se alcançar problemáticas não sanadas por agências governamentais, há fenômenos que devem ser observados de forma crítica para se pensar alternativas que servem à sustentabilidade sem que haja uma sobreposição econômica sobre alternativas paradigmáticas que se desdobra dos mecanismos do capitalismo. A crítica tange desde os aspectos de atuação educativa ambiental, aos paradigmas que direcionam a atuação de educação ambiental em ONGs do terceiro setor.

Sendo assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar caminhos paradigmáticos alternativos para a reflexão da atuação de instituições do terceiro setor, tendo em vista as diversas práticas educativas dentro dos territórios de povos originários e comunidades. Assim, também será realizada uma crítica ao viesamento paradigmático ao eurocentrismo, bem como apresentar possibilidades

para construção de futuras práticas decoloniais a partir de ONGs que componham o terceiro setor.

Buscou-se em trabalhos e estudos do campo da educação ambiental, a partir de metodologias exploratórias em referências decoloniais, a identificação de variáveis constituintes à educação ambiental em território de povos originários, como economia, política, cultura, sustentabilidade, lutas e ancestralidade, que sejam comuns em sua importância e aderência à formação prática da educação ambiental para esses povos. Essa identificação permitirá que possamos pensar uma educação ambiental decolonial a partir de referências de saberes que foram preteridos no projeto da modernidade e construção de possibilidades de sequências pedagógicas decoloniais a partir de Organizações Não Governamentais.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA HEGEMONIA EDUCACIONAL AMBIENTAL

Em suas bases históricas, a educação ambiental se funda inicialmente a partir de valores conservacionistas, por meio dos quais se prega uma série de metodologias e conceitos que reforçam aspectos romantizados da relação humana com a natureza, sensibilizando as pessoas para as causas ambientais a partir de apreciação da natureza e preservação dos recursos ambientais frente à exploração dos recursos naturais. (SANTOS; TOSCHI, 2015)

Com foco na resolutividade de problemas ambientais, esses primeiros passos da educação ambiental apontavam para as ações humanas sobre a degradação da natureza, mas não adentrava em variáveis sociais outras, em consequência dos paradigmas sociais que davam direcionamento aos objetivos e valores, sem que houvesse questionamentos da base moderno-eurocêntrica.

Para Layrargues e Lima (2011), faz-se necessário que identifiquemos as diferentes vertentes pedagógicas da educação ambiental, primeiramente de forma analítica, para que se possa compreender que esta se configura a partir de diferentes vertentes, mesmo que com frequência seja caracterizada como um todo homogêneo. E, em segundo plano, pelo enviesamento político, que nos permite identificar os interesses e valores basilares das correntes, a fim de promover melhores escolhas pedagógicas para atuação no campo da educação ambiental.

Dentro dessa perspectiva, os autores argumentam que educação ambiental se estrutura a partir de três principais macrotendências como modelos político-pedagógicos que se tornaram hegemônicos e que estão impregnados no discurso oficial dos principais espaços de debates sobre a temática, como ONGs, Universidades, Governos e instituições de níveis globais como a própria ONU, sendo elas a conservacionista, a pragmática e as críticas, que disputam em território epistêmico a sua hegemonia (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A corrente conservacionista em seu todo hegemônico, compôs por muito tempo a atuação dos educadores ambientais, aproximando as pessoas de aspectos naturalistas do meio ambiente, mas sem causar alterações sociais ou participação política efetiva. O que se nota é que tal concepção se alinha principalmente aos princípios capitalista, que logo mais seriam questionados por modelos críticos sobre a insustentabilidade que a busca incessante pelo aumento do capital, elemento basilar para o seu desenvolvimento, gera a todas as camadas da sociedade que se encontram abaixo das classes dominantes (STAHEL, 1998).

Se até então a educação ambiental se desdobrava a partir de princípios conservacionista de forma hegemônica, incomodados com a parcialidade com que a educação ambiental se expressava, pesquisadores começaram a se mobilizar para pensar uma educação ambiental que promovesse mudanças sociais efetivas, alicerçadas por pensadores progressistas e na corrente teórica crítica, que objetificava renovação nas diversas dimensões como a própria construção de conhecimento, mudança paradigmática, valores e política (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

As correntes pragmáticas se caracterizam por sua filiação com princípios desenvolvimentistas, por serem gestadas a partir de um modelo social que almeja o crescimento econômico atrelado com uma capacidade de resiliência ecológica, resultando na ideia de consumo consciente como um meio para perpetuar o status de produção e consumo capitalista da nossa sociedade e a preservação da natureza.

Tais vertentes se encontram relacionadas a ações individualistas e conservacionistas como redução no uso de materiais descartáveis, diminuição do consumo de água nas residências, reciclagem e outras atitudes de contenção no

consumo de agentes que configuram como causadores de problemas à natureza a curto e longo prazo.

Essa argumentação pode ser justificada quando olhamos por exemplo algumas correntes hegemônicas da educação ambiental, que irão reforçar ações de conservação dos biomas em seu estado original. Incentiva a apreciação romantizada da natureza como viés pedagógico e pensar alternativas individualizadas para solucionar problemas complexos que demandam cada vez mais a busca por reconhecimento de outras práticas pedagógicas alternativas para que sejam levadas em consideração variáveis relacionadas à sustentabilidade e à educação ambiental.

Pensando sobre mecanismos de opressão característicos das correntes hegemônicas é que surge a decolonialidade como um caminho para dissolução dos padrões de poder e ações violentas da colonialidade que se perpetua pela modernidade, justificadas por paradigmas que defendem concepções como desenvolvimento e progresso, que tornaram-se objetivos máximos a serem alcançados pelas nações a partir de marcos históricos que fomentaram ações genocidas, primeiramente pelas colonizações e expansão do território europeu e perpetuação das ações eurocêntrica racistas, sexistas e exploratórias.

## DECOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A dominação proveniente dos povos europeus causada pelo processo de colonização resultou na imposição dos saberes e costumes típicos para as demais culturas como uma imposição que se torna hegemônica e dominante a partir da colonização e que repercute até hoje por meio do colonialidade. Para a compreensão desse fenômeno, há uma diferenciação entre colonialismo e colonização que deve ser exposta. Anibal Quijano (1997) emprega o conceito de “colonialidade” e “descolonização” entre as décadas de 80 e 90, dando uma nova roupagem para o sentido que era empregado à terminologia desde a guerra fria (MIGNOLO, 2017). Enquanto o colonialismo se caracteriza como um marco histórico, determinado por um período entre o processo de dominação à independência do país dominante, a colonialidade transcende um marco temporal e se perpetua como dominante epistemológico e cultural dos povos da região colonizada (QUIJANO, 1997).

O paradigma do eurocentrismo se estende à compreensão e direcionamento de uma série de variáveis e elementos do modo de viver humano. Por exemplo, nosso modelo educacional hoje é hegemonicamente atravessado pelo colonialismo que vai influenciar desde a estrutura física e normativa das instituições educacionais à elaboração dos currículos. Por exemplo, sinais sonoros para assinalar a troca de disciplina, relação hierárquica verticalizada, passividade do estudante frente a uma educação imposta, onde o professor é detentor do saber e o aluno é responsável por absorver o conteúdo (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

A educação ambiental como uma reflexão educacional para as questões ambientais é predominantemente marcada por esse paradigma, sendo gestada inicialmente a partir de metodologias conservacionistas e pragmáticas.

A compreensão dos objetivos e da construção epistemológica da educação ambiental não pode ser limitada a somente um olhar. Quando segue uma linha de raciocínio econômico e tem suas metodologias de relação de enraizamento e pertencimento à natureza preteridas, abrimos margem para o conceito de desenvolvimento sustentável. Essa concepção desenvolvimentista reforça um modelo social que degrada em larga escala à natureza, assim como diminui as possibilidades de compreensão da relação que estabelece a Terra como morada do humano (VIEIRA, 2020).

Para Enrique Leff (2009), o saber ambiental extrapola a perspectiva das ciências ambientais da modernidade, que se subdivide em especializações e trata dos temas ambientais segmentadas nos campos que trabalham a partir de olhares individualizados. O saber ambiental sugere a construção de conhecimento que está entrelaçado com práticas cotidianas e saberes tradicionais. São saberes que notamos emergir em territórios que sofreram e sofrem processos de exclusão e marginalização, assim como podemos verificar na produção de conhecimento a partir das Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2019), que argumenta sobre a produção de conhecimento estar ancorada nas experiências de resistência dos grupos sociais injustiçados pelo genocídio epistêmico do colonialismo.



Dessa forma, há entendimento de que a construção de saberes sobre sustentabilidade não está limitada às salas de aula, de instituições de ensino, como escolas e universidades, muito pelo contrário, observamos que a educação ambiental necessita transpor para além dos muros dos espaços formativos instituídos e que surge a necessidade do reconhecimento de práticas educativas ambientais que fogem aos moldes colonialistas de reconhecimento dos saberes e práticas ambientais, que comumente são compreendidos quando seguem um modelo de elaboração pedagógica específica (VIEIRA, 2020).

### TERCEIRO SETOR

Na história, apesar da massiva criação de ONGs e movimentos sociais terem se organizado e crescido em número principalmente no século XX no pós-segunda Guerra, as primeiras instituições associativas têm sua origem há mais de quatro séculos. Com as controvérsias religiosas que rondavam o século XVI e XVII, as primeiras organizações tinham caráter associados às instituições religiosas e/ou políticas. Esse cenário ganha novos rumos com a ascensão do Estado liberal, e com isso a ampliação e difusão de várias concepções dessa corrente tornando-se paradigmas hegemônicos, criando hierarquias sociais e dicotomias entre a sociedade e o Estado (ALBUQUERQUE, 2006).

Com o fim da Segunda Grande Guerra, as diversas mudanças sociais que se sucederam em níveis mundiais, resultaram no surgimento de muitas tecnologias sociais e aprimoramento das instituições não governamentais, assim como também aprofundaram as mais diversas problemáticas sociais que decorrem da centralização e hegemonização do capitalismo, ampliando assim o abismo de desigualdades sociais.

Nas regiões ao Sul da linha abissal<sup>3</sup>, os movimentos sociais tiveram em muitas nações um caráter político, que buscava a redemocratização dos países a partir de ações comunitárias de alcance social, caracterizado por medidas assistencialistas, educacionais, ambientais etc.

---

<sup>3</sup> Linha que divide unilateralmente os saberes, experiências e grupos sociais a partir de um pensamento abissal que distingue a legitimidade dos saberes e das formas de viver em sociedade, determinando o lado de cá como o lado da linha moderna e legitimada socialmente, enquanto o outro lado são saberes marginalizados e ininteligíveis.

Em meio ao surgimento das diversas ações comunitárias, as instituições do Terceiro setor no Brasil se destacavam por encorajar ações de fortalecimento comunitário para redução das desigualdades sociais que se davam principalmente durante as décadas de 70 e 80 com as ações antidemocráticas da ditadura militar. Buscou-se resgatar as populações mais pobres e marginalizadas da sociedade a partir da movimentação de instituições privadas sem fins lucrativos que almejavam a ampliação e a determinação de direitos assegurados à tais grupos (DIAS, 2004).

Na década de 90, a partir de diversas articulações entre ONGs nacionais e internacionais e experiências paralelas em demais países, as instituições ganharam força e além de realizar diversos encontros para articular essas experiências, também elaboraram novos conceitos e determinações que reforçavam os aspectos hegemônicos de desenvolvimento, instituídos pela Organização das Nações Unidas (ONU) (CORONA; ALMEIDA, 2014).

Dentre tais aspectos, o conceito de desenvolvimento sustentável surge em meados das décadas de 70 e 80, inicialmente sendo apresentada nos relatórios decorrentes da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), uma organização civil composta de organizações, agências governamentais, ONGs e especialistas que se dedicam aos temas de conservação da natureza. As proporções que esse conceito tomou estão hoje em níveis hegemônicos nos debates e no discurso ecológico oficial, tendo sido introduzido em cima de uma fantasiosa objetivação sobre renovação nos paradigmas ambientais para conduções mais equilibradas entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade. Surge, a partir da elaboração proposta pela ONU, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sob uma nova perspectiva social que objetiva acabar com a pobreza, proteger o planeta e assegurar direitos para se alcançar paz e prosperidade (CORONA; ALMEIDA, 2014).

Ainda dentro dessa concepção, em 2012 no Rio de Janeiro, se desdobram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Rio+20, onde foram elencados os principais objetivos a serem supridos para se alcançar um nível de desenvolvimento sustentável para todo o mundo (MAGALHÃES, 2019).

Assim, o paradigma do desenvolvimento sustentável se alicerça na utopia de uma sociedade em pleno vapor nos moldes societários de exacerbado consumo e

produção capitalista, alinhado com uma espúria resiliência ecológica (CORONA; ALMEIDA, 2014). Frente a toda essa expectativa de mudança nos parâmetros de convivência com a natureza, nos últimos 50 anos as discussões sobre os efeitos do comportamento humano sob o meio ambiente têm sido amplamente levantadas em todos os setores da sociedade. Uma vez que se identifica um elemento conflitante, surgem também campos para identificação da problemática e resolutividade.

