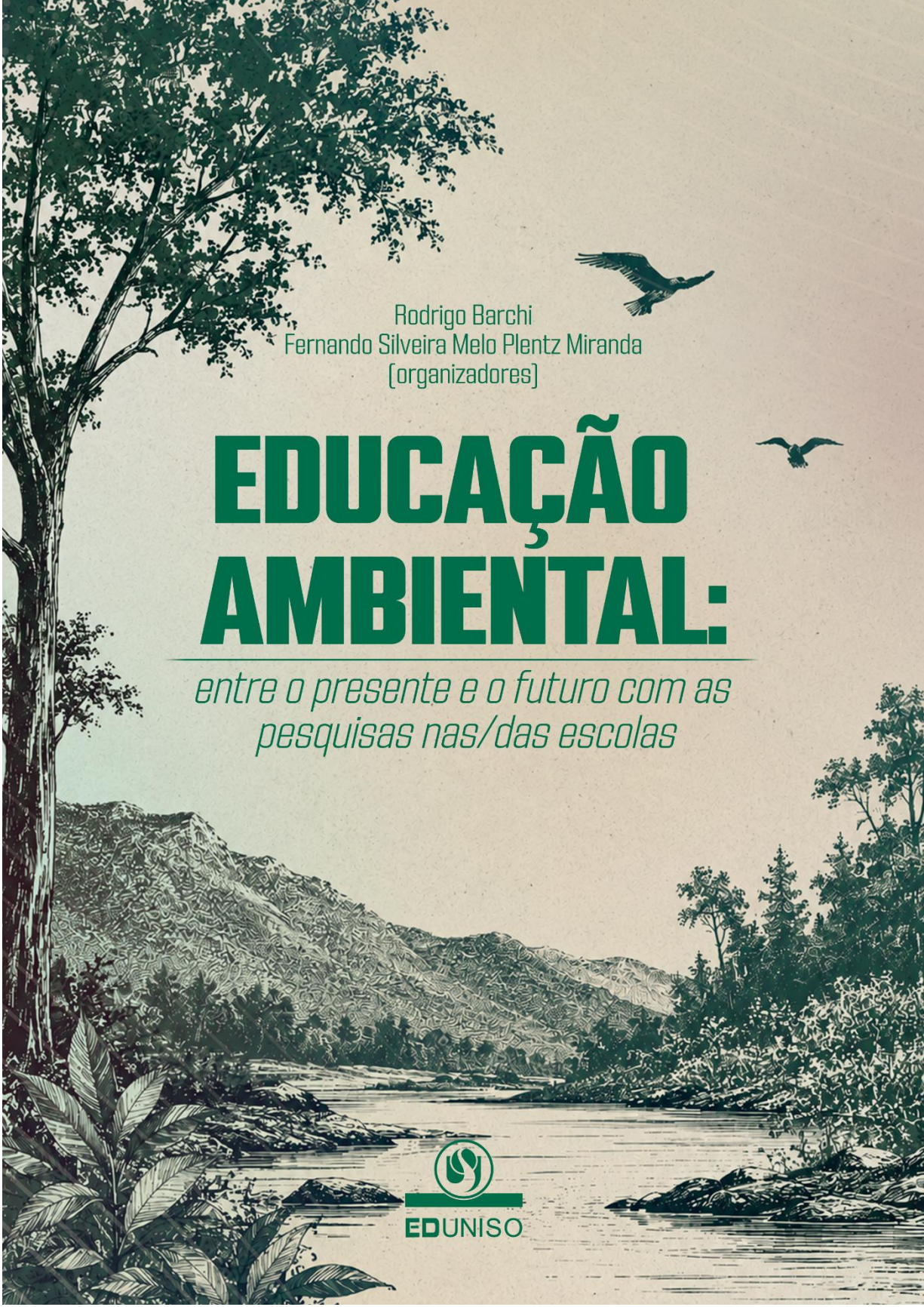




Rodrigo Barchi
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
[organizadores]

EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

*entre o presente e o futuro com as
pesquisas nas/das escolas*



EDUNISO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL
entre o presente e o futuro com as
pesquisas nas/das escolas

Reitor e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPG): José Martins de Oliveira Jr.

Pró-Reitor Administrativo, de Inovação e de Internacionalização (PROADIN): Rogério Augusto Profeta

Pró-Reitor de Graduação, Assuntos Estudantis e Extensão (PROGRADE): Fernando de Sá Del Fiol

Direção editorial: Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Editores assistentes: Silmara Pereira da Silva Martins; Vilma Franzoni

Conselho editorial

Daniel Bertoli Gonçalves

José Martins de Oliveira Júnior

José Renato Polli

Luiz Paulo Ribeiro

Marcelo Augusto Scudeler

Marco Vinicius Chaud

Maria Ogécia Drigo

Rafael Augusto Moreira

Vidal Dias da Mota Junior

Editora da Universidade de Sorocaba (Eduniso)

Biblioteca "Aluísio de Almeida"

Rodovia Raposo Tavares KM 92,5

18023-000 – Jardim Novo Eldorado

Sorocaba | SP | Brasil

Fone: (15) 21017018

E-mail: eduniso@uniso.br

Site: <https://editora.uniso.br>

Rodrigo Barchi
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
(orgs.)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL
entre o presente e o futuro com as pesquisas nas/das
escolas

Sorocaba/SP
Eduniso
2026

©2026 Educação ambiental: entre o presente e o futuro com as pesquisas nas/das escolas.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Todos os direitos desta edição estão reservados aos autores.



4.0 internacional

Créditos

Capa: Gabriel Dias de Barros

Normalização: Vilma Franzoni

Diagramação: Silmara Pereira da Silva Martins

Ficha Catalográfica

Educação ambiental : entre o presente e o futuro com as pesquisas nas/das escolas / organização, Rodrigo Barchi, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda. – Sorocaba, SP: Eduniso, 2026.

371p.

Publicação digital (e-book) em formato PDF

e-ISBN: 978-65-89550-37-2

DOI: <https://doi.org/10.22482/eduniso.76>

1. Educação ambiental. 2. Cotidiano escolar. 3. Livro didático. I. Barchi, Rodrigo, org. II. Miranda, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, org.

Vilma Franzoni

Bibliotecária – CRB-8/4485

Rodrigo Barchi
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
(orgs.)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL
entre o presente e o futuro com as pesquisas nas/das
escolas

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
Rafael Ângelo Bunhi Pinto	
APRESENTAÇÃO.....	12
Rodrigo Barchi, Fernando Silveira Melo Plentz de Miranda	
NARRATIVAS CULTURALES Y EXPERIENCIAS AFECTIVAS SITUADAS SOBRE EL AGUA: APORTES PEDAGÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA.....	22
Carmen Yvonet Ruvalcaba Martínez, Miguel Ángel Arias Ortega	
COMO CRIAR ESPAÇOS DE INCONFORMIDADE EM NOSSAS AULAS?	69
Leandro Belinaso	
MANIFESTO: QUANDO O ESTADO DECIDE QUEM PODE VIVER – PERIFERIAS SOB FOGO	85
Marcio Rodrigo Vale Caetano	
PROVOCAÇÕES A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POR OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA EM NOSSA ATUALIDADE	102
Jesica Hencke, Paula Corrêa Henning	
"GOODBYE BLUE SKY": ANSIEDADE AMBIENTAL ENTRE OS ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA BRASILEIRA.....	140
Guilherme Augusto Caruso Profeta, Rogério Augusto Profeta, Jordana Maria Caruso Profeta	
UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE DIREITO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA AMBIENTAL	186
Silvio César Moral Marques, Ângelo Aparecido de Souza Júnior	

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DIANTE DA CRISE SOCIOAMBIENTAL SISTÊMICA	211
Elisaide Trevisam, Marilu Aparecida Dicher Vieira da Cunha Reimão Curraladas, Suziane Cristina Silva de Oliveira	
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DO RIO SOROCABA.....	239
Camila Caldini Coutinho, Maria Ogécia Drigo	
O LIVRO DIDÁTICO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	267
Leila Regina Oliveira Chinelatto, Daniel Bertoli Gonçalves	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SEUS ASPECTOS NORMATIVOS NACIONAIS E NO MUNICÍPIO DE SOROCABA	308
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Carla Regina do Espírito Santo	
EPÍSTOLAS TOPOFÍLICAS DE GEOGRAFIAS ECOLOGISTAS: PERCEPÇÃO, EDUCAÇÃO E ANDARILHAGENS	339
Ângelo Tiago de Miranda, Rodrigo Barchi	
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	368

PREFÁCIO

Uma das características mais importantes de um Programa de Pós-Graduação é a capacidade de criar condições para que a pesquisa não se limite à produção individual de seus pesquisadores e pesquisadoras, mas se constitua como uma experiência coletiva de diálogo, interlocução e construção de conhecimento. Pesquisar, nesse sentido, é também compartilhar perguntas, confrontar perspectivas, apresentar resultados, acolher críticas e estabelecer relações com pesquisadoras e pesquisadores, estudantes e instituições que, embora partam de diferentes lugares, compartilham o compromisso com a produção e a circulação do conhecimento científico.

É nesse horizonte que se insere o Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar (EPES), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). Realizado anualmente desde 2022, o EPES nasceu com o propósito de contribuir para a construção de uma ambiência propícia à pesquisa, criando espaços para a apresentação, a discussão e a divulgação de investigações desenvolvidas por estudantes e docentes do Programa, bem como por pesquisadoras e pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais.

Ao longo de suas quatro edições, o Encontro vem se consolidando como um espaço de encontro em seu sentido mais amplo. Encontro entre diferentes gerações de pesquisadoras e pesquisadores; entre estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado; entre professoras e professores; entre instituições; entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas; e, sobretudo, entre perguntas que emergem da complexidade da educação escolar contemporânea.

Essa característica é particularmente significativa porque a pesquisa em educação não se constrói isolada. As questões que atravessam a escola, os processos de formação, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, os cotidianos escolares e os diferentes sujeitos da educação são complexas demais para serem compreendidas a partir de uma única perspectiva. Exigem diálogo, confronto de ideias, abertura epistemológica e disposição para reconhecer que o conhecimento se produz também na interlocução com o outro.

O EPES expressa, portanto, uma concepção de pesquisa como prática coletiva. Ao acolher trabalhos resultantes de pesquisas concluídas ou em andamento, o Encontro contribui para aproximar diferentes momentos da trajetória de formação de pesquisadoras e pesquisadores. Essa aproximação é particularmente importante em um Programa de Pós-Graduação, pois permite que a pesquisa seja compreendida não apenas como resultado, mas como processo: feito

de dúvidas, descobertas, escolhas, reformulações, aprendizagens e diálogos.

O livro que ora chega ao público é expressão concreta dessa trajetória. Fruto das discussões e interlocuções produzidas no âmbito da quarta edição do EPES, realizada em 2025, a obra amplia os limites temporais e espaciais do próprio Encontro. O IV EPES teve como tema “Meio Ambiente, Democracia e o Futuro da Educação Escolar” e buscou problematizar as relações entre a questão ambiental, a democracia e os caminhos presentes e futuros da educação escolar. A escolha do tema revela a compreensão de que os desafios enfrentados pela escola não podem ser dissociados das grandes questões sociais, políticas, culturais e ambientais que atravessam a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a obra que resulta desse movimento não pretende oferecer uma resposta única aos problemas que apresenta. Sua riqueza está justamente na pluralidade de vozes, perspectivas e caminhos investigativos que reúne. Os capítulos que a compõem transitam por diferentes possibilidades de pensar a educação ambiental, suas relações com o território, a democracia, a cultura, as desigualdades sociais, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Há, entre eles, pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos e instituições, incluindo uma contribuição internacional produzida no México, reflexões de pesquisadoras e de pesquisadores de universidades brasileiras e investigações vinculadas ao

Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba (OBRMS), estas últimas com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Essa diversidade constitui uma das principais virtudes da obra. Ao mesmo tempo em que encontramos reflexões sobre as narrativas culturais e as experiências afetivas relacionadas à água, encontramos discussões sobre os espaços de inconformidade na escola, as relações entre violência, periferias, democracia e educação, as tensões entre educação ambiental e desenvolvimento sustentável, a ansiedade diante da crise ambiental, a formação jurídica, as transformações paradigmáticas provocadas pela crise socioambiental e diferentes experiências de educação ambiental desenvolvidas no território da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS).

O que aproxima textos tão distintos é justamente a compreensão de que a educação não pode permanecer indiferente às transformações do mundo. A escola é atravessada pelas mudanças sociais e ambientais, mas também pode constituir um espaço de produção de outros modos de compreender, interpretar e transformar a realidade. É nesse ponto, portanto, que este livro se aproxima do próprio sentido do EPES.

Mais do que um evento acadêmico, o Encontro se constitui como uma estratégia de fortalecimento de uma cultura de pesquisa. Uma cultura que valoriza a apresentação pública do conhecimento

produzido, a escuta do outro, a interlocução entre diferentes perspectivas e a compreensão de que a pesquisa se fortalece quando circula.

Que esta obra, portanto, seja recebida não como um ponto de chegada, mas como mais uma etapa de um processo permanente de investigação, formação e diálogo. Que suas páginas encontrem pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, estudantes e leitores interessados em compreender os desafios contemporâneos da educação escolar e, sobretudo, em imaginar e construir outros futuros possíveis.