É nesse ponto que se convergem as instituições não governamentais socioambientais, o ambientalismo e os paradigmas dominantes da educação ambiental. Os diversos conceitos desenvolvidos em nossa sociedade como mecanismos de manutenção do capitalismo desdobram-se em diversos momentos da história da nossa sociedade, desde as concepções de evolução e progresso à concepção de desenvolvimento sustentável, que se tornou parte do discurso oficial ambiental.

Nesse sentido, uma série de metodologias e práticas de ensino se alinham principalmente com paradigmas societários que fomentam discursos de preservação da natureza, ampliando perspectivas de apreciação e conservação do meio ambiente por um viés romantizado e muitas vezes desprezado de aspectos e variáveis sociais outras como a própria subsistência e elementos políticos (SANTOS; TOSCHI, 2015).

De acordo com Layrargues (2012), a vertente conservacionista é fortemente encontrada nos ambientes escolares infantis, utilizando como ferramenta a argumentação sobre o amor à natureza e de preservação dos recursos naturais, tais como os recursos hídricos, medidas remediativas e cuidados com fauna e flora (SANTOS; TOSCHI, 2015). A partir dessa vertente conservacionista, corremos o risco de limitar a educação ambiental a somente um viés pedagógico, uma vez que apresenta metodologias e práticas para remediação de problemáticas ambientais sem mudanças basilares, fortemente desvinculadas de fenômenos sociais, políticos e culturais. Para tanto, em meio a crises ambientais, faz-se necessária a ampliação dos olhares dentro da educação ambiental. Assim, demandam-se metodologias que já não se fecham a soluções individualizadas e conservacionista (VIEIRA, 2020).

Apesar de surgir na modernidade e assim também refletir aspectos de perpetuação da colonialidade, os movimentos sociais e ONGs têm desempenhado

um papel de fortalecimento de grupos marginalizados, inclusive assumindo paradigmas decoloniais para instituir tais organizações. Por exemplo, Silva (2018) em sua tese, transcreve a dinâmica pedagógica de duas organizações de mulheres negras, a ONG “Coisa de Mulher” e a ONG “CRIOLA”. A pesquisadora parte da identificação de propostas educacionais alternativas, que decorrem da crítica latino-americano decolonial, da educação antirracista e do feminismo negro. As ONGs são geridas por intelectuais orgânicas, que elaboram ações socioeducacionais destinadas a tratar de questões que afetam a vida de jovens e crianças negras, principalmente relacionadas aos aspectos educacionais.

Fundada em 1994, a ONG Coisa de Mulher (CEDOICOM – Centro de Documentação Coisa de Mulher) foi formada e mantida por mulheres feministas negras da cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de reforçar o empoderamento das mulheres negras, principalmente as mais vulnerabilizadas como as lésbicas, encarceradas, recém-libertas, crianças e adolescentes, e instigar a formação educacional desses sujeitos (SILVA, 2018).

A ONG CRIOLA foi fundada em 1992, também na cidade do Rio de Janeiro, a partir de mulheres negras que defendiam e buscavam garantir espaços de atuação em detrimento dos processos de desamparo e garantia de direito de mulheres e jovens negras, além de defender a saúde desse grupo (SILVA, 2018).

Nesse sentido, as ONGs se inserem dentro de contextos urbanos e de hegemonia colonialista, mas se desdobram em ações decoloniais para questionar os aspectos impositivos da sociedade sobre a educação e a vida de jovens e crianças negras. Logo, apesar da construção ocorrer em território de demandas da modernidade, atua a partir das lutas e dos modos de re-existência (SILVA, 2018).

O que se pode notar é que essas instituições têm um papel primordial para defesa de direitos de povos que foram excluídos dentro da nossa sociedade moderna capitalista, que sofrem diariamente com os aspectos de perpetuação do eurocentrismo que reforçam desgraças sociais que afetam principalmente a base da pirâmide hierárquica brasileira criada pelo colonialismo, onde mulheres, pretas e pretos, pobres, LGBTQIAP+ e outros sujeitos marginalizados têm que lutar contra as invasões de espaços e políticas de proteção e pela sua subsistência dentro dessa sociedade moderna.

Como exemplo, podemos considerar o papel que instituições religiosas têm em comunidades carentes e bairros periféricos, onde o poder público negligencia direitos como saúde, educação e segurança, e em decorrência disso muitas instituições como as ações eclesiais de doação de alimento, roupas, eventos comunitários e outras ações sustentam minimamente as necessidades emergentes das comunidades.

Nesse sentido, mesmo considerando o papel instituído às igrejas nos processos de colonização e colonialidade, como impositoras das normativas eurocêntricas a partir do dualismo religioso das igrejas cristãs, assumem papel assistencialista que é inevitável diante da urgência pela vida e pela saúde. Assim, considerando os efeitos da atual conjuntura social que vivemos, as ONGS assumem papéis que muitas vezes servem para garantir direitos de subsistência que são constantemente ameaçados pelas políticas genocidas do Estado capitalista, como as invasões aos territórios indígenas brasileiros.

A reflexão sobre como o colonialismo molda as instituições que compõem o terceiro setor, que cria uma série de objetificações reforçadas a partir dos paradigmas da modernidade, perpassa na compreensão de como se constituem as ONGs, assim como suas abordagens para tratar de questões concernentes às ações desenvolvidas por essas instituições. O Greenpeace, uma das maiores instituições socioambientais do mundo, é uma dessas instituições que hoje questiona suas ações e o modelo de interação que se estrutura com comunidades tradicionais que são muitas vezes negligenciadas pelos poderes públicos, a exemplo das reivindicações por delimitação de terras que já tiveram muitos resultados positivos, como as do território dos povos indígenas Deni, que teve seu território demarcado em 2001 após intensas campanhas realizadas pela ONG (RODGERS; INGRAM, 2019).

Assim, mesmo dentro dos territórios de hegemonia colonialista, a possibilidade de decolonização pode favorecer a mudança paradigmática, que se descole dos princípios conservacionistas da modernidade para outras formas de atuação com viés decolonial.

Outro exemplo que pode ser citado a partir da interferência do Greenpeace junto a povos indígenas pela preservação e manutenção dos territórios e dos povos

indígenas foram as manifestações que aconteceram em 2021 pelo “Levante pela Terra”. O Greenpeace apoiou o povo Xokleng e os outros povos que vivem na TI Ibirama-Laklãnõ. As reivindicações exigidas pelos povos indígenas emergem das lutas em prol da terra que a eles pertencem, além de ser contraponto ao projeto genocida organizado pelo atual Governo Federal e pela bancada ruralista com projetos para abrir os territórios para exploração de elementos da natureza para mercantilização (GREENPEACE BRASIL, 2017).

O Greenpeace é uma instituição que nos últimos anos tem refletido sobre o protagonismo frente a parcerias com comunidades de povos originários, pensando a partir de suas próprias ações e reconhecendo-se como instituição da modernidade para possibilitar que seu paradigma não atravesse as demais formações paradigmáticas, principalmente de povos originários. Nesse sentido, Rodgers e Ingram (2019) apresentam um artigo para tratar desses aspectos de abertura do Greenpeace para com a decolonialidade no ambientalismo. De acordo com os autores, a instituição tem passado por reavaliações sobre sua relação histórica com os povos indígenas. Essa reavaliação tem possibilitado novas leituras sobre as ações e pensar a relação desses povos a partir de seus paradigmas, para que a participação e relação com esses territórios não se tornem aversivos ou mesmo impositivos sobre o fazer ambientalista.

Pensando sobre isso, a pesquisa identifica que mesmo dentro dos espaços formativos de educação ambiental a partir das instituições que compõem o terceiro setor, podemos vislumbrar perspectivas decoloniais, propondo uma quebra paradigmática a partir de outras alternativas e questionando a hegemonia de tais vertentes.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TERCEIRO SETOR

Em nossa cultura, estabelecemos determinados ambientes destinados à formação educacional do sujeito como creches, escolas, colégios, faculdades e outros espaços institucionais e formativos. Encontramos nessas instituições também ambientes férteis para promoção de mudanças sociais que possibilitam o deslocamento de perspectivas e reelaboração de compreensões. Dessa forma, frente a problemáticas da nossa sociedade, a educação também se caracteriza

como um caminho para reflexão e análise crítica de temas controversos como a própria exploração da natureza em suas diversas formas. Assim, surgem a partir desses elementos controversos disciplinas como educação sexual, educação física, educação alimentar, educação pedagógica e a educação ambiental.

A partir dessa contextualização, Carvalho (2004) vai argumentar que a educação ambiental em sua configuração moderna descende diretamente do debate ecológico oficial que se instaurou dentro da nossa sociedade a partir das articulações ambientalistas que surgiram no século passado. O surgimento desses movimentos aflorou um fenômeno que hoje vem sendo debatido, principalmente quando pensamos os aspectos decoloniais para atuação educacional, a onguização.

A onguização é um fenômeno que Boaventura de Souza Santos (2019) vai descrever como um elemento que serve à neutralização e enfraquecimento de lutas contra o capitalismo e o patriarcado, quando suas ações estão impregnadas dos paradigmas modernos. Nesse movimento, impõe-se uma solidariedade pautada em ações salvacionista, ocupando espaços na estrutura social moderna desassistida pelas instituições governamentais. Assim, por se pautar nos moldes hierarquizantes e dicotômicos da modernidade, em suas especificidades, exclui a diversidade contida em determinados grupos, a exemplo dos povos tradicionais.

Essa reflexão coloca em questão de quem as ONGs e demais instituições socioambientais estão a serviço. Por mais eurocentrada que seja a referência a seguir, me vi diante de lembranças do livro *A alma do homem sob o socialismo*, de Oscar Wilde (1996), quando o autor descreve a benevolência e a caridade dos senhores de escravos, que denominavam-se os melhores por demonstrar bondade para com os escravizados, impedindo que fossem percebidos os absurdos do sistema escravocrata, ou mesmo a bondade daqueles que faziam obras sociais e ajudavam a caridade, mantendo intacta a estrutura social que por si só necessitava da pobreza para manter seus status.

Outra reflexão sobre isso remete às próprias ações da perpetuação da colonialidade, construindo hierarquias sociais que colocam os aspectos eurocêntricos em vantagem. Assim como em todos os elementos da modernidade, encontraremos o enaltecimento dos valores e características brancas, cristã, heterossexual e economicamente ricos, como paradigmas que devem ser

alcançados pelas sociedades como caminho para sair do subdesenvolvimento, ou seja, da pobreza, miséria e selvageria.

Para Roy (2004), apesar de oferecerem recursos negligenciados pelo estado, as ações das ONGs só entregam o que os cidadãos têm por direito, neutralizando e dificultando que observemos as ações genocidas e precárias dos poderes públicos. E assim como foi pregado por anos sobre os colonizadores, levam prosperidade e proposta de auxílio sobre as misérias naturalizadas em nossa sociedade como fome e pobreza. Isso pode ser observado no fenômeno do surto de ONGs que podem ser vistas atuando em países que sofreram e sofrem com as invasões dos EUA sobre o manto de apaziguadores de conflitos, causados pelo próprio neoliberalismo instalado em países africanos e sul-americanos.

Apesar de reconhecer as problemáticas decorrentes dessas observações, a tragédia que se instaurou no Brasil com a pandemia de COVID-19 e uma série de ações mal planejadas do Governo vigente explicitou as lacunas ocupadas pelas ONGs dentro de um modelo de sociedade marcada pelos interesses capitalistas frente à sobreposição do lucro sobre a vida da população.

## SUSTENTABILIDADE, LUTAS E ANCESTRALIDADE

A educação dentro dos moldes societários hegemônicos, deslegitima uma série de saberes que se instituem em territórios de povos originários. Nos processos de constituição da educação, predomina uma educação tradicional-tecnicista, que enfatiza a memorização exorbitante de conteúdo para aplicação de provas, reflexo de uma metodologia conservadora da educação, principalmente quando observamos as conhecidas “ciências duras”. Por exemplo, Carvalho (2016) afirma que há uma quantidade excessiva de conceitos no currículo de Biologia, o qual corresponde, neste quesito, ao aprendizado de uma língua estrangeira em apenas um ano. Esta situação reflete a desconsideração dos conceitos estruturantes da educação científica e, conseqüentemente, uma concepção de educação bancária, isto é, a transmissão de conhecimentos científicos consolidados culturalmente (FREIRE, 1996).



Guimarães (2004), em seu texto sobre a formação dos educadores ambientais, contesta as principais vertentes da educação ambiental conservadora em suas proporções hegemônicas e seu alinhamento paradigmático, que a torna limitada e incapaz de realizar modificações socioambientais significativas.

Essa educação tradicional-tecnicista se caracteriza por propiciar aos sujeitos uma formação que visa ao desempenho de papéis segundo aptidões individuais, reforçando a necessidade de adequação dos comportamentos próprios do indivíduo aos valores normativos considerados socialmente satisfatórios, por meio do desenvolvimento de uma cultura individualista, negligenciando assim os aspectos sociais fundamentais para o desenvolvimento de práticas sociais ativas (MARQUES, 2012).

Além de supor uma neutralidade no ensino, essa abordagem possui métodos e estratégias que perduram em muitas instituições até hoje e que caracterizam também sua organização social, como por exemplo, carteiras enfileiradas, utilização de sinais sonoros para assinalar a troca de disciplina, relação hierárquica verticalizada, passividade do estudante frente a uma educação imposta, onde o professor é detentor do saber e o aluno é responsável por absorver o conteúdo (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

A decolonialidade abre possibilidade de apreciação do conhecimento por mais de um viés metodológico, permitindo que a construção do conhecimento e o ensino se dê a partir da experiência de outros paradigmas sociais. Pensando sobre isso, diversos pesquisadores já trazem à tona observações sobre a construção dos saberes em território de povos originários.

São saberes que se constituem a partir da relação experiencial das vivências dos sujeitos com o território (VIEIRA, 2018). As questões que se formam são: Como podemos então decolonizar a educação ambiental? Como pensar uma prática educativa decolonial em territórios enraizados pela modernidade? Nesse sentido, podemos encontrar um certo apoio em experiências paradigmáticas reais e coexistentes da nossa sociedade, que lidam com os aspectos educativos a partir de outras vivências e sentidos de mundo.

Para os povos quilombolas, a experiência do aprender e do fazer conhecimento se destoa de práticas socialmente reforçadas, desenvolve-se a

partir das necessidades dos sujeitos do grupo. Por exemplo, Ribeiro (2017) explana sobre a necessidade de os currículos escolares romperem com a colonialidade, oferecendo como alternativa a construção do conhecimento educacional de quilombolas, os quais se instauram a partir do diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes ancestrais que se constituem a partir da organização social dos próprios sujeitos quilombolas.

Nas bases das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, podemos notar que em seu bojo podem ser identificados alguns elementos que já dão conta de demonstrar a importância de aspectos multifacetários da educação dessas comunidades, a exemplo da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, reconhecendo a necessidade da fundamentação educacional que ocorre a partir da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, da territorialidade, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2021). Assim, se dá o reconhecimento de práticas próprias dos povos quilombolas como meios para aprendizagem e produção de suas sapiências, atrelado a experiências de vivência desses povos.

Pensando sobre esses aspectos de produção de saber, ensino e aprendizagem, podemos destacar a pesquisa de Silva (2015) sobre pretagogia e produção didática no quilombo. Em seu texto, a autora apresenta as cantigas de capoeira em território de povos quilombolas como ferramenta de ensino e perpetuação dos saberes ancestrais e de todo um arcabouço de costumes tradicionais para o fortalecimento do sentido de pertencimento afro. Pensando sobre os aspectos educativos ambientais em sua busca pela relação do sujeito com a sustentabilidade, podemos identificar recorrentes referências nas cantigas, direcionadas a uma relação de cuidado e preservação de biomas que constituem parte da territorialidade e de muitas outras práticas culturais, inclusive religiosos, que atravessa rios, matas, riachos, animais, alimentação e subsistência daqueles povos.

Um dos primeiros elementos que aqui podemos observar é que a educação em território de povos quilombolas se dá em paradigmas sociais de convivência e compartilhamento com os demais sujeitos que compõe a comunidade, que não o

acúmulo de riqueza e a hierarquização desses valores. Dessa forma, as práticas educativas estão relacionadas com outros elementos sociais que compõem esses territórios, como as lutas pelo direito a suas terras, problemática que tais povos já enfrentam e pelas quais sofrem recorrentes ataques até os dias de hoje.

Dessa forma, ao compreendermos as diversas formas desses viveres sustentáveis, podemos vislumbrar também uma possibilidade paradigmática para o nosso fazer educação ambiental, pautado na articulação dos conhecimentos ambientais que derivam da nossa convivência social, atrelado com novas formas de sentir o mundo e reflexões sobre as diversas formas de relação dos sujeitos com a natureza, ampliando as possibilidades de construção didática decolonial para espaços que são demarcados principalmente pela hegemonia eurocentrada como as instituições educacionais.

O fazer educação ambiental nessa perspectiva decolonial, permite trazer elementos para a sala de aula como a experiência de outros povos, a ancestralidade que os guia para agregar na nossa própria reflexão sobre as dicotomias sociais e individualistas reforçados comumente. Agregar o bairro, as comunidades, a vivência, a ancestralidade e a luta por direitos que ocorrem também em espaços urbanos como variáveis para serem colocados como parte do ambientalismo e da educação ambiental.

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL EM TERRITÓRIO DE HEGEMONIA MODERNO COLONIAL

A hierarquização da produção de conhecimento deriva da hegemonia dos saberes eurocentrados, que classificam e ditam os elementos fundantes dos aspectos supervalorizados em nossa sociedade, como a formação academicista e cientificista tendo destaque quanto à produção de saberes. De acordo com Oliveira (2016), a decolonialidade se funda como um pensamento crítico que se desdobra dos sujeitos subalternizados pela modernidade capitalista, contrapondo-se a uma série de compreensões que se tornaram hegemônicas como a própria prevalência desse academicismo de origem eurocentrada.

Sobre esses aspectos de imposição, autores como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh são frequentemente referenciados como pensadores que levantam a discussão da decolonialidade, como caminho para pensar alternativas aos modelos hegemônicos e fazer frente às ações e caminhos da modernidade para com variáveis outras para além dos paradigmas de acúmulo de riqueza do capitalismo a partir de alternativas paradigmáticas.

Essa discussão ganha destaques principalmente na educação, que tem cada vez mais difundido os debates decoloniais como caminhos alternativos para o fazer pedagógico. Dentro das instituições de ensino há uma prevalência das metodologias de ensino que derivam da dominação paradigmática das correntes tradicionais de ensino.

A caracterização das próprias instituições de ensino apresenta estruturas e elementos que denotam a educação bancária já criticada por Freire (1996). Reforça o desenvolvimento de sujeitos a partir da modernidade, por isso visa sempre à formação formal e academicista para se alcançar outras hierarquias sociais como as de trabalho e prosperidade.

Dentro dessas estruturas, vemos ser formadas aspirações decoloniais que colocam em debate as hegemonias e a própria dominância nos espaços formativos sobre os paradigmas que guiam a educação. Essas aspirações começam a propor didáticas decoloniais como meios para reconhecer e conhecer outras fontes de conhecimentos assim como o fazer e produzir conhecimento, formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas que subvertem as primazias colonialistas.

Essas aspirações estão em artigos, estudos, pesquisas e outros caminhos decoloniais para apresentar e compor as reflexões enquanto construção da sociedade. Não somente como caminhos para fazer emergir conhecimentos marginalizados a exemplo dos textos de Vieira (2018) e Melo e Barzano (2020), mas em articulações que pensam as estruturas educacionais vigentes e apresenta modos de pensar e acessar determinados conhecimentos com ferramentas decoloniais, como no texto de Araújo, Rocha e Vieira (2021) que trata do ensino de ciências decolonial a partir da poesia eu-mulher de Conceição Evaristo, onde os

autores identificam na poesia um caminho para decolonizar o ensino de ciências que exclui as produções de grupos minorizados.

É pensando sob essas duas perspectivas que acredito que a educação ambiental decolonial em territórios urbanos a partir de ONGs que compõem o terceiro setor pode possibilitar a expansão dos horizontes paradigmáticos por meio das diversas referências didáticas pedagógicas decoloniais. As ONGs, como instituições ambientalistas, elaboram uma série de dinâmicas para acessar espaços educacionais, como formação de frentes ambientalistas, grupos de estudos e as próprias ações de conscientização que são frequentemente reforçados em intuições socioambientais. Nesse sentido, elaboram-se estratégias para aprofundamento de temas que são difundidos pelas ONGs. A partir de uma abordagem decolonial, constroem-se estratégias para ações ambientalistas, pautadas em reflexões sobre a construção paradigmática e alternativas reais e coexistentes de relações com a natureza.

Assim, construirei aqui uma reflexão sobre a atuação das instituições, baseada em referências de povos originários, partindo da perspectiva de que os preceitos arcaicos nos territórios de povos originários se diferenciam e fazem contraponto à homogeneização da modernidade capitalista eurocêntrica que se estende pelo território brasileiro. Assim, perpassaremos pelas referências decoloniais de povos originários, para pensar o fazer educação ambiental a partir de outros paradigmas sociais.

Como exemplo, a vivência das quebradeiras de cocos babaçu, presentes na pesquisa de Vieira (2018), apresentam caminhos alternativos à educação ambiental que se prisma em vivência de povos originários de uma reserva extrativista – RESEX – localizada no extremo Norte do Tocantins, destacando trajetórias de povos que tiveram suas narrativas e saberes subjugados num projeto de modernidade.

Nessa sociedade hegemonicamente influenciada pelo paradigma da modernidade, a elaboração de conhecimento e de estruturas sociais é julgada a partir do olhar colonizador como conglomerados desorganizados e selvagens. Em contraponto, Vieira (2018) demonstra que desde o emergir da criação das reservas extrativistas, as dinâmicas e organizações sociais são altamente elaboradas e pautadas em elementos de subsistência e justiça social.

Tais elementos são descritos a partir de experiências de vida e lutas que também perpassam a defesa do ambiente, pela importância ancestral e de sobrevivência de toda a comunidade que vive da terra. Ampliamos nossos olhares para práticas sociais e paradigmas outros, sem nos fechar na dinâmica moderna de sobreposição dos valores econômicos sobre as demais formas de sentir o mundo.

Nesse sentido, se as dinâmicas sociais são subjugadas pelos valores capitalistas, os caminhos almejados epistemologicamente também excluem vivências e práticas de sustentabilidade que se encontram em outros projetos de comunidade e sociedade, organizados, reais e coexistentes. Como, por exemplo, a luta diária dos extrativistas em defesa do babaçual, que surge dos conflitos entre extrativistas e fazendeiros, resultando em resistências, em defesa da comunidade, consequentemente dos ambientes que a compõem. A educação ambiental decolonial se desdobra desse sentimento comunitário e de defesa do babaçual.

Transpondo para uma perspectiva a ser desenvolvida em outros espaços como as ações educativas ambientais das ONGs que compõem o terceiro setor, podemos pensar a dinâmica da relação desses povos originários como elementos de cuidado e preservação dos ambientes que fornecem o alimento e a sustentação da comunidade que vivem da extração do coco babaçu. Para isso, é importante compreender que a extração realizada por essa comunidade e outras de povos originários não estão relativas às armadilhas dos paradigmas de desenvolvimento e progresso, latentes na nossa sociedade, são ações de sobrevivência que não denotam níveis de exploração para acúmulo de capital. Desromantizando os valores do ambientalismo e educação ambiental conservacionista que predizem uma noção de intocabilidade em espaços naturais como caminhos para preservação da natureza, é possível compreender que a relação do ser humano com a natureza pode ser entrelaçada com a vivência humana.

Outro exemplo que podemos evocar como referência para construção da reflexão de uma educação ambiental decolonial é o trabalho elaborado por Stortti e Sanchez (2017) que retrata a luta de povos que sofrem com opressão de grandes empresas exploradoras de minério a partir do movimento “Justiça nos Trilhos”, criado por Missionários Combonianos<sup>4</sup> da congregação da Igreja Católica situada na

---

<sup>4</sup> Comunidade missionária da Igreja Católica.

região do Maranhão, no ano de 2007, para enfrentar conflitos ambientais entre a população que vivia nas proximidades da ferrovia que transportava minério da empresa Vale, e depois expandindo para outras regiões afetadas pelas ações das mineradoras.

Como destaque, podemos citar inicialmente o nível de organização institucional que se configura dentro da rede de colaboradores. A rede que compõe essa comunidade é a mesma que torna possível o diálogo entre moradores e movimento para que as tomadas de decisões e responsabilidades sejam atribuídas a todos, de modo horizontal, sem a sobreposição hierárquica de poder.

Nesse sentido, a organização das regiões observadas pelos pesquisadores, apresentam elementos decoloniais na formação da educação ambiental, não como disciplina, mas como elemento basilar na construção de uma comunidade sustentável, atrelada com as movimentações de luta pela sobrevivência e subsistência da população que sofre com os ataques de grandes empresas que fazem a extração de minério para fins de acúmulo de capital. Dentre essas decisões e ações realizadas pelo movimento, a elaboração de palestras e oficinas com fins educativos foram produzidos em parceria com universidades e profissionais colaboradores para articular conhecimentos no enfrentamento às mineradoras.