À organização do EPES, às autoras e aos autores desta obra e a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuem para que a pesquisa em educação continue encontrando espaços de circulação, interlocução e criação, fica o reconhecimento de que produzir conhecimento é também uma forma de participar da construção do mundo que desejamos.

Boa leitura e, principalmente, bons encontros.

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba (Uniso)

APRESENTAÇÃO

O ano de 2025 foi marcado, entre outras tantas datas emblemáticas, por três momentos históricos que estão diretamente relacionados com os caminhos – presentes e futuros – traçados não somente pela sociedade brasileira, mas pela própria humanidade. O primeiro é o ano de 1945, que, entre maio e agosto, é marcado pelo final da 2ª Guerra Mundial e pelo lançamento das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, que marcaram as relações geopolíticas e econômicas entre as nações, e também mudaram os rumos da Humanidade, pautada entre o medo da hecatombe nuclear e os conflitos políticos-ideológicos. Os movimentos pacifistas, ecologistas e antibelicistas que eclodiram nos anos 1960 do século XX tem na explosão dos artefatos nucleares alguns de seus pontos mais basilares na luta contra as guerras e as corridas armamentistas.

A segunda ocorrência foi o final da ditadura civil-militar e o retorno das possibilidades de participação democrática da sociedade brasileira, a partir de março de 1985, com a posse de um presidente civil após 21 anos da barbárie autoritário que assolou o país. Nos últimos 40 anos, e apesar das diversas ameaças, distorções e utilizações da própria legislação para legitimar alternâncias disruptivas contra projetos de governança legitimamente eleitos pelo voto popular – como no caso do impeachment de Dilma Rousseff em 2016 - já vivemos o momento mais longo na história, sem

intervenções militares e/ou autocracias fraudulentas que pudessem vir a permitir a perpetuação de facínoras e tiranos no poder. Mesmo fragilizada pela ação de gangsterismos sectaristas que evocam as práticas dos fascismos da primeira metade do século XX, a democracia representativa brasileira ainda respira.

E o terceiro acontecimento foi justamente a realização da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima ou 30ª Conferência das Partes (30th Conference of Parties ou COP-30), que ocorreu na cidade de Belém do Pará, entre os dias 10 e 21 de novembro de 2025, e cuja responsabilidade é definir os rumos da humanidade em relação às alterações climáticas. Mesmo diante dos alertas que se repetem e se ampliam em relação aos (maus) prognósticos sobre os efeitos catastróficos das mudanças climáticas, e s subsequente hecatombe da biodiversidade e da qualidade de vida no planeta, as tentativas de unir forças para barrar o aquecimento do planeta são bloqueados pela burocracia institucional dos estados nacionais, pelos interesses privados do capital que se baseia em destruição ambiental para ampliar seus lucros, e pelas redes de proliferação de notícias falsas e negacionistas que refutam os alertas científicos sobre a questão.

Nesse sentido, o IV Encontro de Pesquisadores/as em Educação Escolar (IV EPES), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso), realizado no dia 03 de novembro de 2025, de modo remoto via a plataforma

Microsoft Teams, teve como horizonte pensar o futuro da escola e da educação escolar a partir das dimensões democrática e ecológica. A decisão pelo tema “Meio Ambiente, Democracia e o Futuro da Educação Escolar”, além de estar diretamente vinculada ao trabalho realizado pelo PPGE-Uniso nos últimos 30 anos, e permear grande parte das teses e dissertações defendidas pelo programa, também foi tomada pelo fato das três situações histórico-políticas explanadas anteriormente sempre virem à tona nas pesquisas, nas aulas, nos seminários, nos encontros e nas abordagens de seus docentes nos debates sobre educação, Brasil e mundo afora.

Tendo em evidência a contribuição que o programa, em suas duas linhas de pesquisa “Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores” e “Políticas, Gestão e História da Educação”, vê-se na obrigação de dar à pesquisa em educação no Brasil, no âmbito da construção de uma educação escolar radicalmente democrática – inclusiva, justa e participativa – e ecologicamente comprometida com a garantia de qualidade de vida para as futuras e atuais gerações, todos os elementos necessários a essa empreitada.

Sendo assim, o evento buscou discutir a interseção entre as discussões ao redor da questão ambiental – não somente a climática, mas toda a diversidade de pautas ecológicas que permeiam esse debate, como extinção de espécies, colapso da biodiversidade, poluição e qualidade de vida ambiental – e da democracia – desde

seus aspectos longinquamente históricos, até a discussão sobre a multiplicidade das perspectivas representativas, participativas e assembleístas – em diálogo com as preocupações tanto sobre o futuro da escola, quanto das possibilidades dela mesma continuar a existir como tal, nos próximos tempos.

A abertura do encontro ocorreu durante a manhã, e teve como convidados os amigos e professores doutores Márcio Rodrigo Vale Caetano, da Universidade Federal de Pelotas, pesquisador em currículo e cotidianos escolares, e Leandro Belinaso Guimarães, da Universidade Federal de Santa Catarina, notório ecologista e escritor literário e acadêmico. Suas falas, assim como boa parte das apresentações de trabalhos que ocorreram na parte da tarde, enaltecera a necessidade de defender a escola como espaço comum a todas e todos, no qual o aprendizado se constrói coletivamente no diálogo e no respeito aos diferentes saberes, como constantemente propôs Paulo Freire.

Este livro, portanto, é resultado não somente de boa parte das discussões ocorridas no dia, mas também artefato desenlaçado a partir da teia de amizades dos organizadores. Além dos textos dos dois convidados palestrantes, que abrem o livro, convidamos alguns e algumas colegas que pudessem contribuir para a ampliação da discussão das temáticas trazidas pelo IV EPES, e fechamos o livro com quatro textos de pesquisadores/as e respectivos/as orientandos/as, apresentando suas investigações realizadas no âmbito do

Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba (OD-RMS). Este, desenvolvido desde 2024, a partir do conjunto de 20 bolsas de pesquisas disponibilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aos quatro programas de Pós-Graduação da Uniso; Educação (PPGE), Comunicação e Cultura (PPGCC), Ciências Farmacêuticas (PPGCF) e Processos Tecnológicos e Ambientais (PPGPTA).

De forma geral, os textos que compõem a presente obra, contemplam as inquietudes das autoras e dos autores diante dos cenários das transformações planetárias que estão ocorrendo na atualidade.

No capítulo primeiro, apresentamos uma pesquisa internacional realizada no México, denominada “Narrativas culturales y experiencias afectivas sobre el agua: aportes pedagógicos para una educación ambiental crítica”, em que Carmen Yvonet Ruvalcaba Martinez (Universidad de Guadalajara – UDG) e Miguel Ángel Arias Ortega (Universidad Autónoma de la Ciudad de México – UACM), divulgam a educação ambiental como uma proposta educativa centrada na difusão do conhecimento científico, objetivando em uma perspectiva crítica, o debate acadêmico sobre a necessidade de ampliar os marcos legais sobre a educação ambiental. Apresentam no texto o resultado de pesquisa sobre o uso coletivo e as experiências, práticas cotidianas e cuidados dos entrevistados sobre a água.

O segundo capítulo, “Como criar espaços de inconformidade em nossas aulas?”, de Leandro Belinaso (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), há a exposição dos questionamentos em referência a articulação entre meio ambiente, democracia e o futuro da educação escolar. Diante da narrativa das experiências de vida do autor no contexto da Ditadura Militar brasileira e do processo de redemocratização, há uma reflexão sobre a necessidade, na atualidade, da criação de espaços de inconformidade nas salas de aula brasileiras, notadamente em referência aos temas vinculados ao meio ambiente e a sua degradação no cenário atual.

Já o terceiro capítulo, “Manifesto: quando o Estado decide quem pode viver – periferias sob fogo”, de Márcio Caetano (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), apresenta uma reflexão articulada em três pilares, democracia, meio ambiente e educação, relacionados às experiências das periferias urbanas brasileiras em que a marca destes territórios é a violência, em face do processo histórico de segregação urbana, degradação ambiental e desigualdades aos direitos fundamentais, em especial a educação.

No quarto capítulo, “Provocações a educação para o desenvolvimento sustentável: por outros modos de existência em nossa atualidade”, Jéssica Hencke (Secretaria de Educação de Pelotas – SEDU/Pel) e Paula Henning (Universidade Federal do Rio Grande – FURG), destacam o embate de forças, de um lado a Educação para o Desenvolvimento Sustentável que está embasada na lógica do

capitalismo neoliberal consumista e, de outro, a Educação Ambiental que opera com bases científicas. Apontam as autoras que a Educação Ambiental, em contraposto ao modelo pedagógico universal, deva ser exercida como experimentação política, crítica e estética que permanece no espaço das transformações.

O quinto capítulo, *"Goodbye Blue Sky: ansiedade ambiental entre os estudantes de uma universidade comunitária brasileira"*, de Guilherme Augusto Caruso Profeta (Uniso), Rogério Augusto Profeta (Uniso) e Jordana Maria Caruso Profeta (Psicóloga Clínica), descrevem a Educação, especificamente a educação escolar, como o processo de culturação e de esperança da continuidade da espécie humana. Neste sentido, os autores relacionam as crises da humanidade, notadamente a crise climática, com as maneiras como as pessoas verificam e percebem tais crises. O título do capítulo é uma referência a canção homônima da banda inglesa Pink Floyd, na relação entre os eventos ocorridos na Segunda Guerra Mundial e as reflexões da crise ambiental enfrentada pela humanidade na atualidade.

No sexto capítulo, *"Uma análise do perfil socioeconômico dos estudantes de Direito no Brasil e seus reflexos na educação jurídica ambiental"*, Sílvio César Moral Marques (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) e Ângelo Aparecido de Souza Júnior (Uniso), apontam para o cenário de crescimento dos cursos de Direito no Brasil e a necessidade de articular nos cursos jurídicos os conceitos de democracia e meio ambiente. Como base em pesquisa

documental de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), os autores articulam as diferenças observadas sobre os conceitos analisados em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Já o sétimo capítulo, “Educação para o desenvolvimento sustentável e transição paradigmática diante da crise socioambiental sistêmica”, Elisaide Trevisan (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS), Marilu Aparecida Dicher Vieira da Cunha Reimão Curraladas (Uniso) e Suziane Cristina Silva de Oliveira (Universidade Católica Dom Bosco – UCDB), analisam a relação entre a sociedade industrial globalizado, vinculado à expansão dos padrões de produção e consumo insustentáveis, e, seus impactos no meio ambiente. Consideram que as respostas tecnológicas, econômicas e normativas da atualidade são insuficientes para assegurar equilíbrio ecológico, justiça social e prosperidade duradoura. Neste cenário, indicam que a educação para o desenvolvimento sustentável é um instrumento de transformação do atual cenário de impactos ambientais.

No capítulo oito, “Educação midiática na educação infantil: experiências pedagógicas a partir de fotografias do rio Sorocaba”, Camila Caldini Coutinho (Secretaria de Educação de Sorocaba – SEDU/Sor) e Maria Ogécia Drigo (Uniso), apresentam reflexões e

aspectos teóricos, no âmbito de pesquisa realizada OD-RMS, da pesquisa voltada à educação midiática realizada por meio de fotografias das práticas educacionais na educação infantil. Apresentam a utilização de imagens e fotografias do Rio Sorocaba, inicialmente de acervos históricos até dos dias atuais, como mecanismo de educação ambiental e conscientização ambiental de crianças, contribuindo para a ampliação do interesse, da atenção, da sensibilidade e do repertório estético deste público infantil.

No nono capítulo, “O livro didático e os desafios da educação ambiental transversal no ensino fundamental”, Leila Regina Oliveira Chinelatto (Secretaria de Educação de Sorocaba – SEDU/Sor) e Daniel Bertoli Gonçalves (Uniso), por meio de pesquisa do OD-RMS, descrevem a importância do livro didático como material estratégico garantidos ao conhecimento sistematizado, mantendo sua relevância significativa no contexto do processo de digitalização da escolarização. Indicam que diante dos desafios contemporâneos, o livro didático que expõe conteúdo relacionado à educação ambiental permanece como o instrumento fundamental de democratização e acesso ao conhecimento.

No capítulo dez, “A educação ambiental sem seus aspectos normativos nacionais e no município de Sorocaba”, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda (Uniso) e Carla Regina do Espírito Santo (Secretaria de Educação de Sorocaba – SEDU/Sor), apresentam o resultado da pesquisa, no âmbito da OD-RMS, realizada nas cinco

escolas de Educação Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, verificando a partir da Política Nacional de Educação Ambiental que regulamentou a educação ambiental no Brasil, como está ocorrendo a articulação, como tema transversal, da educação ambiental com a educação formal.

Por fim, no décimo primeiro capítulo, “Epístolas tofólicas de geografias ecologistas: percepção, educação e andarilhagens”, Rodrigo Barchi (Uniso) e Ângelo Tiago de Miranda (Secretaria de Educação de Tatuí – SEDU/Tat), demonstram a partir de pesquisa do OD-RMS, as narrativas e percepções dos autores, por meio de cartas, sobre o Rio Sorocaba.

Prof. Dr. Rodrigo Barchi

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz de Miranda

NARRATIVAS CULTURALES Y EXPERIENCIAS AFECTIVAS SITUADAS SOBRE EL AGUA: APORTES PEDAGÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA

Carmen Yvonet Ruvalcaba Martínez
Miguel Ángel Arias Ortega

Introducción

En el contexto de la crisis hídrica contemporánea, el agua se ha convertido en uno de los ejes centrales de preocupación ambiental, social y política a escala global, ya que la escasez, la contaminación, la sobreexplotación de acuíferos y la desigualdad en el acceso han sido ampliamente documentadas desde distintos campos del conocimiento, dando lugar a un amplio repertorio de diagnósticos técnicos, normativos y de gestión. Sin embargo, junto a esta producción de conocimiento especializado, se ha profundizado también una distancia creciente entre las personas y el agua, expresada no solo en términos materiales, sino en la pérdida de vínculos simbólicos, territoriales y vivenciales.