A organização pedagógica apresentada serve de referência na construção decolonial do ensino, apresentando configurações reais e coexistentes que fogem aos parâmetros pedagógicos da modernidade, uma vez que quebra com os princípios hierarquizantes e com o direcionamento paradigmático das correntes hegemônicas de educação ambiental como as conservacionistas e pragmáticas.

Mais que uma referência, o movimento Justiça nos Trilhos, como uma organização de movimentação civil, se organiza de modo independente e articula todo um projeto pedagógico decolonial ao se estruturar de modo horizontal e colaborativo. Assim, as ações educativas ambientais estão em congruência com a decolonialidade ao se desprender dos aspectos normativos da educação moderna.

Tomar por bases referências decoloniais em propostas de ONGs do terceiro setor, que são forjados na modernidade, é um caminho ao que Maldonado-Torres (2007) vai chamar de “Giro Decolonial”, como um movimento de resistência epistemológico, político e teórico-prático aos elementos de construção

epistemológicas da modernidade. Assim, a construção e propostas de ações ambientalistas devem perpassar variáveis outras como as relações em comunidade, as práticas de subsistência e o modelo social vigente.

As sequências didáticas e as estratégias forjadas nas ONGs por um olhar decolonial deve se dar em comunhão com os demais elementos que compõem a subsistência dos seres. E em território epistemológico marcado pela modernidade não há como falar de sustentabilidade sem nos depararmos com as ações de marginalização e de desigualdade social que se desdobram da sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Sendo assim, as estratégias adotadas devem perpassar elementos políticos e de convivência das comunidades e das regiões.

Por exemplo, as problemáticas que se desenvolvem da carência de saneamento básico e da inadequada coleta de lixo em muitos bairros periféricos são questões que vão influenciar nas reflexões políticas ambientais em decorrência dos efeitos na vida em sociedade da população. Devem ser arqueados os temas em suas consequências para vida da população, bem como as reflexões sobre os efeitos da hegemonia paradigmática e do epistemicídio.

Podemos então tomar como referência as práticas educativas ambientais em território de povos quilombolas como é apresentado por Melo e Barzano (2020), contrapondo-se às ações da modernidade capitalista que enxergam na natureza uma fonte de recursos para nossa sociedade e aos modelos que disputam hegemonia na construção epistemológica da educação ambiental.

A educação ambiental em território de povos tradicionais se constitui na luta contra as injustiças socioambientais. “Atuando com ética e respeitando a natureza e as vidas em diversidades, buscamos compreender e fortalecer suas lutas tanto no enfrentamento das injustiças socioambientais [...] (MELO; BARZANO, 2020, p.3).

A educação em território de povos quilombolas se desprende da educação bancária, especialista e periódica, compreendendo e elaborando compreensões e conhecimentos a partir da experiência vivencial dos sujeitos com a realidade cotidiana. Dessa forma, demanda que novas posturas paradigmáticas sejam tomadas para formação do professor, pensando a docência como um caminho para mutualidade entre os saberes pedagógicos e saberes da tradição quilombola.



Assim, a estrutura educacional que se constitui na modernidade disputa com as diversas construções históricas e de alternativas paradigmática onde se reforçam os processos de luta, resistência e fortalecimento da identidade étnica, seus valores e sua ancestralidade. A descolonização dos currículos então perpassa pela abertura para diversidade epistemológica, possibilitando multiplicidade de formas de ser, ver e saber.

Em nossa sociedade moderna, a construção de currículos decoloniais permitiria a expansão dos paradigmas educacionais para relações outras com os conhecimentos e as relações sociais, intensificando propostas que viabilizem a interação entre as diversidades culturais. A articulação dos saberes científicos com os saberes de experiências de vivência e de luta por subsistência são basilares na configuração de uma pedagogia decolonial. Assim, os elementos que os circundam em relações vivenciais e comunitários compõem a elaboração dos saberes que se figuram nos ambientes educacionais, quando pautados em pedagogias decoloniais.

De acordo com os pesquisadores Melo e Barzano (2020), nesses espaços decoloniais, a educação ambiental resgata conhecimentos subalternizados para construção da ecologia dos saberes, que viabiliza a troca entre as diversidades de saberes coexistentes e úteis para lutas sociais, de tal modo que haja interlocução entre os saberes científicos e os saberes práticos dos sujeitos que sofrem os processos de marginalização.

A mudança paradigmática no fazer pedagógico da educação ambiental inaugura uma gama de possibilidades para atuação de ONGs ambientalistas em território de hegemonia colonial, tanto como caminhos à reelaboração da relação dos sujeitos com a natureza, bem como viabilizar construção de sequências didáticas decoloniais.

De acordo com Ferreira e Moreno (2020), o discurso hegemônico da educação perde espaço para alcançar uma construção pluriversal, composta por narrativas históricas e memórias que aproximam o discente da própria dinâmica social que compõe. Tornando-se de grande importância de elaboração de sequências didáticas que possibilitem esse resgate da ancestralidade do sujeito para compreenderem os espaços em que estão inseridos e as variáveis sociais que reforçam aspectos da hegemonia colonialista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário exposto, acredito que não somente na variável educacional deve perpassar a decolonialidade, mas também em toda a estrutura social hegemônica que nos rodeia, para que os objetivos da educação não estejam alicerçados nos arquétipos capitalistas de busca pelo desenvolvimento e progresso a todo custo e a perpetuação de falácias como a meritocracia que servem como instrumento de ludibriação do sujeito que se submete aos mecanismos do capital para buscar o merecido lugar de conquistas no acúmulo de capital.

O reconhecimento das ações colonialistas que está incutido nas diversas instituições que compõem a nossa sociedade moderna, como o exemplo das ONGs, possibilita que as primeiras mudanças paradigmáticas possam ocorrer nos diversos contextos sociais, principalmente dos grupos marginalizados na sociedade capitalista.

A articulação entre as instituições do terceiro setor com a decolonialidade pode ser uma oportunidade para repensarmos as ações salvacionistas que vêm sendo realizadas principalmente a partir de ideações em que os europeus são sujeitos caridosos, enquanto compõem e reforçam aspectos etnocêntricos que perduram até hoje por diversas novas roupagens, assim como possibilitam que direcionemos nossas atenções para a pluralidade de sentidos do mundo que coexistem em nossa sociedade.

O texto buscou expressar essas possibilidades por meio da articulação dos conhecimentos de povos originários descritos em artigos de pesquisas de campo da educação ambiental dentro do escopo decolonial com as ações de instituições do terceiro setor. O próximo artigo que fará parte dessa dissertação irá introduzir aspectos de ancestralidade e sustentabilidade como caminhos para o fazer educativo ambiental decolonial. Dessa forma, o texto vai se aprofundar no fazer educativo ambiental a partir das referências de vivência e experiência de povos originários, bem como na interação com instituições internacionais socioambientais que apresentam elementos decoloniais em nível regional, expressados a partir da minha experiência como voluntário da ONG.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. C. C. **Terceiro setor**: história e gestão de organizações. São Paulo: Summus, 2006.

ARAÚJO, B. S. B. de; ROCHA, D. M.; VIEIRA, F. P. Pensando num ensino de ciências decolonial a partir da poesia eu-mulher de Conceição Evaristo. **Filosofia e Educação**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 1917-1937, 13 maio 2021. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v13i1.8664162>. Acesso em: 01 out. 2021.

BOLWERK, D. A.; ERTZOGUE, M. H. Perspectivismo ameríndio como modelo de desenvolvimento e sustentabilidade: giro descolonizador sobre a natureza. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 10, n. 20, p. 46-58, 4 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 01 out. 2021.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. N. **Uma proposta de critérios de selecionar conteúdos conceituais para o ensino médio de Biologia**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História de Ciências da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (Org.). **Questões sociocientíficas**: Fundamentos, Propostas de ensino e Perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: Edufba, 2018.

CORONA, H. M. P.; ALMEIDA, J. P. de. **Teorias críticas, desenvolvimento e reprodução socioambiental**: limites e possibilidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 25-38, 30 abr. 2014. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v29i0.32944>. Acesso em: 01 out. 2021.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, A.; MORENO, J. C. Antiprincesas no ensino de história: potencialidades da coleção para a decolonização das práticas educativas na América Latina. In: **Encontro nacional perspectivas do ensino de história**. Ponta Grossa, Nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREENPEACE BRASIL. **Greenpeace: 25 anos no brasil lutando pelo meio ambiente e pela vida. 25 anos no Brasil lutando pelo meio ambiente e pela vida.** 2017. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/greenpeace-25-anos-no-brasil-lutando-pelo-meio-ambiente-e-pela-vida/>. Acesso em: 01 out. 2021.

GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores Ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 14, p. 388 – 411, 14, agosto/dezembro de 2012.

LAYRARGUES, P. P. LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro Pesquisa e Educação Ambiental – EPEA. **Anais...** 2011.

LEFF, E. **Saber ambiental.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes 2009.

MAGALHÃES, B. J. Uma primeira exploração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas a partir de um ponto de vista antropológico. **Anais da ReaACT**, São Paulo, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Intinerarius Reflectiois**, [s.l.], v. 8, n. 1, set. 2012.

MELO, A. C.; BARZANO, M. A. L. Re-existências e Esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola. **Ensino, Saude e Ambiente**, [s.l.], p. 147-162, 4 jun. 2020.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Nueva América**, Buenos Aires, v,149, p 35-39, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; QUENTAL, P. de A. Colonialidade do poder os desafios da integração regional na América Latina. **Polis**, Santiago, v. 11, n. 31, p. 295-332, abr. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682012000100017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 out. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

RIBEIRO, D. Descolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação quilombola. **Identidade**. São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan. - jun. 2017.

RODGERS, K.; INGRAM, D. Decolonizing environmentalism in the Arctic? Greenpeace, complicity and negotiating the contradictions of solidarity in the Inuit Nunangat 1. **Interface: A Journal for and about Social Movements**, 11(2), 11–34. 2019. Disponível em: <https://www.interfacejournal.net/wp-content/uploads/2020/01/Interface-11-2-Rodgers-and-Ingram.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

ROY, A. A resistência sob o risco da ONGuização. **Le Monde Diplomatique**. 2004. Disponível em: <<https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ac&id=998>>. Acesso em: 01 out. 2021.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 11 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, J. de A.; TOSCHI, M. S. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 4, n. 2, p. 241, 20 nov. 2015.

SILVA, A. B. da. **“Coisa de mulher” e “criola”**: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ongs de mulheres negras. [s.l., s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13038/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Ana%20Beatriz%20da%20Silva.pdf?sequence=1>. Acesso em 01 out. 2021.

SILVA, R. F. da. **Africanidades no ritual das ladainhas de capoeira angola: Petragogia e produção didática no Quilombo**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

STAHEL, A. W. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e natureza: estudo para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1998. p.104 - 127.

STORTTI, M. A.; SANCHEZ, C. Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2017, p. 30-31.

VIEIRA, F. P. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativistaun ejercicio decolonial en la educación ambiental. **Remea - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 315-332, 31 ago. 2018.

VIEIRA, F. P. Educação Ambiental para além da pandemia: aprendizados decoloniais com outras comunidades e com outras pedagogias. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 259–278, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10816. Disponível em: <https://www.periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10816>.

VIEIRA, F. P. Educação Ambiental para além da pandemia: aprendizados decoloniais com outras comunidades e com outras pedagogias. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 259–278, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10816. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10816>. Acesso em: 28 out. 2021.

WILDE, O. **A alma do homem sob o socialismo**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

#### **4. ARTIGO III – ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE: A Educação Ambiental Decolonial no Terceiro Setor**

##### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo explicar sobre a educação ambiental decolonial e suas possibilidades no terceiro setor, a partir de experiências de povos originários

em trocas com demais instituições que se encontram em território de modernidade, buscando apresentar possibilidades quanto ao fazer pedagógico decolonialidade por meio da ancestralidade e sustentabilidade incutidos na subsistência de tais populações. Trata-se de um trabalho de base metodológica exploratória, identificando produções decoloniais da educação ambiental para elaboração teórica e de um relato de experiência. O artigo apresenta possibilidades à educação ambiental em ONGs do terceiro setor, relatando sobre aspectos da decolonialidade que foram vivenciados na minha prática como voluntário do Greenpeace Salvador, a partir de compreensões paradigmáticas decoloniais desenvolvidas na minha experiência como pesquisador e membro da instituição.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo compõe uma tríade de artigos publicados de acordo com uma sequência lógica para elaboração de uma dissertação de mestrado em formato *multipaper*, buscando trazer luz a perspectivas de educação ambiental a partir de referências paradigmáticas decoloniais, de povos originários e ONGs que apresentam ações de empoderamento e suporte a grupos marginalizados pela sociedade moderna colonial. Dessa forma, esse último trabalho discorre sobre as instituições do terceiro setor e a elaboração decolonial na educação ambiental, se questionando sobre relações estabelecidas entre as ONGs e demais grupos minorizados.

Como frutos da nossa sociedade moderna, as ONGs ocupam lugar muito preciso quanto a sua importância em assegurar direitos e manifestar indignação sobre as mazelas sociais e ambientais que afligem o mundo. Nesse artigo, propomos que há uma mudança paradigmática no fazer ambiental de ONGs. Tal mudança se desdobra da decolonialidade e cria condições para caminhos e possibilidades alternativas à educação ambiental que se fundam na crítica à hegemonia eurocêntrica e na apresentação de possibilidades coexistentes de povos originários.

A relação entre as ONGs socioambientalistas e os povos originários é um fenômeno que surge na emergência de tentar proteger direitos pela subsistência

desses povos, uma vez que a sociedade moderna ameaça constantemente a existência de comunidades como os povos ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, indígenas, quilombolas e demais populações originárias.

Apesar disso, é necessário pensar criticamente as ações e a estrutura de como é realizada a interação entre essas instituições e esses povos, já que as ONGs se estruturam a partir da necessidade de sanar e defender problemáticas da sociedade moderna que são desprezadas e negligenciadas pelas agências governamentais. Assim, podem surgir fenômenos como a onguização, que serve como mecanismo de perpetuação da estrutura social atual, que de acordo com Santos (2019) enfraquece e neutraliza a luta contra o capitalismo e o patriarcado, tendo em vista que esta estrutura está impregnada pela modernidade. Essa impregnação reforça as dicotomias e hierarquias sociais, excluindo a diversidade cultural desses povos que ficam ocultas por ações de solidariedade que se pautam em ações salvacionistas eurocêntricas e imperialistas.

Contudo, muitas dessas organizações se fazem imprescindíveis minimamente frente à hegemonia moderno-colonial para que sejam assegurados direitos e organizados grupos em prol de solucionar problemáticas sociais latentes pelo abismo de desigualdade social. Muitas dessas instituições levantam temas como as questões socioambientais por meio de atividade de educação ambiental para arquear sobre a importância de elementos como a conscientização da necessidade de preservar a natureza e diminuir os efeitos das mudanças climáticas na contemporaneidade (MATTOS; DRUMMOND, 2005).

Assim, como caminho para se levar aos espaços educacionais, essas instituições se organizam em prol de desenvolver atividade de ensino sobre temas inerentes ao ambientalismo, enviesadas por paradigmas sociais específicos como as conservacionistas e pragmáticas, que apesar de hegemônicas, não adentram em questões que tangem a relação do sujeito com a natureza, a partir de outros paradigmas sociais e outras formas de pensar essa relação (SANTOS; TOSCHI, 2015).

É nesse sentido que algumas ONGs têm encontrado na decolonialidade espaço para dialogar com os povos originários a partir de perspectivas e visões de mundo que se fundam em paradigmas sociais coexistentes na nossa sociedade,



mas que sofreram com as ações de marginalização e apagamento do colonialismo e em sua perpetuação pela colonialidade. Por exemplo, Rodgers e Ingram (2019) apresentam um estudo que descreve a reorganização do Greenpeace em seu diálogo com a decolonialidade para compreender aspectos de relação dos povos originários com aspectos sociais, ambientais e econômicos. Dessa forma, partem para compreensão e mudança nas formas de interagir e agir diante das problemáticas que atingem esses grupos.

É pela necessidade de reelaboração das ações e do paradigma que direciona essas ONGs que pensei esse texto para contextualizar e arquear aspectos de construção paradigmáticos para atuação educativa ambiental dessas instituições, fundamentada em referências decolonial de povos originários.

O artigo sugere que o ensino deve perpassar por uma contextualização de aspectos de identificação e convivência, que tenham coerência com as questões que permeiam a vida do estudante e de sua comunidade, viabilizando a interação do sujeito com aspectos de ensino que estão associados a saberes cotidianos, à ancestralidade e à sustentabilidade.

Para isso, será realizada uma descrição sobre a decolonialidade e sua relação com as ONGs que compõem o terceiro setor, bem como trazendo ao texto elementos paradigmáticos e ancestrais de povos originários que cabem de referência à construção decolonial de práticas educacionais dessas instituições. Por fim, apresentaremos ONGs que já atuam a partir do enviesamento decolonial, arqueando sobre quem e como estão sendo realizadas suas movimentações.

Tomarei como caminhos metodológicos a exploração de pesquisas do campo da decolonialidade para elaboração da crítica e da tecitura didática da educação ambiental decolonial e suas possibilidades dentro das ONGs, identificando em textos de experiências sobre a relação de povos originários como quebradeiras de coco babaçu, quilombolas e outras comunidades, com a educação ambiental.

## ONGS, TERCEIRO SETOR E DECOLONIALIDADE

As instituições que compõem o terceiro setor, desde seu surgimento e perpetuação na atualidade, geraram uma série de contradições e polêmicas quanto à sua efetividade e objetivos. Apesar disso, é com grande facilidade que podemos

verificar a existência e surgimento dessas ONGs em território de modernidade. São por vezes apresentadas como caminhos para a militância e defesa de ideais arqueados a partir das problemáticas que surgem na modernidade pelas ações de marginalização e exploração de indivíduos, da natureza, da saúde e de outras variáveis que derivam da falta de assistência governamental e das desigualdades do sistema capitalista eurocêntrico.

Encontrando território para se estabelecer, essas ONGs muitas vezes podem fazer uso de seu discurso para interferir em controversas sociais que demandam reflexões sobre as possibilidades e formas de agir quanto à reverberação de sua participação, bem como dos problemas destacados. Algumas situações históricas podem ser apresentadas para elucidar a falta de reflexão de tais instituições sobre sua influência e atividades, atropelando aspectos de vivência de povos originários.

Por exemplo, as ações que ocorreram por volta da década de 70 por parte do International Fund for Animal Welfare (Fundo Internacional para o Bem-Estar Animal) em conjunto com outras ONGs como o Greenpeace e o Sea Shepherd que se posicionaram de modo veemente, realizando uma série de atividades de protesto contra a caça e venda de produtos que utilizam como matéria-prima a pele de focas, não perpassou a análise paradigmática e as consequências de seus posicionamentos. A caça das focas é uma prática realizada por povos originários da região da Groenlândia e Canadá, os Inuit, costume que fazia parte dos meios de subsistência desses povos e que acarretou consequências na segurança ambiental e pessoal desses indivíduos (KLEIN, 2017)

A questão que trago como uma das principais reflexões sobre esse exemplo é a falta de compreensão sobre as práticas culturais e ancestrais daqueles povos, que resultou em ataques a eles, mas que fugiu ao ponto central quanto à manutenção da extorsão mercadológica que se estabeleceu sobre essa exploração. Mais tarde, o próprio Greenpeace, a partir de 1980, passou a reconhecer aos poucos que tais ações tiveram impactos negativos sobre os povos originários, mas ainda se posicionando contra a exploração desses animais para fins comerciais, muitas vezes sendo matéria para manutenção de indústrias da moda (RODGERS; INGRAM, 2019).

Outro exemplo sobre Organização que ignoram as tradições e costumes de povos originários são as ações missionárias realizada por grupos de religiosos que são dominados paradigmaticamente pelo discurso cristão, que tomou proporções impositiva que podem ser lembrados desde a colonização europeia no século XV. Umas das organizações mais conhecidas é a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), instituição que se justifica pelo discurso salvacionista do “Ide e Pregai” como caminho para realizar ataques contra povos indígenas por meio de imposições do Evangelho de Cristo.

Desde 2020, por meio de solicitação da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (Univaja) para barrar a expansão dessas ações por parte de entidades religiosas, a MNTB foi proibida de manter suas ações missionárias por meio de medidas judiciais. Univaja é uma organização indígena localizada nas terras do Vale do Javari, que representa diferentes povos situados no Oeste do Estado do Amazonas, composto de floresta equatorial densa e abundante em biodiversidade. Outro elemento que favoreceu essa decisão foi o avanço da pandemia de coronavírus que se se proliferou no mundo a partir de 2019, doença que pode ter consequências devastadoras para os povos indígenas.

Apesar dessas contradições que podem ser observadas ainda hoje, essas mesmas instituições apresentam-se como importantes alicerces para assegurar direitos básicos dentro desse mesmo contexto de exploração da sociedade moderna capitalista, uma vez que a imposição paradigmática que torna-se presente na contemporaneidade atinge vários grupos emergentes e marginalizados desde a população preta das comunidades menos favorecidas até grupos de povos originários que sofrem ataques constante à sua forma de subsistência.

Por exemplo, o Greenpeace, ONG que trouxe no primeiro exemplo, é uma instituição que tem alcançado novas perspectivas e possibilitado abertura para uma série de reflexões quanto à sua interferência e modo de agir com povos originários. Se por um lado observamos inicialmente uma ação pouco pensada quanto às consequências de seus posicionamentos ideológicos, hoje o suporte e apoio dado pela ONG perpassa muitas vezes tal reflexão, dando visibilidade aos protagonistas das lutas e dando apoio para auxiliar demandas solicitadas pelos indígenas.

Rodgers e Ingram (2019) apresentam um texto para elucidar esse aspecto de renovação paradigmática por parte do Greenpeace, decorrendo inclusive das consequências em sua manifestação contra a caça de focas na década de 70. Assim, o Greenpeace tem reavaliado sua relação histórica com os povos indígenas e outros povos originários.

Essa renovação se pauta principalmente em reconhecer a independência e a singularidade dos grupos voluntários e das campanhas a serem trabalhadas. Essa mudança possibilita que as diversidades epistemológicas se expressem, mesmo diante de um projeto da modernidade como são as estruturas das ONGs socioambientais. Ao permitir o reconhecimento dessas pluralidades, as campanhas e ações da organização ampliam os dizeres e saberes que se desdobram dessas diversas realidades.

O reconhecimento das problemáticas do engessamento paradigmático possibilitou que a relação com os povos originários fosse concebida pela individualidade territorial que se estabelece, sem impor um protagonismo das ONGs, mas dando visibilidade aos atores principais que compõem as lutas (RODGERS; INGRAM, 2019). Mesmo que ainda dentro de muitas limitações enquanto uma instituição global e com configurações hegemonicamente modernas e pautadas em concepções desenvolvimentistas, esses grupos são formados por suas individualidades.

Poderia estender essa escrita com diversos exemplo tanto para problematizar a representação dessas ONGs quanto para assegurar a importância delas dentro da nossa sociedade moderna. Entretanto, trago para esse tópico a compreensão de que as ONGs que compõem o terceiro setor são instituições constituídas de pessoas, que dentro das suas realidades realizam modificações paradigmáticas mesmo dentro do enredo da modernidade eurocêntrica, que muitas vezes enviesam a construção paradigmática dessas instituições.

Ou seja, a estrutura dessas instituições é composta de sujeitos, que têm vivências sociais, aspectos culturais próprios, ancestralidade, lutas e muitas outras características que formam e transformam as ações em prol da coletividade.

ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE

As memórias, a ancestralidade e as epistemologias pretas e originárias sofrem ataques que se estendem por séculos em detrimento da linha eurocentrada que foi e é imposta à sociedade brasileira e a outros povos que sofreram processos de colonização europeia.

Apesar de ser invisível perante sua concepção paradigmática, a modernidade eurocêntrica que guia o pensamento e as concepções sociais atuais, tem efeitos vívidos e reais que podem ser observados nas mais diversas mazelas sociais que decorrem do racismo e do sexismo cultural, exercido na reprodução das características basilares de hierarquização e dualismos sociais.

É nesse sentido que se apresenta esse trabalho, como um caminho para a desobediência à imposição moderna de perpetuação da colonialidade, que faz vítimas pelos mais diversos caminhos. Faço aqui um recorte para compreensão sobre a educação ambiental, ao compreender a emergência de pensar alternativas paradigmáticas à construção do saber ambiental e do fazer educação.

Tomei, então, os caminhos da decolonialidade para tratar de possibilidade para o fazer educativo ambiental, mesmo em território de hegemonia colonialista. Nesse sentido, parti da contribuição das falas do professor Kabengele Munanga (2005, p.18) sobre o mito que se instaura na nossa sociedade, sobre uma suposta democracia racial, mas que como veremos, é desigual e hegemonicamente excludente quanto ao conhecimento de outros povos, bem como reforça uma revolução para transformação paradigmática:

Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANDA, 2005, p.18).

Partindo desse pressuposto, ao nos debruçarmos sobre nossa construção como sujeitos, nossa história e nossas referências paradigmáticas, nos deparemos com a hegemonia colonialista que cria uma estrutura que supervaloriza os sujeitos brancos, cis, hétero, de origem europeia ou de países imperialistas, bem como a produção de saberes são apreciados pela imposição dessas características, que moldam os objetivos do ser, do fazer e do poder do sujeito moderno.