En muchos contextos urbanos y semiurbanos, el agua ha dejado de tener una presencia visible y cotidiana para convertirse en un flujo invisible, mediado por infraestructuras que ocultan su origen, sus trayectorias y sus transformaciones.

Esta invisibilización no es neutra, implica una transformación profunda en la forma en que las personas se relacionan con el agua,

la perciben y la significan, de modo que la crisis hídrica, en este sentido, no puede comprenderse únicamente como un problema de disponibilidad o eficiencia, sino también como una crisis de relación, de sentido y de memoria, en la que se debilitan los vínculos cotidianos y simbólicos con el territorio (Escobar, 2014).

Ante este escenario, la educación ambiental ha sido convocada como un campo estratégico para promover la conciencia, el cuidado y la responsabilidad frente al agua, no obstante, históricamente una parte importante de las propuestas educativas ha privilegiado enfoques informativos y tecnocráticos centrados en la transmisión de conocimientos científicos, la difusión de datos sobre escasez y contaminación, así como la promoción de comportamientos individuales considerados ambientalmente correctos. Si bien estos enfoques han contribuido a visibilizar la gravedad del problema, distintas investigaciones han señalado sus límites para generar transformaciones profundas y sostenidas en la relación de las personas con el entorno. En este sentido, González Gaudiano y Arias Ortega (2015) subrayan que la investigación y la práctica educativa en el campo ambiental requieren superar enfoques disciplinarios aislados e incorporar perspectivas y metodologías que articulen lo natural, lo social, lo cultural y lo pedagógico, como condición para responder a problemáticas socioambientales complejas, entre ellas, la crisis hídrica.

Uno de los principales límites de estos enfoques radica en su tendencia a fragmentar la experiencia, separando el conocimiento racional de las dimensiones vivenciales, afectivas y territoriales, donde el agua es presentada como objeto de estudio o recurso a gestionar, pero rara vez como parte constitutiva de la vida cotidiana, de la memoria colectiva o de la identidad territorial. Como consecuencia, los procesos educativos corren el riesgo de producir aprendizajes descontextualizados, difíciles de apropiarse y con escasa capacidad para movilizar un compromiso crítico y sostenido por parte de los sujetos.

En este marco, la educación no puede limitarse a informar sobre los efectos de la crisis, sino que debe contribuir a problematizar las formas históricas de relación entre sociedad y naturaleza y a reconstruir vínculos alternativos basados en el reconocimiento del territorio, la memoria y la experiencia vivida. En diálogo con estas críticas, han emergido enfoques que proponen desplazar el centro de la educación ambiental hacia la experiencia situada de los sujetos, al reconocer que el aprendizaje se construye en relación con los territorios que se habitan, las historias que se narran y los afectos que median dicha relación (Walsh, 2013). Desde esta perspectiva, el agua no es únicamente un contenido curricular, sino un elemento que atraviesa prácticas cotidianas, recuerdos, conflictos y formas de organización comunitaria.

En este giro, las narrativas culturales adquieren un lugar central como formas de conocimiento que condensan memorias, saberes y sentidos contruidos históricamente en torno al agua, de modo que canciones, relatos, testimonios, recuerdos familiares y prácticas comunitarias no solo transmiten información, sino que también configuran modos de comprender y habitar el territorio, al permitir acceder a dimensiones del vínculo con el agua que difícilmente son capturadas por los discursos técnicos y constituyéndose así en un insumo clave para una educación ambiental situada y crítica.

De manera complementaria, resulta fundamental atender a lo que en este texto se denomina experiencias afectivas situadas sobre el agua, entendidas como las vivencias narradas por las personas que articulan memoria, emoción, cuerpo y territorio en relación con el agua. Estas experiencias no se conciben como estados emocionales individuales, sino como procesos relacionales y contextualizados, contruidos en interacción con el entorno y con otros sujetos. Reconocer estas experiencias implica asumir que el vínculo con el agua se construye tanto desde el saber, como desde la experiencia vivida y sentida en contextos concretos (Hooks, 1994). Desde esta perspectiva, narrar el agua no constituye únicamente un ejercicio descriptivo o testimonial, sino una práctica pedagógica que permite recuperar memorias, resignificar experiencias y reconstruir vínculos.

La narración se convierte así en un espacio de reflexión y reapropiación simbólica, en el que los sujetos pueden reconocer el

lugar que el agua ha ocupado, y ocupa, en su vida, así como problematizar las transformaciones que han alterado dicha relación.

Este cruce entre narrativas culturales, experiencias afectivas situadas y territorio adquiere especial relevancia en contextos como el del Estado de Aguascalientes, México, donde la historia hídrica del territorio ha estado marcada por procesos de transformación acelerada, urbanización, sobreexplotación de acuíferos y pérdida de cuerpos de agua visibles. En este escenario, las memorias del agua conviven con formas actuales de relación mediadas por infraestructuras que dificultan el reconocimiento del origen y el recorrido del agua, generando tensiones intergeneracionales y vacíos narrativos (Escobar, 2014).

Es en este marco donde se inscribe la investigación que da origen a este texto, cuyo propósito fue recuperar y analizar narrativas culturales sobre el agua y experiencias afectivas situadas con estudiantes de distintos niveles educativos, educadores ambientales y personas integrantes de la comunidad, a fin de comprender cómo los sujetos significan, narran y resignifican su relación con el agua desde sus propios contextos de vida.

Lejos de evaluar únicamente conocimientos o comportamientos, el estudio se centró en los significados, memorias, afectividades y prácticas que emergen cuando las personas narran su relación con el agua, así como en las implicaciones pedagógicas de estos procesos para la educación ambiental. Desde un enfoque

cualitativo–interpretativo, con orientación en la IAP, el proyecto asumió una postura ética basada en la escucha, la reciprocidad y la co-construcción de sentidos con los participantes.

A partir de lo anterior, el presente texto tiene como objetivo analizar los aportes pedagógicos de las narrativas culturales y de las experiencias afectivas situadas sobre el agua a la educación ambiental, discutiendo su potencial para reconfigurar el vínculo educativo entre agua, territorio y comunidad. Desde una perspectiva crítica y situada, el texto busca contribuir al debate académico sobre la necesidad de ampliar los marcos de la educación ambiental, incorporando lenguajes, saberes y experiencias que permitan construir relaciones más significativas, reflexivas y transformadoras con el agua. Al tiempo que pretende aportar elementos analíticos y empíricos que permitan repensar la educación ambiental desde el agua vivida, desde las memorias que persisten y desde las experiencias que aún hoy siguen configurando la relación entre las personas y su territorio.

Enfoque Metodológico: ¿cómo mirar y hacía dónde hacerlo?

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo–interpretativo, con una orientación en la IAP. Este posicionamiento metodológico parte del reconocimiento de que los vínculos entre las personas y el agua no pueden comprenderse únicamente a partir de indicadores técnicos o variables observables, sino que requieren ser

analizados desde los significados, memorias y experiencias narradas por los propios sujetos en relación con su territorio. Así, el conocimiento se concibe como un proceso situado y relacional, construido en diálogo con quienes participan en la investigación y anclado en sus formas de habitar, recordar y significar el agua.

La elección de la IAP respondió tanto a una decisión metodológica como ética y política, en donde más que situar a las personas como informantes, la investigación asumió a los participantes como portadores legítimos de saberes, memorias y experiencias significativas, reconociendo la importancia central de sus voces en la construcción de los hallazgos. Este enfoque ayudó a privilegiar la escucha, la reciprocidad, la co-construcción de sentidos que favorecieron procesos de reflexión compartida respecto al vínculo con el agua.

Los Sujetos: la trascendencia de sus voces y perspectivas

Participaron diferentes grupos sociales y educativos, seleccionados mediante un muestreo intencional, con el fin de recuperar una diversidad de experiencias, edades y vínculos con el agua en el territorio. Se trabajó por bloques de participación, atendiendo a sus contextos educativos, comunitarios y territoriales. Los grupos participantes incluyeron:

Tabla 1 – Grupos de saber



Fuente: Elaboración propia.

Esta diversidad permitió explorar cómo las narrativas culturales y las experiencias afectivas situadas sobre el agua se configuran y resignifican en función de la edad, la experiencia de vida, el rol social y el tipo de relación cotidiana con los cuerpos de agua en el territorio. Los participantes fueron informados del propósito de la investigación y participaron de manera voluntaria, garantizándose el anonimato y el uso ético de la información recabada.

Los Acercamientos a la información: lo simbólico y lo vivencial

Para la recuperación de las narrativas se empleó un conjunto de técnicas cualitativas seleccionadas por su capacidad para favorecer la expresión de experiencias, memorias y significados situados.

En primer lugar, se realizó una búsqueda documental de narrativas culturales sobre el agua del territorio, tales como canciones, cuentos, leyendas, poemas, fotografías y relatos locales, las cuales permitieron contextualizar históricamente el vínculo con el agua. De manera complementaria, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad, orientadas a explorar experiencias personales, prácticas cotidianas, recuerdos y sentidos atribuidos al agua por parte de los sujetos. Asimismo, se desarrollaron grupos focales concebidos como espacios de diálogo colectivo, donde las narrativas se construyeron de manera relacional, al favorecer la evocación de memorias compartidas, el contraste de experiencias y la emergencia de sentidos colectivos sobre el agua y el territorio. Junto a estas técnicas, se incorporaron producciones narrativas y expresivas, principalmente dibujos y creaciones visuales elaboradas por los participantes, las cuales fueron asumidas como textos narrativos en sí mismos, capaces de expresar dimensiones simbólicas y vivenciales que no siempre emergen de manera verbal.

Por su parte, las entrevistas y los grupos focales se realizaron en espacios educativos y comunitarios, generando condiciones de confianza y cuidado que facilitaron la expresión libre de las experiencias vividas y los vínculos contruidos en torno al agua. De forma paralela, las actividades de co-creación permitieron que los relatos y experiencias se tradujeran en materiales educativos, fortaleciendo el carácter participativo y pedagógico del proceso. Las

producciones narrativas y expresivas se integraron al corpus de análisis junto con las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales.

Análisis de la Información

El análisis de la información se realizó mediante una estrategia de análisis narrativo–temático de carácter inductivo, proceso que permitió identificar categorías y, al mismo tiempo, comprender las narrativas como construcciones de sentido situadas, atravesadas por la memoria, la experiencia vivida y la relación con el territorio. En una primera etapa se realizó una lectura comprensiva del corpus completo, seguida de una codificación temática abierta que permitió ubicar patrones de significado y núcleos narrativos recurrentes. Posteriormente, las categorías emergentes se agruparon en ejes interpretativos que articulan experiencia, afectividad, territorio y vínculo con el agua.

Con el objetivo de fortalecer la consistencia del análisis, se recurrió a una estrategia de triangulación que articuló distintos niveles:

- La triangulación de técnicas (entrevistas, grupos focales, producciones narrativas y búsqueda documental).
- La triangulación de participantes (grupos educativos y comunitarios diversos).

- La triangulación interpretativa, mediante el contraste de los hallazgos con los marcos de la educación ambiental crítica y las pedagogías situadas.

Este proceso permitió edificar una lectura integrada de los resultados y evitar interpretaciones fragmentadas, en un estudio que se desarrolló bajo principios éticos de respeto, cuidado y confidencialidad. Se garantizó el anonimato de los participantes mediante el uso de códigos genéricos y se contó con autorización verbal informada para el registro de audios y la utilización de las producciones narrativas, evitando la recopilación de datos personales identificables.

Las narrativas sobre el agua: hallazgos a debate

Los resultados que se presentan a continuación emergen del análisis narrativo–temático del corpus construido; en coherencia con el enfoque cualitativo–interpretativo de la investigación, los hallazgos se organizan en ejes interpretativos transversales, que permiten comprender cómo las personas significan, narran y resignifican su relación con el agua a partir de experiencias afectivas situadas, en diálogo con el territorio y con narrativas culturales compartidas.

Estos ejes constituyen configuraciones de sentido que se superponen y dialogan entre sí. Su presentación busca dar cuenta de la complejidad del vínculo con el agua, al atender tanto a

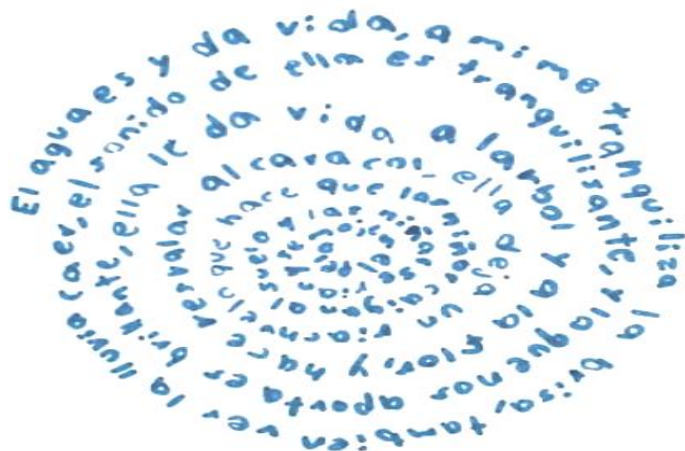
continuidades como a rupturas generacionales, territoriales y simbólicas.