Entre as ferramentas históricas de opressão dos corpos não brancos, a raciologia se destaca por uma série de contradições, impulsionadas pelo discurso oficial da ciência da época. Foi uma ferramenta de opressão racial histórica, utilizada para justificar diversas ações de dominação dos corpos pretos, que pouco tinha de científica, mas que era banhada por perspectivas doutrinárias de hierarquização social, presente por anos nas academias, até alcançar a sociedade para ser legitimada diante de uma estrutura influenciada pelos ideais eurocêntricos. A raciologia, como é apresentada por Munanga (2004), mesmo presente em momentos históricos, ou como classificação da botânica e da zoologia e de outras denominações como plebeus e nobres, na sociedade moderna, foi apresentada e perpetuada como legitimação de ações racistas para conceituar raças puras (brancas), das impuras (demais raças).

A contradição está no discurso da plenitude científica que alcança até o discurso hegemônico da sociedade, o que obviamente é uma cilada cultural que não reflete a realidade da nossa ciência moderna, por não apresentar legitimidade a tais classificações defendidas hierarquicamente no discurso da maior sapiência do sujeito branco e europeu, contra a “selvageria” dos demais povos.

Na construção dos conhecimentos, a ciência moderna torna-se hegemônica em todos os discursos oficiais, ao mesmo tempo que põe outras tradições e formas de pensar por outros caminhos às margens.

Nesse sentido, trago à baila o documentário etnográfico *Pescando Artes: A cultura viva em Siribinha* (2019), dando foco aos aspectos paradigmáticos alternativos. O documentário se desenvolve a partir da relação entre moradores da comunidade pesqueira na região de Siribinha e pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscando compreender a produção de conhecimento na arte da pesca na comunidade localizada no município do Conde – BA.

No documentário, os pesquisadores apresentam as diversas habilidades e saberes desenvolvidos na prática da pesca, atividade primária dentro da comunidade, como, por exemplo, as técnicas de movimentação dos barcos, técnicas para pesca e limpeza dos peixes e outras ferramentas desenvolvidas para captura de outros animais. Nesse sentido, os pesquisadores identificam elementos da física e de outras ciências que estão incorporadas mesmo sem a presença de justificativa

metodológica da ciência moderna, mas saberes que se desenvolvem da experiência e da vivência desses sujeitos com a subsistência e com a ancestralidade.

A ancestralidade na nossa vida de sujeitos latinos, afro-brasileiros e ameríndios está ligada à criação e ao nascimento de saberes e conhecimentos que se dão a partir de referências nas quais nos espelhamos e que tomamos como parâmetro para o surgimento de uma série de elementos que compõe nossa cultura, costumes e formas de lidarmos com o mundo; referenciados por sujeitos passados que compuseram nossa epistemologia e nossa vida, com identificação das características pretas e ancestrais de sujeitos que espelham nosso corpo e nossa cultura. (OLIVEIRA, 2005)

Para muitas culturas africanas, o tempo e a espiritualidade que estão diretamente relacionados ao conceito de ancestralidade têm fronteiras difusas quanto à dicotomia que nós sujeitos modernos determinamos (OLIVEIRA, 2019). A história e a cultura são identitárias e vivenciais, então a continuidade no sentido ancestral remete a uma continuidade no se fazer sujeito perante tais referências.

Assim, a construção do saber desses sujeitos não está destoante de suas crenças e suas práticas cotidianas, tomando-se caminhos direcionados à sua subsistência, mesmo sem as explicações nomotéticas das ciências.

Apesar da tentativa de apagamento histórico e cultural da nossa ancestralidade como presente, é preciso nos atentarmos aos processos de marginalização e embranquecimento de contribuições modernas de sujeitos pretos que compõem a epistemologia da ciência e outros elementos sociais como as atuais concepções ambientalistas.

Por exemplo, ao nos remetermos à construção do ambientalismo como corrente que busca identificar e solucionar as problemáticas sociais, nos direcionamos à contextualização imperialista dos movimentos sociais que tiveram início principalmente na segunda metade do século XX nos Estados Unidos (ALONSO, 2009).

Na compreensão do ambientalismo como um campo que surge na modernidade, elementos são atribuídos a ele bem como em outras ciências, como conceitos, descrições, metodologias, paradigmas e outras variáveis que passaram a

compor o discurso oficial do ambientalismo moderno, que é reforçado por agências como a ONU e por boa parte das autoridades políticas. Entretanto, ao nos atentarmos às diversas mazelas socioambientais acometidas pelos colonos e na perpetuação do colonialismo, podemos afirmar que os movimentos em defesa do território, da natureza, da biodiversidade remetem a séculos de lutas de povos originários que compõem a história de toda a América.

Essas movimentações podem ser reconhecidas tanto no viés histórico do avanço da nossa sociedade moderna sobre território de povos indígenas, quanto na perduração das concepções ambientalistas modernas que são ferramentas de perpetuação do capitalismo eurocêntrico sob a égide de um desenvolvimento sustentável, ao qual se atrelam avanços econômicos à capacidade de resiliência ambiental. Ou seja, é atribuído no discurso do desenvolvimento sustentável a ideia errônea de capacidade de mantermos os níveis de produção e consumo da nossa sociedade atual, quando nos for normativo ações de preservação da natureza pelo viés conservacionista. (CORONA; ALMEIDA, 2014).

Na educação ambiental, se forjam então conceitos que são reforçados principalmente a tal concepção desenvolvimentista. Por exemplo, nos é ensinado cada vez mais comportamentos individualistas de cuidado com a natureza como reciclagem, compostagem, reutilização e outras ações cotidianas que fogem à crítica paradigmática do nosso consumismo e do produtivismo (LIMA, 2011).

Assim, se sobrepõe uma concepção que foi instaurada a partir de pressupostos eurocêntricos e capitalistas sobre outras formas de se observar os fenômenos ambientais, bem como paradigmas sociais coexistentes como os de povos originários ou mesmo de origem preta da própria concepção moderna, como o surgimento de ações de Organizações Não Governamentais que se apresentam a partir de uma composição decolonial quanto seu enfrentamento aos mecanismos de racismo.

## A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA ANCESTRAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar da tentativa massiva de subjugação e marginalização dos povos originários e de seus saberes, a decolonialidade é um caminho que tem possibilitado



o emergir de uma série de pedagogias e compreensões de mundo que destoam das construções modernas do ser, do poder e do fazer. Nesse sentido, esse tópico pretende contribuir para a discussão e referência à compreensão e possibilidades nas construções pedagógicas dos povos originários.

Podemos tratar de diversas possibilidades que a lei 10.639/2003 ofereceu aos estudantes, uma vez que se faz imprevisível a inclusão da ancestralidade na educação e na formação humana de todos os sujeitos da nossa sociedade, principalmente no que tange aos grupos minorizados da nossa sociedade brasileira. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação nacional tenha implementado nas diretrizes da Rede de Ensino brasileiro temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira.

Em Oliveira e Oliveira (2015), os autores argumentam sobre a importância da implementação da lei às escolas municipais de Salvador, valorizando aspectos de afrocentricidade e decolonizando os currículos por predileções ancestrais.

Ao implementar tais estratégias, permitimos que nosso olhar transborde para além dos muros limitantes e genocidas da modernidade eurocêntrica, podendo enxergar que nós, sujeitos pretos brasileiros somos descendentes de uma ancestralidade livre e real, que ainda hoje coexistem nos países de África, nos povos originários e nas comunidades indígenas. A decolonialidade existe pela necessidade de contrapormos ao elemento colonial, os processos de imposição europeia que se estendem pelos mais diversos caminhos de exploração e manutenção do *status quo* da hierarquia branca, heterossexual, europeia e imperialista.

A prática pedagógica decolonial ao se direcionar à desconstrução dos padrões colonialistas, nos permite buscar um fazer pedagógico que alcance uma série de elementos ancestrais que nos foi negado na educação conservadora moderna. Em Araújo, Rocha e Vieira (2021) os pesquisadores elaboram um texto a partir da poesia Eu-mulher da escritora negra Conceição Evaristo, abordando aspectos da construção educacional científica, que deve perpassar as diversas possibilidades do fazer pedagógico por meio de referências de pessoas que compõem as minorias marginalizadas da nossa sociedade.

Na educação ambiental, podemos tomar como referência a construção didática pedagógica que se instauram em território de povos originários por

intermédio de textos como o de Vieira (2017) que adentra os espaços formativos em uma comunidade de quebradeiras de coco babaçu de uma reserva extrativista localizada no extremo norte do Tocantins.

O pesquisador faz uso de uma metodologia fenomenológica para apresentar atributos inerentes à formação dos sujeitos que compõem a comunidade e as quebradeiras de coco, responsável por realizar a coleta do coco nas regiões para produção principalmente do óleo e do carvão, que está atrelado à conservação e manutenção das áreas onde ficam os coqueiros (VIEIRA, 2017). Como elemento de subsistência desses povos, a compreensão sobre a importância do cuidado com a natureza e a necessidade de se sustentar andam de mãos dadas sem que haja uma sobreposição econômica na busca incessante de capital.

Nesse sentido, as quebradeiras de coco lidam diariamente com o conflito entre a luta pelo direito de realizar a coleta dos cocos e os fazendeiros da região, resultando em movimentos que hoje demonstram resultados importantes quanto à valorização e o reconhecimento de suas práticas, assegurando direitos para as populações que vivem do babaçual.

Esse exemplo nos serve em diversos níveis para arquear sobre as construções decoloniais dentro dos espaços coloniais modernos, mesmo dentro de instituições como as ONGs, que muitas vezes servem de caminho para manutenção das mazelas desassistidas pelas instituições políticas.

Tratarei do tema de forma mais aprofundada e apresentarei um relato de experiência no próximo tópico, mas, para além do exemplo que será demonstrado, a ancestralidade e a sustentabilidade são elementos que ao me debruçar sobre as práticas educativas presentes nas comunidades originárias, estão presentes em diversas esferas da vida cotidiana. Sendo assim, a luta pela subsistência compõe as práticas pedagógicas em suas diversas dimensões como parte incutida nos ensinamentos e práticas ancestrais.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL E ANCESTRAL COMO CAMINHOS PARA MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO TERCEIRO SETOR

Ao tratarmos de uma instituição como o Greenpeace, não há como negar a construção paradigmática que guia a instituição. Sendo ela uma instituição que se

funda em meio ao que Grosfoguel (2008) vai nomear de sistema mundo europeu/euro-norte-americanomoderno/capitalistacolonial/patriarcal, se compõe a partir de demandas estruturais que pertencem a essa concepção paradigmática. Por isso, ao lembrarmos da preocupação quanto à onguização, podemos apresentar essa instituição como parte desse projeto de modernidade, ou seja, atendendo as demandas que foram desprezadas pelas agências governamentais.

Entretanto, como voluntário da ONG, consigo observar a capacidade e as possibilidades que a instituição tem de ornar com a decolonialidade, pelo menos em nível regional, como aqui na cidade de Salvador. Nesse caso, faço desse artigo o momento oportuno para discorrer sobre minha experiência enquanto membro voluntário do grupo do Greenpeace Salvador, descrevendo os elementos pelos quais tenho valorizado no meu fazer como ativista ambiental por meio de proximidade com a decolonialidade.

No Brasil, algumas organizações apresentam caracterização decolonial desde sua proposta de cuidado e segurança de populações marginalizadas e com elementos naturais que fazem parte da construção ancestral e da sobrevivência comunitária. Da mesma forma, outras instituições abrem os braços para pensar suas ações por meio de perspectivas decoloniais, pensando na formação do sujeito entre sua vida em comunidade e sua relação com a natureza.

Por exemplo, o Greenpeace por ser uma instituição internacional estabelece uma série de campanhas que são de nível global, como a crise climática que afeta todo o globo terrestre em decorrência dos paradigmas exploratórios que se instauram na modernidade. Para além dessas ações, hoje se permite a realizações de uma série de atividades e ações de cunho socioambiental voltado para estratégias locais, ou seja, os grupos de voluntários da instituição trabalham com análises e ações em nível local para alcançar mudanças em níveis globais.

Dessa forma, ao reconhecer a que paradigma hegemonicamente pertence a instituição, saliento que a ONG tem interesses que vão além da benevolência em ajudar tais causas. Como instituição mantida por doações de pessoas físicas, a manutenção econômica da estrutura que envolve uma empresa do porte como o Greenpeace, mesmo sem fins lucrativos, demanda a arrecadação massiva de contribuições financeiras, sendo assim, demanda que suas ações de ativismo pelo

mundo afora se adequem e sofram inovações quanto às demandas que têm ganhado visibilidade nas diversas partes do mundo.

Localmente, buscamos desenvolver e elaborar ações que possam interagir com problemáticas ambientais que afetem toda a população, incluindo os povos que sofrem os processos de marginalização. A partir dessa objetificação é que o texto vai abarcar a experiência da troca entre o Greenpeace enquanto grupo de voluntários em Salvador e duas regiões de povos originários que têm sofrido ações de sobreposição capitalista sobre os direitos à vida e saúde: comunidade do Quingoma, em Lauro de Freitas, e as comunidades pertencentes à Ilha de Maré.

Nesses casos, o que vem acontecendo nos dois territórios tem mobilização não só dos voluntários da ONG, mas de outras instituições que pertencem à nossa sociedade, como a própria Universidade Federal da Bahia, que tem pesquisas quanto à análise dos prejuízos causados pela proximidade do território de Ilha de Maré com as empresas portuárias, como em Hatje et al (2009), que trata da contaminação química que as águas da região sofrem com o despejo de metais pesados, bem como em outras pesquisas em diversas outras áreas.

Para essas comunidades, a importância que essas parcerias têm parece estar associada às vantagens sobre visibilidade e divulgação da causa provida pelo Greenpeace, uma vez que tem um histórico de influência quanto à sua representatividade no ambientalismo mundial. Assim, o destaque que as ações da ONG produzem nas diversas atividades, pode beneficiar no reconhecimento e no fortalecimento das questões que tangem as lutas travadas por esses povos.

Isso diversifica a visão dualística do isolamento de tais comunidades, que apesar de viverem em territórios que podem não estar no ambiente urbano, estão em constante troca com a nossa sociedade moderna, ofertando e usufruindo de tecnologias, bem como venho propondo na minha pesquisa, como possibilidade de observar as interações dos povos originários com a educação ambiental.

Por anos, o grupo de voluntários do Greenpeace na cidade de Salvador, Bahia, realiza atividade de fins educativos ambientais, principalmente com repertórios desenvolvidos pela própria instituição, que refletem problemáticas denominadas vitais para mudança nos padrões de vida humana e subsistência do planeta, diante das ações exploratórias e produtivista da sociedade mundial. Entre

eles se encontravam campanhas grande como as de preservação da Floresta Amazônica, as de conscientização sobre as ações humanas relacionadas ao derretimento das geleiras no Ártico ou mesmo mais próximas, nas campanhas para proteção das baleias.

Apesar de questões latentes e importantes na sociedade atual, as limitações quanto à potencialidade do Greenpeace como uma instituição global se manifestavam em muitas situações que estavam fora da realidade vivenciada por boa parte dos próprios voluntários. Isso reflete o que acredito ser ponto central quanto à necessidade de mudança paradigmática ao que viria a se instalar aos poucos no grupo, a imposição desenvolvimentista que está presente no ambientalismo global.

Ao pensarmos esse discurso desenvolvimentista, nos deparamos com uma corrente que romantiza o ambientalismo global pela narrativa da preservação ambiental, sem pôr em debate o valor produtivista e capitalista que está envolto nesse paradigma. Cria-se então uma série de ações remediativas que podem ser observadas em campanhas de limpeza de praia, reciclagem, reutilização, oficinas de compostagem e outras atividades que comumente são encontradas como ferramentas de educação ambiental.

A mudança vem somente nos últimos anos, com mecanismos de incentivo à participação popular e a parceria com problemáticas locais. A ONG em nível regional se permitiu agregar questões levantadas por grupos que sofrem processos de marginalização social e povos originários que sofrem com o avanço dos interesses exploratórios e capitalistas.

Entre tais ações, a instituição dá voz a uma série de questões que acometem povos originários como a comunidade quilombola Quingoma, localizada na região do município de Lauro de Freitas, região vizinha à capital baiana, e as comunidades de Ilha de Maré, localizadas na Baía de Todos-os-Santos, em Salvador, grupos organizados e sem fins lucrativos, que atuam de forma decolonial na busca pela subsistência de sua população e pela preservação dos biomas que rodeiam essas regiões.

Além da já existente luta dessas organizações, apresentarei como a participação e decolonização paradigmática de uma instituição global impacta a

compreensão ambientalista e seu papel enquanto parte de uma estrutura moderna. O primeiro exemplo a ser destacado é da comunidade de povos quilombolas do Quingoma. O quilombo é uma comunidade localizada no município de Lauro de Freitas, composta de povos tradicionais com hábitos rurais e extrativistas que vêm sendo ameaçada e vive uma luta constante contra a expansão urbana de Salvador e regiões metropolitanas (FIGUEIRA, 2018).

Com o intuito de dar mais visibilidade às problemáticas vivenciadas constantemente pelos moradores da região, tendo em vista o poder midiático do Greenpeace, a intenção do grupo era trazer foco ao abandono que a comunidade sofria por parte dos órgãos competentes, uma vez que se trata de um território de povos que ocupam a região há séculos, mas que sofrem com diversas ameaças e tentativas de assassinato das lideranças, como por exemplo da mãe do Quilombo e orientadora espiritual, Dona Ana Lúcia dos Santos Silva, também conhecida como Donana.

A líder comunitária já realizou diversas denúncias em delegacias da região sobre os atentados que toda a comunidade vem sofrendo, entretanto, essas agressões continuam a acontecer no território. “Tudo que usamos é para nosso sustento. Então, a gente não pode perder nosso território e não ter lugar para plantar, nem para criar, nem para conservar a mata onde vamos buscar o que a gente precisa”, diz Donana em entrevista descrita pelo site da Defensoria Pública da Bahia (CORES, 2019).

O caminho encontrado pela organização para realização da atividade que pretendíamos realizar com a comunidade inicialmente foram pautadas a partir de diálogos com a própria comunidade, na busca por conhecer melhor as demandas que se desdobravam dos conflitos e das invasões territoriais.

Essa mudança de postura da instituição reflete o que já foi tratado anteriormente, a partir das compreensões sobre o protagonismo e as possibilidades de pensar o social a partir de outras referências paradigmáticas (KLEIN, 2017). No grupo de voluntários da cidade de Salvador/BA, foi oportuno trazer essas novas possibilidades, permitindo que a parceria e a realização das atividades também se desdobrassem de referências paradigmáticas alternativas, como são vistas nas ações que já foram realizadas em parceria com o Quilombo Quingoma.

O método adotado pela instituição foi construção em 4 etapas que foram sendo realizadas no decorrer de um dia. Primeiramente, foi realizado um debate junto com as principais lideranças do quilombo, onde foram apresentados aos voluntários do grupo as problemáticas vivenciadas pelos moradores, principalmente quanto aos conflitos territoriais e as ameaças constantes.

A segunda etapa foi a realização de uma visita pelo território, guiada pelas lideranças, apresentando os aspectos históricos e ancestrais que estão envoltos ao território e aos moradores daquela comunidade. A terceira etapa foi a realização de uma atividade de interação entre grupo de voluntários e moradores da comunidade, participando de brincadeiras típicas do diálogo com os moradores para conhecer melhor o território.

Por último, foi realizada uma fotoportunidade (fotografia com fins de mobilizar as pessoas nas mídias sociais e apresentar as problemáticas) com a comunidade, para ser postada das mídias sociais da ONG e exigir dos poderes públicos providências.

Esse movimento explana e incute nos próprios voluntários presentes a perspectiva de vivência desses sujeitos com a natureza, evocando uma construção didática à decolonialidade tanto aos que participaram das atividades, quanto dos voluntários da ONG que puderam vivenciar uma clara experiência de educação ambiental decolonial, a partir da valorização da vida, da ancestralidade, da comunidade e da natureza, sem que haja interesses econômicos subjungando a subsistência dessa população.

Outro exemplo de organização de povos originários que denotam aspectos de decolonização são as lideranças comunitárias da região de Ilha de Maré, organizados pela Associação de Pescadores e Marisqueiros de Ilha de Maré, onde podemos descrever aspectos de ancestralidade e sustentabilidade podem compor a educação ambiental, principalmente no que tange às experiências cotidianas da vida dos moradores da região.

Dividida em 11 comunidades, Ilha de Maré é território de um número considerável de povos originários que compõem grupos diversos de quilombolas, marisqueiras, pescadores, ribeirinhos e se faz morada de uma ampla biodiversidade. Quem visita a região, consegue observar monumentos que denotam a historicidade

daquela região, que tem seus primeiros habitantes no século XVI durante o período colonial.

As comunidades de Oratório, Botelho, Engenho de Maré, Nossa Senhora das Neves, Itamoabo, Santana, Praia Grande, Mata Atlântica, Martelo, Maracanã e Bananeiras são as comunidades que compõe esse território. Considerada desde 2017 como Bairro de Salvador pela Lei 9.738 de 20/09/2017, Ilha de Maré é lembrada com constância pelas suas belezas naturais, que servem de ponto turístico para muitos visitantes, como a Praia das Neves, que é um ponto de destaque pelas suas águas límpidas e todo o ambiente tropical que impregna o local.

Mesmo pertencendo ao município de Salvador, a Ilha de Maré se aproxima mais da região do Recôncavo, se encontrando no centro da Baía de Todos-os-Santos, se estendendo geograficamente pelo subúrbio ferroviário de Salvador (RODRIGUES, 2012).

É nesse ambiente de belezas naturais que se desdobra um conflito que com constância é silenciado pelos poderes públicos e pelo poder de influência da esfera mais favorecida economicamente dessa luta. De um lado, temos os moradores das comunidades de povos originários, que lutam por sua subsistência, pela saúde de seu povo e pela preservação do território. Do outro, temos grandes indústrias multimilionárias que ocupam grandes pedaços de território da região com portos marítimos.

Ilha de Maré fica localizada numa região portuária e lida constantemente com os prejuízos socioambientais pela aproximação com esse setor. Por exemplo, a apenas um quilometro de distância de regiões habitadas fica localizado o Porto de Aratu. Em decorrência das indústrias localizados no Polo Petroquímico de Camaçari – BA, o porto recebe uma carga grande de produtos petroquímicos produzidos pelas indústrias a serem escoados.

As duas realidades apresentadas sofrem com processos de marginalização que resultam em problemáticas socioambientais latentes, desde a escassez de algumas fontes de renda em decorrência do avanço da industrialização na região ou da expansão imobiliária no território. Todas essas comunidades sofrem com o que teorizo ser também parte de um processo de racismo ambiental. De acordo com Herculano (2006), o racismo ambiental trata-se de injustiças sociais e ambientais



que acometem de modo desmedido grupos étnicos distintos, sendo as populações vulnerabilizadas e marginalizadas as mais padecidas das ações de grupos hegemônicos. É um abismo de desigualdade que é mantido principalmente por ações de cunho ecocida que afetam diretamente populações étnicas minorizadas e povos originários em geral como ribeirinhos, quilombolas, quebradeiras de coco, moradores de comunidades periféricas e outros.

A organização dos moradores atua nas frentes em defesa da preservação e cuidado com os biomas presentes nas ilhas, que além de serem as fontes de subsistência das populações da região pelos ofícios de pescadores e marisqueiras, também são territórios de valor ancestral e comunitário.

Um exemplo de desrespeito com os moradores da região pode ser verificado nas ações de destruição ambiental que vêm sendo realizadas pela empresa Bahia Terminais S.A. que descumpriu em pleno período de pandemia causada pela COVID-19, em 2020, uma decisão judicial nº 1053264-40.2020.4.01.3300 de suspensão das obras de um terminal portuário na região de Ilha de Maré, emitido pelo Juiz Federal da 3ª Vara Cível, Eduardo Gomes Carqueija. De acordo com o Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP, 2021), a empresa continuou a realizar desmatamentos e o aterramento de uma grande região de manguezal na foz do Rio Aratu, nas proximidades do Porto de Aratu.

Somente por meio da movimentação das associações de moradores, pescadores e marisqueiras que seria possível que tais ações fossem denunciadas e barradas judicialmente, tendo em vista os atentados aos biomas e à própria população quilombola, causados por empresas que têm expandido seus empreendimentos pela região.

A defesa do território é marcada pela ancestralidade na luta em respeito à vida em comunidade, bem como é ensinado e compartilhado por diversas gerações de filhos e filhas de pescadores, marisqueiras e ribeirinhos da região de Ilha de Maré.

É nesse contexto que se desdobra uma série de elementos que compreendemos como parte do processo educativo ambiental não só dos povos originários que incutem na sua construção como sujeitos pertencentes ao território e

dependentes dele, mas também do próprio grupo de voluntários e nos desdobramentos que essas mobilizações e parcerias oferecem à sociedade.

O sentimento de pertencimento que se observa nas interações entre essas comunidades e suas regiões nos ensina que o valor atribuído ao poder capitalista e soberania econômica não deve se sobrepor à sobrevivência desses biomas e da população que os compõe. São sujeitos que desenvolvem processos de ensino e aprendizado sobre o ambiente a partir da ancestralidade e da sustentabilidade da vida em comunidade.

É a partir desse aspecto que a construção desse artigo se deu, na intenção de demonstrar as diversas possibilidades do fazer pedagógico por meio de referências decoloniais para construção da educação ambiental, permitindo que possamos pensar as diversas variáveis que compõem nossa sociedade como as instituições do terceiro setor, as ONGs, que muitas vezes reproduzem e servem de mecanismo para perpetuação da estrutura social vigente, mas que também podem ser caminhos para decolonizar o pensamento, a nossa história e a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou possibilidades quanto ao fazer educativo ambiental por meio de uma construção paradigmática alternativa, diante da hegemonia colonialista que enveredam o ensino e a educação, encontrando na ancestralidade e na sustentabilidade de povos originários a experiência do viver em comunidade para defender a vida e a subsistência.