El agua como experiencia afectiva y vivencial

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis es la configuración del agua como una experiencia vivencial profundamente significativa, asociada a sensaciones corporales, prácticas cotidianas y vínculos relacionales. El agua aparece en primer término como algo que se vive, se siente y se experimenta, antes que como un objeto de reflexión técnica o conceptual.

Esta dimensión afectiva también se expresó mediante producciones creativas, como el siguiente caligrama elaborado durante los talleres:

Figura 1 – “Agua de paz”. Caligrama elaborado por estudiante CA-E-01 (2024). Producción realizada durante taller narrativo sobre experiencias afectivas del agua



“El agua es y da vida, a mí me tranquiliza la brisa, también ver la lluvia caer. El sonido de ella es tranquilizante y lo que nos aporta es brillante. Ella le da vida al árbol y a la flor. Y hace resbalar al caracol. Ella deja un riachuelo que hace que los niños caigan al suelo y las niñas se rían y se mojen el pelo”.

Las voces de estudiantes y personas adultas coinciden en señalar que el contacto con el agua activa sensaciones de bienestar, libertad, disfrute y conexión con el entorno. Estas experiencias se sitúan en contextos específicos, como el juego, el trabajo, la vida cotidiana, el descanso, y remiten a una relación directa y no mediada con el elemento. *“Cuando nado siento que soy libre”* (Estudiante 47, comunicación personal, 2024). *“En mi infancia el agua era parte del trabajo y del juego”* (Miembro de la comunidad 3, comunicación personal, 2024).

Este eje muestra que el vínculo con el agua se construye desde la experiencia corporal y situada, y que dicha experiencia antecede y da sentido a cualquier forma de conocimiento formal, ya que, en estas narrativas, el agua aparece como algo que se vive antes de conceptualizarse, lo que refuerza la idea de que la relación educativa con ella no puede partir únicamente de abstracciones o contenidos formales.

Desde el punto de vista pedagógico, este hallazgo sugiere que los procesos de educación ambiental que ignoran la dimensión vivencial del vínculo con el agua corren el riesgo de desconectarse de los marcos de sentido de los sujetos, donde partir del cuerpo, la memoria y el territorio se vuelve entonces una condición para un aprendizaje ambiental significativo.

El agua como bien esencial y símbolo comunitario

Otro eje interpretativo relevante es la configuración del agua como un bien esencial que trasciende su función utilitaria, para convertirse en un símbolo de vida, continuidad y pertenencia comunitaria. En las narrativas, el agua aparece asociada a la supervivencia biológica, pero sobre todo a valores, recuerdos y vínculos colectivos. *“El agua te da vida, pero también alegría, paz, recuerdos”* (Estudiante 24, comunicación personal, 2024). *“Es lo que mantiene al planeta y a nosotros”* (Estudiante 48, comunicación

personal, 2024). *"Sin agua, no hay pueblo"* (Educadora 1, comunicación personal, 2024).

Estas expresiones revelan una comprensión del agua que articula dimensiones materiales, simbólicas y sociales en una misma trama de sentido, donde el agua es narrada como condición de posibilidad de la vida comunitaria y de la permanencia territorial, como elemento que sostiene cuerpos, formas de convivencia, trabajo y organización social. Esta dimensión comunitaria del agua también se expresa en prácticas históricas de uso compartido, como las que se observan en la siguiente imagen:

Figura 2 – William Henry Jackson, Bathing in the hot spring acequia (08449), ca. 1884. Aguascalientes, México. Library of Congress



Fuente: Fotografía recuperada de archivos de la Library of Congress y resguardada en el archivo histórico del estado de Aguascalientes.

Este eje resulta especialmente significativo en el caso de las personas adultas, quienes articulan el agua con la permanencia del territorio y la continuidad de la comunidad, de modo que la frase “sin agua, no hay pueblo” sintetiza una visión relacional del agua en la que su ausencia implica no solo escasez, sino también desintegración social y pérdida de identidad territorial.

Desde una lectura pedagógica, este hallazgo cuestiona las aproximaciones que reducen el agua a un recurso gestionable y refuerza la necesidad de abordar su dimensión simbólica y comunitaria como parte constitutiva de la educación ambiental.

Paisaje afectivo del vínculo con el agua

Se identificó la configuración de un paisaje afectivo diverso asociado al agua, compuesto por sensaciones, disposiciones y experiencias que varían según la edad, la trayectoria vivida y el contexto territorial, de modo que en las narrativas de los participantes el agua aparece vinculada a sentimientos de tranquilidad, diversión, bienestar, respeto, nostalgia, miedo y preocupación, configurando así una relación compleja y no homogénea. *“El sonido del agua que me salpica, me hace estar tranquilo cuando estoy estresado por el colegio”* (Estudiante 27, comunicación personal, 2024). *“Me hace sentir divertido, la puedes tomar y eso te ayuda a vivir”* (Estudiante 18, comunicación personal, 2024).

Esta diversidad emocional también se expresó mediante producciones gráficas elaboradas durante los grupos focales, donde los participantes representaron visualmente sus experiencias afectivas con el agua.

Figura 3 – Collage de dibujos elaborados por participantes de los grupos focales (2024), en los que se representan emociones asociadas al agua: tranquilidad, alegría, amor, miedo y preocupación



Fuente: Elaboración propia a partir de producciones de los participantes

Estos fragmentos hacen evidente que el vínculo con el agua se expresa como una experiencia corporal y emocionalmente situada, asociada a momentos concretos de la vida cotidiana y a contextos específicos, donde el agua no es narrada como un objeto abstracto sino como una presencia que acompaña, regula estados de ánimo y sostiene la experiencia vital. Este paisaje afectivo no aparece como una suma de emociones aisladas, sino como una experiencia relacional que articula cuerpo, entorno y memoria, en la que las sensaciones evocadas remiten a lugares específicos y a prácticas concretas, reforzando el carácter situado del vínculo con el agua.

El análisis revela también diferencias generacionales en la configuración de este paisaje afectivo, ya que, para el caso de los estudiantes, las experiencias se vinculan principalmente con vivencias inmediatas y cotidianas como el juego, el descanso y el bienestar corporal, mientras que en las personas adultas se articulan con recuerdos del pasado y con los procesos de transformación del territorio. Estas diferencias no implican una ruptura del vínculo, sino formas distintas de sentir y narrar el agua según la trayectoria de vida.

Desde un ángulo pedagógico, reconocer este paisaje afectivo permite comprender que el aprendizaje ambiental no se produce en un vacío emocional, y que las disposiciones afectivas median la forma en que las personas se posicionan frente al cuidado, la indiferencia o la acción. El análisis muestra que estas experiencias afectivas situadas cumplen una función pedagógica, en tanto actúan como puente

entre la experiencia vivida y la reflexión sobre el cuidado, la pérdida y la responsabilidad territorial.

La pérdida del agua como memoria y ruptura territorial

De manera transversal, las narrativas dan cuenta de la pérdida del vínculo con el agua como una experiencia profundamente significativa, asociada a procesos de transformación territorial y a cambios en las formas de vida comunitaria, pérdida que no se expresa únicamente en términos de escasez material, sino como una ruptura de prácticas, saberes y relaciones históricas que articulaban la vida cotidiana en torno al agua. *"Antes el agua estaba ahí, ahora ya no sabemos ni de dónde viene"* (Miembro de la comunidad 6, comunicación personal, 2024).

Este testimonio evidencia un desplazamiento en la forma de relacionarse con el agua, que pasa de una presencia conocida, cercana y situada en el territorio a convertirse en un elemento distante, mediado por infraestructuras y sistemas que invisibilizan su origen y recorrido, de modo que la pérdida se experimenta como extrañamiento, como un desconocimiento progresivo del territorio y como un debilitamiento del control comunitario sobre el agua.

Esta transformación territorial puede observarse en la desaparición o canalización de diversos cuerpos de agua que estructuraban la vida comunitaria, como se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 2 – Transformación histórica de cuerpos de agua en Aguascalientes y su situación actual

CUERPO DE AGUA	HOY ES	¿QUÉ PASO?
● Estanque de la Cruz	● Fracc. Primavera	● Desecado por “razones sanitarias” en 1947
● Acequia Real	●  Calle Juan de Montoro	● Entubada
● Arroyo de los Adoberos	● Av. López Mateos	● Canal vital para Triana; ahora calle sin agua
● Manantial del Ojocaliente	● Balnearios privados y abandono	● De uso comunitario a privatización y deterioro
● Arroyo del Cedazo	● Expoplaza	● Entubado y urbanizado
● Río San Pedro	● Colinas del Río	● Contaminado, encajonado, desaparecido

Fuente: Elaboración propia con base en archivos históricos locales y testimonios comunitarios

Otros relatos refuerzan esta experiencia de ruptura, al vincular la desaparición del agua con la transformación de espacios que antes funcionaban como lugares de encuentro, juego y aprendizaje informal. *“El arroyo ya no lleva agua. Antes todos íbamos a jugar y ahora está todo seco y lleno de basura”* (Educadora 2, comunicación personal, 2024).

La ausencia del agua no solo modifica el paisaje físico, sino que implica la pérdida de espacios de convivencia y transmisión intergeneracional de saberes, donde niñas, niños y adultos aprendían

a relacionarse con el territorio a través de la experiencia directa. En este sentido, la desaparición de cuerpos de agua visibles se traduce en una pérdida pedagógica, al desaparecer escenarios cotidianos de aprendizaje no escolarizado.

Las narrativas también expresan la dimensión afectiva de esta pérdida, asociada a sentimientos de tristeza, preocupación e impotencia frente al deterioro del entorno y a la desigualdad en el acceso al agua. *“Ya no es como antes... ahora el agua sale sucia o ya no llega a muchas casas, y eso me da tristeza porque se está acabando”* (Educatora 3, comunicación personal, 2024). *“Me da tristeza porque veo que se desperdicia y hay lugares donde no tienen ni para beber”* (Educatador 7, comunicación personal, 2024).

Estos testimonios muestran que la pérdida del agua es vivida como una experiencia moral y relacional, que interpela a los sujetos no solo desde la carencia, sino desde la injusticia, el desperdicio y la ruptura de principios comunitarios de cuidado y equidad.

En un sentido pedagógico, este eje subraya la importancia de incorporar la noción de pérdida en los procesos educativos, no como un relato paralizante o nostálgico, sino como un punto de partida para problematizar las causas estructurales de la crisis hídrica y sus efectos en la vida cotidiana. Narrar la pérdida permite visibilizar las transformaciones del territorio, reconocer sus impactos en la experiencia vivida y abrir espacios para la reflexión crítica sobre las formas contemporáneas de relación con el agua.

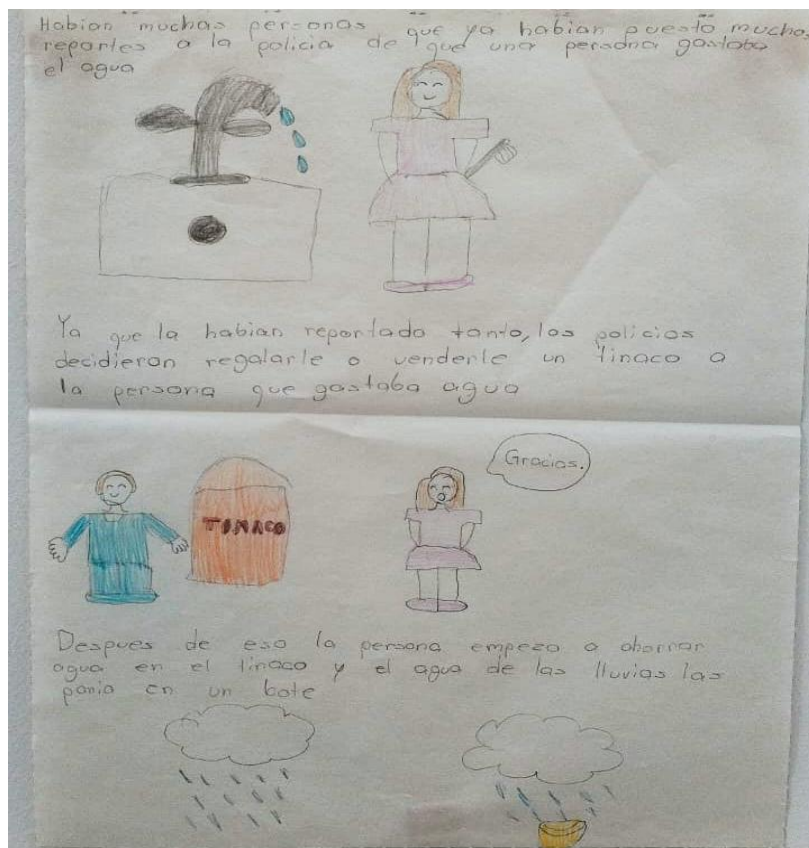
Prácticas cotidianas de cuidado y ética emergente

A pesar de los relatos de pérdida y transformación territorial, las narrativas muestran también, la persistencia de prácticas cotidianas de cuidado del agua aprendidas principalmente en el ámbito familiar y comunitario, las cuales se expresan como hábitos, recomendaciones y formas de actuar transmitidas de generación en generación y que configuran una ética del cuidado anclada en la experiencia vivida. *“Mi abuelita me enseñó a no desperdiciar el agua porque es vida”* (Estudiante 31, comunicación personal, 2024).