Observei que à medida que os anos vão passando, a consistência e a elaboração de pesquisas que se comprometem com as alternativas paradigmáticas decoloniais tem ganhado destaque em muitos campos. Desde as ciências mais brutas, às quais comumente associamos uma rigidez no seu fazer teórico-prático nas ciências exatas, às ciências humanas, a busca por alternativas aos paradigmas dominantes tem carregado em si as possibilidades de refazermos nossa noção epistemológica e construirmos possibilidades quanto ao ser, o poder e fazer nas construções dos conhecimentos.

É nesse sentido que a elaboração desse artigo se propôs a fazer, uma vez que a educação ambiental por anos foi guiada por concepções conservacionistas e pragmáticas, uma tecitura teórica sobre as possibilidades de decolonização da educação ambiental em ONGs que compõem o terceiro setor, encontrando na ancestralidade a reflexão sobre o fazer educativo ambiental, nos apropriando de referências práticas e de pesquisas de campo para argumentar sobre os valores da sustentabilidade presentes na formação educacional de povos originários e suas tradições.

A pesquisa alcança seus objetivos no que se propõe ao elucidar, principalmente, a partir do relato de experiência, como nós, sujeitos que estamos inseridos em um mundo de dominação moderna eurocêntrica, podemos pensar as alternativas aos padrões impositivos dos paradigmas que guiam nossas formações educacionais, comportando tanto a experiência como uma escrita teórica sobre a decolonialidade nos espaços formativos e nas ações de instituições como o Greenpeace.

As hipóteses levantadas até o início da escrita desse texto estavam direcionadas a pensar a produção teórica no entrelaçamento das ONGs ambientalistas com a decolonialidade, buscando referência em povos originários, que ao meu ver têm grande contribuições no manejo da vida em sociedade e das objetificações sociais que destoam da busca econômica do nosso contexto moderno.

Assim, ao responder a pergunta inicial que guiou a redação do artigo, argumento que as possibilidades dentro do campo educativo ambiental na perspectiva decolonial tem muitas contribuições e possibilidades na elaboração pedagógica e educacional, mesmo que os caminhos ainda sejam rodeados pela predominância de perspectivas, com práticas de convivência e subsistência que remetem à ancestralidade e a sustentabilidade.

O texto compõe a terceira e última parte da dissertação de mestrado sobre Educação ambiental decolonial e suas possibilidade no terceiro setor, de modo que conclui, trazendo esses elementos para problematizar e apresentar as possibilidades que estão presentes na minha experiência como ambientalista e pesquisador.

Por fim, acredito ser necessário ressaltar que a pesquisa está longe de definir uma concepção única e rígida na educação ambiental decolonial por parte das instituições do terceiro setor. Todavia, direciona caminhos que até então foram pouco explorados, tendo em vista a dificuldade de encontrar referências bibliográficas similares para contribuir com minha elaboração de artigo.

Assim, faz-se necessária a ampliação de estudos e a diversidade de visões sobre o fenômeno da educação ambiental, dentro e fora das instituições não governamentais, para que haja uma dilatação sobre a pluralidade epistemológica que está presente na nossa sociedade, principalmente quando nos debruçamos por grupos que foram marginalizados e desqualificados epistemologicamente a partir de hierarquias de poder eurocêntrico como os povos quilombolas, ribeirinhos, Indígenas, quebradeiras de coco e outros. Dessa forma, a pesquisa contribuiu no que se propôs a articular, mas não apresenta outras possibilidades que advenham de outras construções paradigmáticas que coexistem na nossa sociedade como os saberes ancestrais e de subsistência de outras populações originárias.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 76, p. 49-86, 2009.
- ARAÚJO, B. S. B.; ROCHA, D. M.; VIEIRA, F. P. Pensando num ensino de ciências decolonial a partir da poesia eu-mulher de Conceição Evaristo. **Filosofia e Educação**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 1917-1937, 13 maio 2021. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v13i1.8664162>.
- CORES, T. **Permanência do Quilombo Kingoma está ameaçada por invasões em Lauro de Freitas**. 2019. Disponível em: <https://www.defensoria.ba.def.br/noticias/permanencia-do-quilombo-kingoma-esta-ameacada-por-invasoes-em-lauro-de-freitas/>. Acesso em: 02 set. 2019.
- CRIOLA (Rio de Janeiro). **Quem Somos**. Disponível em: <https://criola.org.br/onepage/quem-somos/>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- FIGUEIRA, É. O. **A Nova Cartografia Social do Quilombo Quingoma**. 2018. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Especialização em Assistência Técnica Para Habitação e Direito À Cidade Residência Profissional em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- GROSGOUEL, R. (2008). "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147

HATJE, V. et al. Contaminação química. In: HATJE, V.; ANDRADE, J. B. (Ed.). Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos. Salvador: Edufba, p. 243-299, 2009.

HERCULANO, S. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de gestão integrada em saúde do trabalho e meio ambiente**, v. 3, n. 1, p. 01-20, 2008.

KLEIN, J. **Indigenous rights in environmental justice: examining decolonization and human security in the context of Inuit seal hunting**. 2017. European Master's Degree in Human Rights and Democratisation, Academic Åbo Akademi.

MATTOS, S. M. S. N.; DRUMMOND, J. A. O terceiro setor como executor de políticas públicas: ong's ambientalistas na baía de guanabara (1990-2001). **Revista de Sociologia e Política**, [S.L.], n. 24, p. 177-192, jun. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-44782005000100012>.

MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.

OLIVEIRA, E. D.; OLIVEIRA, G. S. Pedagogia da Ancestralidade: execução da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais de Salvador na Bahia. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Málaga, n. 56, Feb. 2015.294REP. Salvador, ano 21, n. 30,p. 281-295, 2018.1

OLIVEIRA, J. M. A concepção de pessoa na perspectiva afrodiaspórica. **Problemata: Revista Internacional de Filosofía**, v. 10, n. 2, p. 43-55, 2019.

RODGERS, K.; INGRAM, D. Decolonizing environmentalism in the Arctic? Greenpeace, complicity and negotiating the contradictions of solidarity in the Inuit Nunangat 1. **Interface: A Journal for and about Social Movements**, 11(2), 11–34. 2019. Disponível em: <https://www.interfacejournal.net/wp-content/uploads/2020/01/Interface-11-2-Rodgers-and-Ingram.pdf>.

RODRIGUES, M. Breves considerações sobre candomblé na Ilha de Maré—Salvador: entre fios de memória. **C@ lea: Cadernos de Aula do LEA**, v. 1, n. 1, p. 61-72, 2012.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

A educação ambiental em sua hegemonia colonialista apresenta caminhos que por vezes servem como mecanismo de perpetuação do capitalismo na nossa sociedade. Isso se desdobra das mais diversas ações que são reforçadas pelas agências governamentais e globais por uma proposta de redução dos efeitos humanos sobre a natureza e o meio ambiente por intermédio de ações remediativas e consumista, como atividades de reciclagem e reuso de materiais descartáveis, mas que se limita muitas vezes a medidas com poucos desdobramentos em variáveis sociais, como as políticas exploratórias e as ações industriais que são ocultadas pelos poderes públicos, além de muitas outras problemáticas que servem de manutenção ao paradigma dominante.

Nesse contexto, podem se desenvolver e surgir diversas instituições que se apoiam nas compreensões ambientalistas que se tornaram oficiais no discurso oficial como boa parte das ONGs que têm atuações socioambientais globalmente. Essas instituições, apesar de seu valor enquanto assistência para uma série de problemáticas sociais, podem servir de mecanismo para o que Santos (2019) vai descrever como um elemento que serve à neutralização e enfraquecimento de lutas contra o capitalismo e o patriarcado, uma vez que tais instituições atuam na benevolência e na caridade de ajudar populações marginalizadas nos processos de interposição capitalista da nossa sociedade moderna, resultando na marginalização em massa de boa parte da população mundial.

Apesar disso, como vivenciamos e estamos mergulhados nesse contexto de modernidade, não há como negar que se faz importante a perpetuação e a existência dessas instituições no cenário atual de desigualdade abismal entre as classes sociais e o poder de subsistência que essas populações têm. Nesse sentido, podemos destacar as instituições religiosas, que estão presentes na nossa sociedade, auxiliam e dão mínimas oportunidades de cuidado a grupos marginalizados da sociedade, como populações em situação de rua e comunidades

periféricas, mesmo que ao observarmos a estrutura dogmática, reproduzam aspectos de hegemonia religiosa que foram impostos com o avanço do eurocentrismo.

Encontramos nessa contextualização a possibilidade de uma renovação paradigmática nas práticas educativas ambientais, que por mais que estejam viesadas pela modernidade eurocêntrica, quando permitido o aprofundamento em outras construções pedagógicas, podem nos surpreender quanto à capacidade de se elaborar abordagens e caminhos no ensino e aprendizado, como o que foi apresentado no artigo, ao apresentar a troca realizada entre as populações originárias destacadas no texto e o grupo de voluntários do Greenpeace Salvador.

Dessa forma, pensar a partir de outras perspectivas poderá permitir que as mudanças ultrapassem as barreiras limitantes do progresso a qualquer custo e encontrar caminhos outros que se encontram coexistentes na nossa sociedade, como as experiências e relações tradicionais de povos originários. Essa possibilidade se derrama para muitos campos e territórios, como os caminhos apresentados no texto por ONGs que apresentam caracterizações decoloniais na luta contra a hegemonia eurocêntrica nos seus processos de marginalização de grupos minorizados.

Isso possibilita que instituições de grande porte, como as ONGs socioambientalistas que trabalham com povos originários, possam repensar seus paradigmas e os modos de trato com tais sujeitos, como é posto nas considerações de Klein (2017) sobre os novos caminhos que o Greenpeace tem tomado diante dessas novas questões paradigmáticas da decolonialidade.

Os três artigos foram apresentados a partir do objetivo geral da dissertação, que buscou decolonizar a educação ambiental nas instituições que compõe o terceiro setor. O tema surge da minha experiência enquanto membro de ONGs socioambientalistas como o Greenpeace e um GT de Psicologia Ambiental que seria submetido ao Conselho Regional de Psicologia de Salvador – BA que compôs boa parte do meu repertório, até então vivenciado nas lutas em defesa do Meio Ambiente. Guiado principalmente por elementos socioambientais que eram apresentados pelas instituições e pelo discurso oficial ambientalista de instituições globais como a ONU, vi na minha experiência no mestrado a oportunidade de

pensar minhas ações a partir de novos caminhos e perspectivas paradigmáticas como busquei apresentar neste trabalho, apresentando as possibilidades que a educação ambiental decolonial pode oferecer a partir de pesquisas com fontes em experiências de povos originários como os Quilombolas, Quebradeiras de Coco Babaçu e dentro das comunidades.

De maneira contínua, o segundo artigo, após realizar a identificação desses elementos que compõem a educação ambiental decolonial, apresentou o terceiro setor, identificando as possibilidades enquanto território que se desdobra do sistema mundo capitalista moderno, assim, ampliando os olhares sobre ONGs decoloniais, como as ONGs Coisa de Mulher e Criola, além de explanar sobre algumas mudanças quanto ao reconhecimento do protagonismo decolonial das comunidades por instituições socioambientais como foi descrito. Finalizei o texto com a experiência vivenciada por mim no Greenpeace como membro voluntário do grupo local de Salvador – Bahia.

O terceiro artigo se faz de grande importância nessa sequência dissertativa, pois culmina com a descrição de possibilidades enquanto decolonialidade na educação ambiental e no fazer ambiental das ONGs que se encontram em território de modernidade. Assim, se encerra a dissertação, apresentando esse caminho sistematizado, identificando as possibilidades da decolonialidade na educação ambiental, contribuindo para a reflexão das instituições que se guiam pelos paradigmas modernos do ambientalismo.

Apesar dessas contribuições citadas no corpo do texto, ainda há a necessidade de aprofundamento e debate sobre a dominação eurocêntrica e as possibilidades paradigmática que se podem alcançar por meio da reflexão decolonial, não só da educação ambiental, ou nas ações ambientalistas como um todo, mas em demais campos da nossa sociedade, como as ciências e toda nossa construção como sujeito, nossos mecanismos de poder e nas nossas práticas de convivência social.

Entendo que a dissertação atingiu os objetivos pretendidos, de modo que explanou sobre os elementos que foram esperados, entretanto, ainda está longe de alcançar o discurso completo da educação ambiental decolonial, sendo preciso que cada vez mais estejamos adeptos à reformulação paradigmática nas pesquisas e



nos currículos educacionais, tanto nas instituições escolares e acadêmicas, quanto nas ações e práticas de outros setores da nossa sociedade.