Este fragmento muestra que el cuidado del agua no se aprende exclusivamente a través de campañas institucionales, sino mediante relaciones significativas y ejemplos concretos en la vida cotidiana, donde la figura de la abuela aparece como mediadora de saberes prácticos y valores éticos basados en el respeto y la experiencia más que en normas abstractas.

Esta ética del cuidado también se expresó por medio de narraciones gráficas donde los participantes representaron situaciones concretas de responsabilidad comunitaria frente al uso del agua.

Figura 4 – Narrativa gráfica elaborada por estudiante (DI-E-02, 2024), que presenta una situación comunitaria de cuidado del agua y regulación social del desperdicio.



Fuente: Elaboración propia a partir de producción de participante

La secuencia representada evidencia que el cuidado del agua es concebido no solo como responsabilidad individual, sino como compromiso colectivo que puede implicar mediaciones institucionales. Otros relatos muestran cómo estas prácticas se traducen en acciones concretas orientadas al ahorro y al uso

responsable del agua. *“Cuando no sale agua caliente, juntamos la fría para trapear”* (Estudiante 35, comunicación personal, 2024). *“Mi mamá dice que cierre la llave cuando me enjabono”* (Estudiante 20, comunicación personal, 2024).

Estos testimonios revelan que el cuidado del agua se manifiesta como un saber encarnado, aprendido a través del ejemplo y de la convivencia cotidiana, configurándose no como prácticas aisladas, sino como disposiciones incorporadas que orientan la forma de usar el agua en situaciones concretas. Asimismo, las narrativas de personas adultas muestran la continuidad de estas prácticas hacia las generaciones más jóvenes. *“Yo enseño a mis hijos a recolectar el agua de lluvia para las plantas”* (Miembro de la comunidad 5, comunicación personal, 2024).

Este fragmento pone de relieve el carácter intergeneracional del cuidado, así como la existencia de formas alternativas de relación con el agua que se sostienen fuera de los marcos institucionales y que, aunque no siempre son reconocidas por los programas educativos formales, constituyen un acervo pedagógico susceptible de ser fortalecido y resignificado en procesos de educación ambiental situada.

En contraste, algunos relatos aluden a prácticas promovidas desde el ámbito escolar. *“En la escuela hacemos campañas para que no desperdicien el agua”* (Estudiante 48, comunicación personal, 2024).

Si bien estas iniciativas refuerzan mensajes de cuidado, las narrativas sugieren que su impacto se potencia cuando dialogan con las prácticas familiares y comunitarias previamente incorporadas, de modo que, desde una lectura pedagógica, este eje muestra que el cuidado del agua no se construye únicamente a partir de discursos normativos, sino desde la articulación entre experiencia cotidiana, memoria familiar y acción educativa.

Narrar y crear como formas de reapropiación simbólica

El proceso de narrar y producir materiales expresivos (dibujos, textos y conversaciones colectivas) emergió como un espacio central de reapropiación simbólica del vínculo con el agua. En las narrativas de los participantes, estas actividades aparecen como momentos de detención y atención, en los que el agua dejó de ser un elemento funcional o dado por sentado para convertirse en un objeto de reflexión consciente. *“Nunca había pensado tanto en el agua hasta que lo dibujé”* (Estudiante 12, comunicación personal, 2024).

Este tipo de expresiones se repite en distintos grupos y evidencia que el acto de crear abrió un tiempo y un espacio distinto al de la vida cotidiana, permitiendo a los participantes tomar distancia de la inmediatez del uso del agua y reconstruir su significado desde la experiencia personal. La narración y la creación no se limitaron a reproducir recuerdos, sino que activaron procesos de

reordenamiento del sentido, en los que los participantes articularon memorias, afectividades y percepciones del territorio.

El análisis muestra que las producciones narrativas y expresivas funcionaron como dispositivos de mediación, facilitando la expresión de dimensiones del vínculo con el agua que no siempre emergieron en el discurso oral directo. En particular, los dibujos y textos posibilitaron hacer visibles experiencias corporales, escenas cotidianas y emociones situadas que permanecían implícitas o poco elaboradas en las primeras conversaciones. Estas producciones no operaron como ilustraciones de lo dicho, sino como textos narrativos autónomos, portadores de significado propio.

Asimismo, el proceso de creación propició la reconfiguración del lugar del participante dentro de la experiencia educativa; al narrar y crear, las personas dejaron de situarse únicamente como receptoras de contenidos para asumirse como sujetos que producen sentido, capaces de nombrar, interpretar y resignificar su relación con el agua. Esta transformación se evidenció en la manera en que los participantes retomaron sus propias producciones para explicarlas, ampliarlas o contrastarlas con las de otros, generando diálogos colectivos en torno a los significados compartidos y divergentes.

Finalmente, el análisis muestra que estas experiencias narrativas generaron condiciones concretas para la traducción de los relatos en propuestas pedagógicas, pues las narrativas y producciones elaboradas por los participantes funcionaron como

insumos directos para la co-creación de materiales educativos en los que se articularon experiencia, reflexión y acción, de modo que narrar y crear no solo permitió recuperar memorias y significados, sino que habilitó procesos de reapropiación simbólica orientados a la construcción de sentidos pedagógicos compartidos en torno al agua.

Un ejemplo de esta traducción pedagógica puede observarse en la siguiente propuesta elaborada por el grupo comunitario, donde se sintetizan orientaciones para el diseño de actividades educativas situadas en torno al agua.

Figura 5 – Propuesta de marco instruccional para el diseño de actividades educativas en torno al agua, elaborada por grupo comunitario participante (2024)



Fuente: Elaboración colectiva producto de proceso participativo de co-creación pedagógica.

Tensiones y vacíos narrativos intergeneracionales

El análisis de las narrativas recuperadas evidencia tensiones y vacíos narrativos entre generaciones en la forma de experimentar, comprender y significar el agua, ya que, mientras las personas adultas y miembros de la comunidad evocan experiencias de cercanía, trabajo, ritualidad y convivencia en torno al agua, en las narrativas de niñas, niños y jóvenes predomina una relación más distante, mediada por infraestructuras y servicios. *“Para mí el agua solo sale de la llave”* (Estudiante 9, comunicación personal, 2024).

Este fragmento sintetiza una transformación profunda en el vínculo con el agua, marcada por la invisibilización de su origen y por la pérdida de referentes territoriales directos; el agua aparece asociada al acceso doméstico y al servicio, más que a una experiencia situada en el territorio. Este vacío narrativo no implica una ausencia total de relación con el agua, sino una relación configurada desde lógicas funcionales, desvinculada de memorias, prácticas comunitarias y relatos compartidos.

De manera complementaria, el análisis permitió identificar ausencias específicas en los repertorios narrativos de los grupos escolares, particularmente en lo que respecta a referencias culturales y simbólicas vinculadas al agua. En los grupos de primaria baja, primaria alta y parte de secundaria, las menciones a leyendas, relatos familiares o símbolos locales fueron escasas. Solo cuatro de los 87

participantes hicieron alusión a figuras o relatos de este tipo: un estudiante mencionó al monstruo del Lago Ness, una estudiante recordó la leyenda de La Llorona y dos más aludieron a El Chan del agua.

Estas referencias aisladas contrastan con la riqueza de narrativas culturales y simbólicas presentes en los relatos de educadores ambientales y personas adultas de la comunidad, lo que sugiere una desconexión cultural progresiva o, al menos, una falta de espacios donde estas historias continúen circulando y resignificándose entre generaciones.

Asimismo, se identificó una escasez de narrativas con componentes espirituales o rituales en los grupos de estudiantes, toda vez que solo una referencia directa al agua como elemento sagrado apareció en los grupos escolares, en contraste con los relatos de los grupos de educadores y comunidad, donde emergieron experiencias y memorias vinculadas a prácticas rituales, celebraciones religiosas y usos simbólicos del agua. “El agua la relaciono ahorita con la semana santa, el sábado de gloria, en donde aventabas agua para decir que diosito resucitó” (Educador 2, comunicación personal, 2024). “En la semana santa nos íbamos de paseo al río... era como anunciar que se había acabado ya este tiempo de cuaresma” (Miembro de la comunidad 5, comunicación personal, 2024). “En lugar de aventar el agua nos íbamos a un balneario... representábamos que estábamos en el agua” (Educadora 2,

comunicación personal, 2024). "La ceremonia fue de una planta sagrada, la ayahuasca... se crea un espacio sagrado con el agua, fue nuestra guía y nos purificó" (Educadora 5, comunicación personal, 2024).

Estos testimonios muestran que, para los grupos adultos, el agua sigue ocupando un lugar simbólico y ritual en la vida comunitaria, mientras que dichas dimensiones aparecen debilitadas o ausentes en las narrativas de las generaciones más jóvenes.

El análisis también evidenció una limitada transmisión intergeneracional de relatos sobre el agua, ya que solo dos estudiantes reportaron haber aprendido sobre el agua a través de historias narradas por su abuela o su padre, lo que pone de manifiesto la fragilidad de los canales de transmisión oral y la necesidad de generar espacios educativos que favorezcan el encuentro entre memorias, generaciones y territorios.

Desde un enfoque pedagógico, este eje revela que uno de los principales desafíos para la educación ambiental no es únicamente recuperar información sobre el agua, sino reconstruir repertorios narrativos compartidos que permitan a las nuevas generaciones vincularse con el agua desde la memoria, el territorio y la experiencia, sin idealizar el pasado ni desconocer las condiciones contemporáneas de vida.

Los hilos de discusión en los testimonios

La discusión de los resultados se sitúa en un momento clave para el campo de la educación ambiental, marcado por una creciente crisis hídrica y por la persistencia de modelos educativos que, pese a su actualización discursiva, continúan reproduciendo una relación instrumental con la sociedad y la naturaleza. En este contexto, los hallazgos presentados no deben leerse únicamente como resultados empíricos derivados de una experiencia localizada, sino como aportaciones pedagógicas y epistemológicas que interpelan de manera directa los supuestos dominantes de la educación ambiental contemporánea.

Desde una perspectiva crítica, los resultados permiten cuestionar la centralidad que han adquirido los enfoques tecnocráticos e informativos en la educación ambiental, particularmente en relación con el agua, pues tal como advierte Freire (1970), toda práctica educativa es una práctica política y la aparente neutralidad de ciertos modelos educativos encubre posicionamientos que tienden a despolitizar los conflictos socioambientales y a desvincularlos de la experiencia concreta de los sujetos. En este sentido, los hallazgos de la investigación muestran que la crisis hídrica no se vive únicamente como un problema técnico, sino como una ruptura del sujeto sobre su vínculo simbólico, afectivo y territorial con el agua.

Lo anterior evidencia que las personas construyen su relación con el agua a partir de experiencias afectivas situadas, memorias y prácticas cotidianas, y que estas dimensiones han sido históricamente marginalizadas en los discursos educativos dominantes. Esta constatación dialoga de manera directa con las críticas formuladas desde la educación ambiental crítica, que señalan que la crisis ambiental es también una crisis de sentido y de relación con el territorio (Leff, 2004).

Confirmaciones: experiencia, territorio y sujeto como ejes del aprendizaje ambiental

Con este análisis se confirman de manera consistente los planteamientos centrales de la educación ambiental crítica, en particular aquellos que subrayan la necesidad de situar al sujeto, la experiencia vivida y el territorio en el centro del proceso educativo.

Las narrativas analizadas muestran que el aprendizaje ambiental significativo emerge cuando las personas logran reconocerse como parte del problema hídrico y de la historia del agua en su territorio desde el sentimiento y la emoción, y no como observadoras externas de un fenómeno abstracto.

Esta constatación refuerza la propuesta freireana de partir del mundo vivido para potencializar el proceso educativo (Freire, 1970); los resultados hacen visible que cuando el agua es abordada desde la experiencia cotidiana (el juego, el trabajo, el cuidado, la pérdida)

se activa un proceso de reflexión que articula memoria, afectividad y conciencia crítica. En contraste, los enfoques que privilegian la transmisión de información descontextualizada tienden a generar aprendizajes frágiles y desvinculados de la realidad de los sujetos.

Asimismo, los hallazgos confirman la crítica de Leff (2004) a la racionalidad instrumental que ha reducido el agua a recurso, indicador o variable de gestión, pues las narrativas de pérdida, extrañamiento y desconexión territorial muestran las consecuencias pedagógicas de esta racionalidad al evidenciar que, al invisibilizar las dimensiones simbólicas y afectivas del agua, se debilita el vínculo educativo y se dificulta la apropiación del problema como propio.

Desde las pedagogías del Sur, los resultados reiteran la importancia de reconocer el territorio como espacio de producción de conocimiento; tal como plantea Walsh (2017), los saberes situados, encarnados y relacionales han sido sistemáticamente deslegitimados por epistemologías hegemónicas.

En este estudio, las narrativas recuperadas evidencian que dichos saberes no solo existen, sino que constituyen una base sólida para procesos educativos críticos y contextualizados.

Tensiones: los límites de los enfoques tecnocráticos y descontextualizados

Lo expresado en este estudio, tensionan de manera directa los enfoques dominantes de la educación ambiental que continúan

privilegiando la neutralidad, la objetividad y el distanciamiento respecto de la experiencia vivida. Las narrativas analizadas evidencian que estos enfoques no solo resultan insuficientes, sino que pueden generar procesos de desvinculación y desafección frente al agua.

La ausencia de la dimensión afectiva en muchos programas y discursos educativos aparece, a la luz de los resultados, como una de las principales limitaciones pedagógicas, tal como advierte Hooks (1994), una educación que separa razón y afectividad reproduce formas de dominación al negar la experiencia completa de los sujetos, y en el caso del agua esta escisión se traduce en aprendizajes superficiales centrados en el cumplimiento de normas o recomendaciones, pero desvinculados de la experiencia y del sentido.

Asimismo, los resultados tensionan la idea de que la conciencia ambiental se construye principalmente a partir del acceso a información científica; si bien el conocimiento técnico es relevante, las narrativas muestran que la conciencia crítica emerge con mayor fuerza cuando las personas logran articular dicho conocimiento con sus memorias, sus experiencias afectivas situadas y su relación con el territorio.

Esta tensión refuerza la crítica freireana a la educación bancaria, que deposita contenidos sin transformar la relación del sujeto con el mundo (Freire, 1970), en la medida en que no se trata de una oposición entre conocimiento científico y saber local, sino de una diferencia más profunda entre una educación ambiental que

fragmenta la experiencia y otra que la integra. En este trabajo se muestra que cuando el agua es abordada exclusivamente desde cifras, indicadores o discursos normativos, se produce una desconexión simbólica del sujeto que dificulta la apropiación del problema y limita la posibilidad de la acción colectiva.

Ampliaciones: narrativas culturales y experiencias afectivas situadas como ejes pedagógicos

Si bien la literatura crítica ha señalado la importancia de la participación y el contexto, los resultados profundizan en cómo la narración opera como un dispositivo pedagógico concreto, capaz de articular memoria, afectividad y reflexión. Esto es uno de los principales aportes del estudio, en la medida que trata de ampliar el horizonte pedagógico de la educación ambiental al situar las narrativas culturales y las experiencias afectivas situadas sobre el agua como ejes centrales del proceso educativo.

En diálogo con Bruner (1991), los hallazgos muestran que narrar no solo comunica experiencias, sino que las organiza, resignifica y transforma; en el campo de la educación ambiental, esto implica que las narrativas permiten reconstruir el vínculo con el agua desde una lógica relacional y situada, devolviendo sentido a experiencias que habían sido fragmentadas o invisibilizadas.

Asimismo, la centralidad de la emoción como mediadora del aprendizaje amplía los marcos tradicionales de la educación

ambiental, porque lejos de constituir un obstáculo para el pensamiento crítico, la implicación afectiva emerge como un catalizador de la reflexión y de la disposición a actuar. En consonancia con Freire (1997), los resultados hacen evidente que no hay conciencia crítica sin implicación con el mundo, y que dicha implicación se construye desde la experiencia vivida. Desde las pedagogías del Sur, esta ampliación adquiere una dimensión ética y política. Reconocer a las narrativas culturales, las memorias territoriales y las experiencias afectivas situadas implica cuestionar jerarquías epistemológicas y abrir espacio a formas de conocimiento históricamente marginadas (Santos, 2019). En este sentido, la educación ambiental que emerge de este estudio busca complejizar el campo incorporando dimensiones sistemáticamente excluidas.

La función pedagógica de la emoción: entre experiencia y reflexión crítica

Uno de los aportes interpretativos más relevantes del estudio es la identificación de la función pedagógica de la emoción como un hallazgo emergente del análisis narrativo–temático, ya que los resultados muestran que las experiencias afectivas situadas median la forma en que las personas comprenden, recuerdan y resignifican su relación con el agua.

La emoción opera como un puente entre la experiencia vivida y la reflexión crítica, es a partir de lo que se siente (bienestar,

nostalgia, preocupación) que las personas logran problematizar la pérdida del agua, reconocer prácticas de cuidado y asumir una responsabilidad territorial. Este hallazgo tensiona los enfoques educativos que han privilegiado la neutralidad y el distanciamiento afectivo, al evidenciar que la emoción no obstaculiza la reflexión, sino que la posibilita. Desde la educación ambiental crítica, este aporte resulta especialmente significativo, ya que permite complejizar los niveles de comprensión del aprendizaje ambiental como un proceso que articula razón, cuerpo, memoria y territorio; en un proceso donde la emoción no sustituye el pensamiento crítico, sino que lo ancla en la experiencia concreta de los sujetos.

El territorio como sujeto pedagógico

Lo encontrado en el estudio muestra que los cuerpos de agua, los paisajes y los lugares específicos del territorio enseñan, interpelan y configuran aprendizajes éticos y relacionales, particularmente cuando forman parte de la experiencia cotidiana de los sujetos y de sus prácticas habituales de vida.

Esta concepción del aprendizaje dialoga con la propuesta de Escobar (2014), para quien el territorio no es un simple escenario donde ocurren los procesos educativos, sino una trama viva de relaciones históricas, culturales y ecológicas, desde la cual el aprendizaje ambiental deja de entenderse como algo que sucede exclusivamente en el aula o que se reduce a la transmisión de

contenidos formales, y pasa a configurarse como un proceso que emerge en la interacción cotidiana con el entorno, con los lugares que se habitan y con las transformaciones que los atraviesan y les otorgan sentido. Reconocer al territorio como sujeto pedagógico implica, en este sentido, descentrar la escuela como único espacio legítimo de aprendizaje y abrir la educación ambiental a los territorios vividos, recorridos y narrados por las propias comunidades.

Las implicaciones de este hallazgo son profundas, pues cuestionan de manera directa los modelos educativos que tienden a abstraer el aprendizaje de su contexto territorial y a concebir el conocimiento como un proceso separado de la experiencia situada, ya que, en el caso del agua, la invisibilización de los cuerpos de agua y de sus transformaciones históricas contribuye de forma decisiva a la ruptura del vínculo educativo, al debilitar las posibilidades de reconocimiento, de memoria y de apropiación simbólica del territorio. Los resultados muestran que recuperar la experiencia territorial no es un recurso complementario, sino una condición necesaria para reconfigurar dicho vínculo y para fortalecer procesos educativos ambientalmente significativos.

Interpelaciones a la educación ambiental

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden del estudio, invitan a revisar de manera profunda el sentido, los enfoques y las prácticas desde las cuales se ha venido construyendo la educación

ambiental, por el hecho que los resultados muestran que educar en este campo de conocimientos y prácticas, no puede reducirse únicamente a informar sobre problemáticas ecológicas ni a promover comportamientos individuales considerados deseables, sino que exige un trabajo intencionado sobre los vínculos simbólicos, afectivos y territoriales que las personas construyen cotidianamente con su entorno y que dan forma a sus maneras de comprender, sentir y habitar el mundo.

En este sentido, otro de los aportes centrales consiste en subrayar la necesidad de integrar de forma explícita las narrativas culturales y las experiencias afectivas situadas en el diseño de propuestas educativas, no como un giro que desplace o minimice el conocimiento científico, sino como una posibilidad de situarlo, tensionarlo y articularlo con los saberes, las memorias y las experiencias desde las cuales los sujetos viven, sienten y significan su relación con el agua. Tal como señala Hooks (1994), el aprendizaje significativo se produce cuando las personas se sienten interpeladas en su totalidad, y no únicamente como receptoras de información, lo que implica reconocer la dimensión afectiva como parte constitutiva del proceso formativo.

Los resultados también refuerzan la pertinencia de enfoques pedagógicos que reconozcan la existencia de prácticas cotidianas de cuidado y de éticas ambientales emergentes en los territorios, prácticas que conforman un tejido pedagógico vivo y en permanente

construcción, susceptible de ser fortalecido y resignificado desde la educación ambiental, siempre que esta sea capaz de dialogar con la experiencia vivida de las comunidades, en lugar de ignorarla, desplazarla o sustituirla mediante discursos normativos externos que no logran anclarse en los sentidos, memorias y prácticas que organizan la vida cotidiana de los individuos.

Desde una perspectiva más amplia, las implicaciones del estudio apuntan a la necesidad de una educación ambiental situada, relacional y crítica, coherente con los planteamientos de las pedagogías del Sur, en la que reconocer la legitimidad de los saberes locales, las memorias territoriales y las formas no hegemónicas de conocimiento no sea un gesto accesorio sino un posicionamiento político que cuestiona de manera directa las jerarquías epistemológicas dominantes y abre posibilidades reales para la construcción de procesos educativos más democráticos, sensibles y transformadores.

En suma, los resultados y su discusión invitan a formular preguntas críticas para el campo de la educación ambiental, preguntas que interpelan directamente el tipo de vínculo con el agua que hoy promueven los programas educativos, las dimensiones de la experiencia que están siendo sistemáticamente excluidas y la capacidad de la educación ambiental vigente para abordar la complejidad afectiva, simbólica y territorial de la crisis hídrica.

Asimismo, el estudio plantea interrogantes específicos sobre el lugar que ocupan la narración y la emoción en la formación ambiental, en tanto reconocer estos lenguajes como formas legítimas de conocimiento no solo implica asumir riesgos y enfrentar resistencias institucionales, sino también abrir la posibilidad de construir procesos educativos más sensibles, situados y coherentes con los desafíos socioambientales contemporáneos.

A manera de conclusión y apertura a otros debates

La relación con el agua se construye y resignifica principalmente desde la experiencia vivida, la memoria y la afectividad, más que desde la sola transmisión de información, los resultados muestran que el agua es narrada como una experiencia corporal, cotidiana y profundamente relacional, vinculada al juego, al trabajo, al cuidado y al bienestar, y situada siempre en prácticas concretas de la vida diaria que dotan de sentido el vínculo del sujeto con el territorio. Esto confirma que el aprendizaje ambiental significativo emerge cuando parte del mundo vivido de los sujetos y de su capacidad para nombrarlo desde sus propias experiencias (Freire, 1970).

Otro de los aspectos medulares es mostrar que el agua es comprendida por los individuos no únicamente como un recurso indispensable para la subsistencia, sino como un símbolo comunitario que sostiene la vida social, la identidad territorial y la

continuidad del pueblo. Esto derivado de las narrativas de estudiantes, educadores y personas de la comunidad, lo que dialoga directamente con los cuestionamientos que formula una educación ambiental crítica hacia la racionalidad instrumental, al evidenciar que la reducción del agua a una simple variable de gestión empobrece su significado educativo y debilita el vínculo simbólico con el territorio (Leff, 2004).

El estudio aporta evidencia empírica que permite situar al territorio como sujeto pedagógico y no únicamente como escenario o telón de fondo del aprendizaje, en la medida en que los cuerpos de agua, los paisajes y los lugares concretos del entorno aparecen en las narrativas como presencias que enseñan, interpelan y configuran aprendizajes éticos y relacionales, sobre todo cuando forman parte de la experiencia cotidiana y de las prácticas de vida de las personas. Este hallazgo refuerza los planteamientos de las pedagogías del Sur, que reconocen el territorio como espacio de producción de conocimiento situado y relacional (Escobar, 2014).

La identificación de un paisaje afectivo diverso en torno al agua, compuesto por sensaciones de bienestar, tranquilidad, disfrute, nostalgia y preocupación, las cuales varían según la edad, la trayectoria de vida y la experiencia territorial de los participantes, es otro de los aspectos a destacar, en la medida que este paisaje afectivo no se configura como una suma de emociones aisladas, sino como una dimensión relacional desde la cual los sujetos interpretan la crisis

hídrica y se posicionan frente al cuidado del agua, de modo que la emoción aparece no como un obstáculo para la reflexión crítica, sino como una fuerza que la impulsa al generar implicación, sentido y responsabilidad, ampliando así los marcos tradicionales de la educación ambiental (Hooks, 1994).

Asimismo, se hace evidente que, aun en contextos marcados por la pérdida y la transformación del territorio, persisten prácticas cotidianas de cuidado del agua que se transmiten de manera intergeneracional y que forman parte de la vida diaria de las comunidades, prácticas que configuran una ética ambiental emergente, frecuentemente invisibilizada por los programas educativos formales, pero que constituye un acervo pedagógico fundamental para el desarrollo de procesos educativos situados, sensibles al contexto y culturalmente pertinentes.

Finalmente, se muestra que la narración y la creación, a través de dibujos, relatos y conversaciones colectivas, operan como formas de reapropiación simbólica del vínculo con el agua, en tanto narrar y crear no solo permitió recuperar memorias, sino también abrir espacios de reflexión y resignificación desde la experiencia vivida, confirmando que la narración se configura como una práctica pedagógica y política capaz de devolver agencia a los sujetos y de habilitar la imaginación de otras formas posibles de relación y cuidado con el agua (Bruner, 2003). Este acercamiento debe ser

esencial para la configuración de una educación ambiental crítica que busque la transformación socioambiental.

Límites reconocidos del estudio

Como toda investigación cualitativa situada, este estudio presenta límites que es necesario reconocer. En primer lugar, los resultados se derivan de un contexto territorial específico, lo que impide su generalización directa a otros territorios; sin embargo, desde una perspectiva interpretativa, el valor del trabajo no radica en la posibilidad de extrapolar estadísticamente sus hallazgos, sino en la capacidad de estos para ofrecer claves analíticas transferibles que permitan dialogar con otras experiencias, contextos y procesos educativos similares.

En segundo lugar, si bien la diversidad de participantes permitió recuperar una pluralidad de voces y experiencias, el análisis se concentró en las narrativas producidas durante el propio proceso investigativo, lo que supone reconocer que otras memorias hídricas y formas de relación con el agua presentes en el territorio no lograron incorporarse al corpus de análisis, de modo que los hallazgos aquí presentados responden a una lectura necesariamente parcial y situada, construida en diálogo con las personas participantes y con los marcos teóricos que orientan la investigación (Freire, 1970).

Asimismo, el estudio no abordó de manera longitudinal los efectos de las prácticas narrativas en el tiempo, lo que limita la

posibilidad de evaluar su impacto sostenido en las formas de relación y cuidado que tienen los sujetos con el agua.

Lo por venir: condiciones de posibilidad para líneas futuras de investigación

Con base en los hallazgos y de los límites identificados, se abren diversas proyecciones para la investigación y la práctica educativa en el campo de la educación ambiental, entre las cuales destaca la necesidad de profundizar en el uso de las narrativas culturales y de las experiencias afectivas situadas sobre el agua u otros temas en contextos territoriales, con el fin de comprender cómo estos procesos se resignifican a partir de realidades socioambientales diversas y de trayectorias históricas específicas que configuran formas particulares de relación, memoria y sentido en torno al agua. De manera complementaria, los resultados sugieren la pertinencia de desarrollar estudios que aborden con mayor profundidad las tensiones intergeneracionales en el vínculo con el agua, así como el papel que el territorio y la memoria desempeñan en la formación ambiental de niñas, niños y jóvenes.

Al mismo tiempo, la investigación ofrece una base sólida para el diseño y fortalecimiento de materiales didácticos y propuestas educativas que integren de manera explícita narrativas, emoción y territorio como ejes centrales del proceso formativo, en coherencia con los planteamientos de la educación ambiental crítica y las

pedagogías del Sur. En continuidad con esta línea, se abren también posibilidades para investigaciones que articulen el análisis narrativo con procesos de acción colectiva y participación comunitaria, que profundicen el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa y exploren cómo las narrativas sobre el agua pueden traducirse en prácticas concretas de cuidado, defensa y reconfiguración del territorio (Freire, 1970), lo cual permita reafirmar el carácter político y transformador que deben conllevar todas las prácticas pedagógicas desde el enfoque de una educación ambiental crítica y propositiva.

Referências

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**: derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redsnestorage.blob.core.windows.net/contenido/redsnste2022/Desarrollo_Educativo/Buenas_Practicas%20relato/I.%20Bruner-J-La-fabrica-de-historias-_cap1.pdf

BRUNER, J. S. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1991. Recuperado de: <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24926w/Actos-de-significado.pdf>

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores, 1997. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

Recuperado de:

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

GONZÁLEZ GAUDIANO, É; ARIAS ORTEGA, M. Á. (coord.). **La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México**: estado del conocimiento 2002-2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa / Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015.

HOOKS, B. **Enseñar a transgredir**: la educación como práctica de la libertad. Routledge, 1994. Recuperado de:

<https://www.academia.edu/114824282/ Ense%C3%B1ar a transgredir de Bell Hooks>

LEFF, E. **Racionalidad ambiental**. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI Editores, 2004. Recuperado de:

https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf

SANTOS, B. **Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas**. CLACSO, 2019. v. 1.

Recuperado de:

https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvt6rmq3.9.pdf?refreqid=fastly-default%3A733020d47c68c6ce1b90cc2cadbcebe0&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. T. I.

Recuperado de: <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagogía-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

COMO CRIAR ESPAÇOS DE INCONFORMIDADE EM NOSSAS AULAS?

Leandro Belinaso

[Na] democracia como uma comunidade de vida - a própria vida [é] entendida como força e possibilidade, implacavelmente regenerativas (Achille Mbembe, 2025).

Preparar uma aula é um dos trabalhos mais exigentes e prazerosos da vida cotidiana de um professor. Quando o problema a ser desdobrado chega através de um convite vindo de um amigo, de um colega, de um outro pesquisador, o desafio se amplia, pois é o outro quem provoca, solicita, os atos de docência e escrita. A questão que vem do outro produz o primeiro registro no caderno, demarca o início da montagem da aula.

Como podemos pensar a articulação entre meio ambiente, democracia e o futuro da educação escolar?

A pergunta faz o professor-escritor titubear, escancara suas dúvidas, o não-saber que o habita. Ele se levanta e deixa o caderno aberto sobre sua mesa de trabalho. A pergunta está destacada pelo azul da caneta no topo da página em branco. Acrescenta, entre a democracia e a escola, a vida cotidiana. Logo abaixo, esboça uma

outra indagação: como criar espaços de inconformidade em nossas aulas? Essa passa a ser, dias depois, a pergunta-título do ensaio.

Agora, o professor caminha pelo seu atelier, pelo quarto transformado em biblioteca, e senta novamente na cadeira. O lápis bem apontado está seguro, firme, na mão direita. O escritor olha para a pilha de livros disposta ao lado do computador. Depois, para o horizonte através da janela e percebe o vento na dança sutil das árvores. Fecha o caderno, deixa os livros descansarem por um momento, acomoda o lápis sobre a mesa e sai. Neste instante, o vemos diante de uma pia preparando uma térmica de café.

Agradeço ao professor e pesquisador Rodrigo Barchi, pelo generoso convite para estar, ainda que online, na Universidade de Sorocaba, e por me lançar ao exercício da preparação de uma aula sobre uma pergunta atual e difícil. Confesso que jamais havia sido instigado a falar sobre democracia, a pensar sobre ela em aliança às minhas práticas pedagógicas cotidianas, às minhas questões de pesquisa relativas à escrita em processos formativos. Tenho caminhado por trilhas investigativas que combatem as formas hegemônicas da escrita acadêmica em educação, traçam linhas de fuga, criam refúgios. Pensam a leitura e a escrita, como sugere Costa (2017), “enquanto gestos de resistência”. E isso “implica em não apenas responder aos ditames desses tempos-textos-mercadoria, mas em instaurar-lhes vacúolos de silêncio, zonas de dispersão e desvio” (p. 18).

“Andar não de qualquer forma, mas entre as fissuras das formas conhecidas”¹.

Minhas perguntas de pesquisa, desejo registrar, não são simplesmente minhas, porque são construídas nos interstícios das relações com os espaços, os materiais, as coisas, os bichos, as plantas, os estudantes, os colegas, o tempo histórico em que vivemos, a teia cultural em que nos enredamos, o estado psíquico em que nos encontramos.

Por um tempo estive perdido.

Resolvo iniciar a preparação da aula rememorando algumas cenas vividas. Espero que este possa ser um começo interessante: a tessitura de encontros entre as nossas performances corporais e subjetivas na vida cotidiana e as circunstâncias culturais, sociais, históricas e políticas que as categorizam, as condicionam e as pressionam. Este é o modo como Baldwin (2020) costura seus ensaios. Seus textos são gestos de criação. “Sem dúvida, é dentro dessa gaiola de realidade em que nascemos, e debatendo-nos contra ela, que adquirimos nossa forma; e, no entanto, é justamente por dependermos dessa realidade que somos traídos o tempo todo” (p. 47).

¹ Frase extraída do livro de Marcelo Percia (2011) “Inconformidad: arte política psicoanálisis”. (p. 9 - 10). A tradução é minha. Este livro nutriu meus pensamentos na costura deste ensaio-aula. Descobri o autor lendo o esboço de um livro de Luciano Bedin da Costa sobre a leitura, que, no momento da tessitura do texto, em outubro de 2025, está em fase final de preparação.

Venho ao mundo no dia seis de agosto de 1971, no interior do Rio Grande do Sul, em plena ditadura militar, dois anos e meio depois do Ato Institucional número 5, de treze de dezembro de 1968, que prevê o fechamento do congresso nacional, a censura e a cassação dos direitos políticos de quem se atreve a contestar o poder de um governo golpista conquistado à força. Meu nascimento se dá um ano depois do discurso da vitória de Salvador Allende, no dia cinco de setembro de 1970. O presidente pede ao povo chileno para que vá ao trabalho, no dia seguinte à eleição, alegre e cantando. E faz um chamado para o fortalecimento da participação popular em comitês criados em escolas, universidades, fábricas, empresas, associações de moradores e bairros. Comitês que possam colocar o governo em um estado constante de escuta, de atenção às demandas populares. “O povo tomará a pátria pela cintura e dançará [...] para simbolizar a alegria da nossa vida” (p. 21), vaticina Allende (2022) em uma Santiago transbordada de solidariedade.

Passo a minha infância, ou seja, os anos 1970, entre o sudoeste paulista e o noroeste do estado do Paraná. Meu pai vende máquinas agrícolas naquelas regiões interioranas. E ele é tomado, suponho, por um mal-estar, por insatisfações que o fazem trocar de casa, de cidade e supostamente de vida, de tempos em tempos. Trabalhar como vendedor, como viajante, aguça a sensação de estar sempre em movimento, em mudança. Ele nutre uma ideia fixa: a de que é possível refazer a vida, começar tudo de novo, através de uma simples troca

de vizinhança. Entretanto, a insatisfação, o mal-estar², imagino, sempre retorna. Aos oitenta e oito anos de idade, meu pai muda de casa, de bairro e de cidade pela última vez.

Neste tempo de brincadeiras e imaginações chamado infância, que segue viva e presente em nós, adultos, quando estamos tomados por um devir-criança, resido em diferentes lugares e estudo em distintas escolas, precisando refazer amizades e tentando me acostumar com a ideia de deixá-las para trás, semanas, meses ou anos depois.

Hoje, olhando para esta história, não me parece que tais mudanças sejam fruto de uma indignação, de uma, nos termos de Percia (2011), "sensibilidade perante o poder da uniformidade" (p. 80), de um desejo de variação, de uma força de aproximação ao outro, aos seus mistérios. "Em tempos de ditadura quase não há lugar para estados de inconformidade" (p. 86). Não há um desejo de andar por trilhas imprevistas, mas, sim, de aderir aos sentidos fixos impostos pelas formas. É impossível esquecer do conselho do meu

² Freud (2020), em um texto escrito em 1930, faz uma análise instigante de como a cultura é construída sobre a renúncia pulsional, sobre a não satisfação das pulsões. É o embate entre o desejo, o inconsciente e a cultura, a forma, que gera a sensação de mal-estar provocadora de sintomas neuróticos. "O ser humano de cultura trocou um tanto da possibilidade de felicidade por um tanto de segurança" (p. 368). "A neurose apareceu como o desfecho de uma luta entre o interesse de autoconservação e as exigências da libido, luta na qual o Eu havia vencido, mas ao preço de graves sofrimentos e renúncias" (p. 370).

pai quando, aos catorze anos, em 1985, começo a trabalhar como office-boy, uma espécie de faz-tudo (cobrador, faxineiro, balconista e datilógrafo), em um escritório de contabilidade e passo a estudar no turno noturno de uma escola pública: não vai contestar o homem (o patrão)! Tudo isso, um ano após as vibrantes e imensas manifestações pelas eleições diretas no país e a emergência do primeiro governo civil após vinte e um anos de ditadura militar. Obedece ao cara!

Por muito pouco, não sigo a carreira militar. Na verdade, sempre estive distante desta escolha; mas, com quinze anos, não tenho clareza disso. Ronda meu corpo, me atravessa, vejo hoje, uma inconformidade, “um desejo que se solta do existente” (Percia, 2011, p. 19). Ou será que é, apenas, uma insatisfação, um mal-estar, como a do meu pai?

Talvez, a cultura rock tenha contribuído para criar um caldo cultural de inconformidade. Os anos 1980 foram profícuos em nos apresentar, aos jovens daquele momento, uma cultura rock que, novamente convoco Percia (2011), “reivindica a intuição, a existência de mistérios irredutíveis, desconfia dos sistemas que pretendem definir o mundo” (p. 91).

Por dois anos seguidos vou com um grupo de amigos à cidade de Lins, no interior paulista, fazer uma prova seletiva para o ingresso na Academia Militar de Agulhas Negras, situada em Resende no Rio de Janeiro, para seguir uma carreira profissional no exército brasileiro

desde o ensino médio. No primeiro ano, meu pai nos leva de carro e nos deixa em uma pensão. No segundo, vamos de ônibus e nos hospedamos no mesmo lugar, em um quarto compartilhado e com todas as refeições inclusas. Somos quatro meninos. Ninguém é aprovado. Ninguém sequer chega à próxima fase, a mais temida, a da avaliação do nosso condicionamento físico, da força dos nossos músculos. A prova de matemática nos afasta dos quartéis. Mas talvez não tenha sido somente ela.

Estou em Lins, em uma livraria, e compro uma obra de literatura, um best-seller, um romance do Ken Follett. E também vou ao cinema para assistir Top Gun. Detesto o filme, embora não saiba muito bem os motivos. Jamais volto a assisti-lo, nem o de 1986, nem sua versão mais recente, de 2022; duas histórias protagonizadas por Tom Cruise. Literatura, cinema e rock habitam os dias daquele tempo adolescente longe da casa dos pais. Lembro das risadas, da disputa para saber quem havia se saído pior na prova de matemática. Estamos lá, aqui, juntos, para fracassar dos sonhos que não são nossos. E para ler, ir ao cinema, viajar, estar entre amigos, ouvir rock, rir, namorar, imaginar e brincar.

Em 1991, atuando como presidente do Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (o CAFI), da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, organizo com os companheiros de gestão um evento. Convidamos ex-presidentes do CAFI para compartilharem conosco a experiência de terem atuado no

movimento estudantil em plena ditadura militar. Jamais me esqueci de uma ex-presidente, a única mulher na mesa, contando as cenas de tortura que havia sofrido no cárcere. Nos meus vinte anos, só pude silenciar. Foi um dos momentos mais marcantes que vivi na minha atuação junto ao Centro Acadêmico, durante a graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A pergunta da aula segue presente e me parece necessário marcá-la antes de prosseguir. Como criar espaços de inconformidade em nossas aulas?

Tiro da pilha de livros que me acompanha na escrita deste ensaio, uma obra de Franco Berardi (2024), tecida no tempo da pandemia do coronavírus, para me reencontrar com a sua constatação de que a “participação democrática é um engodo, já que a política [a macropolítica] é claramente incapaz de manter qualquer promessa, e a democracia é vazia, entediante e falsa” (p. 156). Bifo, como o pensador italiano é conhecido, defende uma insurreição permanente. Insurreição entendida como “convivência, solidariedade, abraço, amizade, ajuda mútua, prazer erótico, orgasmo coletivo” (p. 157-158). Insurreição em combate ao ideário de crescimento, de acumulação incessante, que chegou ao seu fim. Sua possibilidade de seguir existindo é, apenas, como caminho rumo a um extermínio coletivo. Em contraponto à acumulação nervosa, ao lucro exponencial, à pilhagem dos minérios e dos corpos subalternizados, ao extrativismo dos solos, das florestas, dos

oceanos, ao esgotamento da água potável, do ar respirável, à exploração da atenção, da mente, ao colapso psíquico provocado pelo trabalho intermitente, pela falta de descanso, de sonho, à perda de percepção de futuro, ao envelhecimento visto como degradação e não como devir, ao esgotamento do desejo; fora, portanto, “da mitologia da expansão”, “adotar uma cultura frugal e igualitária” (159).

Os influenciadores da prosperidade (Pablo Marçal, Wendell Carvalho, entre outros) não vendem uma mudança de mentalidade, como fazem supor seus cursos, palestras e postagens acessadas por milhares de seguidores, mas uma formatação, uma forma, uma aliança ao ideário financista, individualista e depressivo do capitalismo tardio, da psicoesfera da era viral como nomeia Franco Berardi (2024), pautado em crescimento e consumo ilimitados, em esgotamentos físico (do planeta, inclusive) e mental, gerador de dinheiro para poucos, muito poucos, para os chamados vencedores. Em uma outra obra, Berardi (2020) diz que a “aceleração tecnofinanceira e a precariedade levaram ao esgotamento das energias mentais da humanidade” (p. 97).

Em combate a essa trilha suicida³, Berardi (2024) aponta para a “reativação de uma energia de solidariedade” (p. 140). Uma

³ Em 1987, nos lembra Berardi (2024, p. 72), Margareth Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, declarou que “a sociedade não existe. Existem

“conversão psicocultural à frugalidade e à amizade” (p. 141). A defesa de uma riqueza variada de horizontes, de compartilhamentos multiespécies, de cotidianos prazerosos, de vitalidade, de devir, de descanso e de democracia radical.

Rodrigo Barchi (2025b) afirma que “nossas perspectivas ecologistas de educação são aquelas flores amarelas, azuis e roxas que nascem nas brechas entre os muros das casas e das calçadas” (p. 189). Uma imagem vibrante sobre a construção de uma democracia micropolítica, radical, nos nossos cotidianos escolares. “Estamos sedentos por conexão, junção, parceria, calma, respiro, ar puro e sons de passarinhos” (p. 197), diz o autor fazendo referência, ao lembrar dos pássaros, à nossa saudosa amiga Marta Catunda (1994).

Em um outro artigo, Barchi (2025a) nos lembra que o cotidiano pode ser entendido como ingovernável, como repleto de escapes e aponta para uma educação ambiental menor aliada às narrativas ficcionais⁴. Rodrigo sugere um exercício: a criação de narrativas que contem de uma vida comum, frugal, solidária e alegre, tecida junto a coletivos menores, bandos mínimos, redes improváveis de gentes, fungos, coisas, plantas e animais.

homens e mulheres individuais, e famílias. Nenhum governo pode fazer nada a não ser através das pessoas, e as pessoas têm de cuidar de si mesmas em primeiro lugar”. Essa declaração, segundo Bifo, “marcou o início da destruição da civilização social construída durante o século XX, e o fim do humanismo universal” (p. 112).

⁴ Sobre a noção de narrativa ficcional ver Reigota (1999).

Para finalizar este ensaio-aula permito-me narrar uma prática pedagógica que construí, neste segundo semestre de 2025, junto a uma turma de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade à distância, em uma disciplina focada na relação entre a educação e o meio ambiente. Talvez, ela possa ser lida como um combate ao cansaço, ao isolamento, ao fatalismo imobilizante, à ansiedade e à aceleração. Uma prática pedagógica silenciosa, simples, calma, despretensiosa, imaginativa, provocadora de escuta, presença e sonho. Uma proposição para ressoar a pergunta-título deste ensaio: como criar espaços de indignidade em nossas aulas? Uma indignação, desdobrando o que pude reter do livro de Percia (2011), com o apagamento de todo um campo de possíveis. Com o silenciamento de outros modos de existir e de partilhar a vida na delicada superfície deste planeta Terra, nosso único refúgio comum no universo.

O convite é para caminhar. E, aqui, poderia acionar toda uma filosofia, toda uma ética caminhante, que esteve acessível aos estudantes através de textos disponibilizados ao estudo, mas sigo com o foco na pergunta da aula⁵.

⁵ Além de ensaios sobre a “filosofia do caminhar”, de pesquisadores dos campos das artes visuais, das filosofias da diferença e dos estudos culturais, disponibilizei aos estudantes monografias escritas por participantes do curso de extensão “Caminhada como método para a arte e a educação”, oferecido pela “A Casa Tombada” de São Paulo, sob a coordenação de Edith Derdyk.

Caminhar com uma garrafinha de água, lápis, caderno, com algo para comer a depender das distâncias, com roupas e tênis confortáveis, um boné ou chapéu e protetor solar sobre a pele exposta. Andar com o corpo aceso e desejoso de um outro ritmo, aberto aos encontros, ao que o mundo sensível nos apresenta pelo caminho.

Caminhar como um estrangeiro, um desconhecido.

A proposta é sair em busca dos fungos⁶. Registrar suas existências. Caminhar pela casa, pelo quintal, pelo bairro, pelos espaços urbanos da cidade, por suas zonas rurais, por um parque, um descampado, uma floresta. Eleger cinco pontos de parada e, neles, narrar a presença dos fungos, mas também dos insetos, dos cheiros, das cores, das plantas, do suor, dos rastros deixados por outros humanos, dos plásticos. Indicar o dia e a hora, narrar o que está diante do corpo, o que, no corpo, percebemos. Fotografar e seguir adiante, passo a passo. Se dar conta de que não estamos sozinhos. Há vida. Outras vidas. Uma profusão delas.

Todo um mundo sensível a nos tocar a pele, a invadir nossa retina.

Estamos diante de uma prática pedagógica em educação ambiental articulada à vida cotidiana e a uma democracia radical?

⁶ A especificidade solicitada pela proposição, relativa à observação dos fungos, foi elaborada a partir da leitura de um artigo de Tsing (2018), ofertado às estudantes no decorrer da disciplina.

Não sei.

Talvez, algumas passagens dos trabalhos caminhanes das alunas contribuam para a elaboração desta resposta.

O trajeto escolhido foi o caminho entre a minha casa e a escola onde trabalho, registrando fungos, plantas, insetos e outras vidas que resistem nas frestas da cidade. [...]. Tudo começa às 6h45, quando me levanto e preparo meu café. Ao abrir a janela, me deparo com um grande espaço cheio de árvores. Em alguns dias o céu está bonito, mas em outros, como hoje, percebo fumaças ao longe. Elas vêm de duas empresas da cidade vizinha e daqui de casa é possível notar a poluição do ar. (Joiciane de Paula Pinto)

A caminhada começou na estrada de chão batido que me é tão familiar, mas que hoje eu via com olhos de estrangeiro. Ela serpenteia entre a vegetação densa e os pastos, um caminho de terra vermelha que se torna uma linha de vida entre os morros. O ar estava calmo, o sol da tarde iluminava a copa das árvores, e o som dos carros parecia distante, como se a própria natureza pedisse silêncio. [...] Um pouco mais à frente, a escuridão da mata se rompeu e um pequeno pedaço de luz me guiou até o chão. Em meio às raízes e à terra, avistei algo que me transportou de volta à infância: uma planta de cabeça fofa e branca. Quando criança, adorava soprar suas sementes e vê-las voar, carregadas pelo vento, como pequenos paraquedas em direção ao desconhecido. (Jéssica Aparecida Ferreira dos Santos).

Eu queria muito encontrar um fungo, pois essa era a proposta da atividade. Estava obstinada, mas um pouco descrente de que realmente os veria, já que, por alguma razão, na minha imaginação eles são raros e difíceis de encontrar. Essa ansiedade me fez perceber que não gosto do curso de Biologia e que, por vezes, o acho chato e inconveniente. Foi nesse misto de ansiedade e desconfiança que, de repente, o primeiro encontro aconteceu. Avistei um pequeno cogumelo de cor terrosa, crescendo entre as folhas secas e a grama. Seu chapéu arredondado e textura aveludada contrastavam com o verde ao redor. A cada aproximação, percebia sons quase inaudíveis: insetos, vento leve. Como escreve Silveira (2023, p. 148), são os “detalhes improváveis e esquecidos a sussurrar suas precárias vidas” que nos chamam a atenção no caminhar. (Maiara Arbigaus Bredun).

Espero que tenha tocado na questão proposta pelo convite generosamente recebido do professor Rodrigo Barchi. Escolhi um caminho: pensar a radicalidade da democracia em nossas práticas pedagógicas, em sintonia com as referências trazidas no ensaio, como uma micropolítica repleta de inconformidades. Um trabalho crítico de combate aos automatismos. Nas palavras de Percia (2011), “uma revolta de potências prisioneiras nesta fortaleza construída como forma de maioria” (p. 11). Um esforço de composição de uma comunidade de vida. Um ato de solidariedade, alegria e frugalidade. Um gesto inflamado pelo desejo de estar vivo, junto a outras vidas, dançando e cantando.

Como diz Emmanuel Carrère (2023), “são raras as pessoas que sabem que existem para contemplar o céu” (p. 30). E eu acrescentaria, para caminhar lentamente e perceber a vida brotando nas pequenas rachaduras de um chão concretado.

Referências

ALLENDE, Salvador. **A revolução desarmada**: discursos de Salvador Allende. São Paulo: UBU editora, 2022.

BALDWIN, James. **Notas de um filho nativo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

BARCHI, Rodrigo. Cartas em “esperançar” como resposta a uma epístola herética: democracia, ecologias e cotidianos escolares. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 43, n. 93, p. 77-94, 2025a.

BARCHI, Rodrigo. Ecologias extremas, cotidianos brutais, democracias radicais: ou de três retornos da morte. *In*: RAMOS, Andréia; SILVA, Márcio José; BARCHI, Rodrigo (org.). **Ecologista é a educação**: cartas, relatos e diálogos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025b. p. 211 – 233.

BERARDI, Franco. **Extremos**: crônicas da psicodelação. São Paulo: UBU editora, 2020.

BERARDI, Franco. **O terceiro inconsciente**: a psicoesfera da era viral. São Paulo: Autonomia Literária e GLAC edições, 2024.

CARRÈRE, Emmanuel. **loga**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2023.

CATUNDA, Marta. **O canto de céu aberto e de mata fechada**. Cuiabá: edUFMT, 1994.

COSTA, Luciano Bedin da. **Ainda escrever**: 58 combates para uma política do Texto. São Paulo: Lumme, 2017.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura. In: FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade, religião**: o mal-estar na cultura e outros escritos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Democracia como comunidade de vida**. São Paulo: n-1 edições, 2025.

PERCIA, Marcelo. **Inconformidad**: arte política psicoanálisis. Lanús: Ediciones de la Cebra, 2011.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

SILVEIRA, Eduardo. Gambiarras: uma pequena coleção de gestos recolhidos em percurso. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. UFSM, v. 16, p. 1-21, 2023.

MANIFESTO: QUANDO O ESTADO DECIDE QUEM PODE VIVER – PERIFERIAS SOB FOGO

Marcio Rodrigo Vale Caetano

Este ensaio nasce de um incômodo diante do nosso tempo. Vivemos um momento histórico marcado por intensas disputas em torno da democracia, do direito à vida e das formas de habitar o mundo. Em diferentes partes do planeta, assistimos à normalização de práticas de violência que parecem corroer, pouco a pouco, aquilo que durante séculos foi apresentado como promessa civilizatória do projeto moderno: a dignidade da vida humana, a universalidade dos direitos e a possibilidade de convivência republicana. No Brasil, essa tensão se manifesta de forma particularmente aguda quando observamos a maneira como determinadas populações e territórios permanecem expostos à violência sistemática e à precarização das condições de existência.

É nesse contexto que este ensaio toma como ponto de partida a chacina ocorrida nos Complexos do Alemão e da Penha, no Rio de Janeiro, em outubro de 2025. Mais do que analisar um episódio específico de violência policial, o objetivo é utilizá-lo como uma espécie de lente interpretativa capaz de revelar dinâmicas mais amplas que atravessam a sociedade brasileira contemporânea. A tragédia, amplamente difundida pelas redes sociais e pelos meios de

comunicação, expõe não apenas a brutalidade de uma operação policial, mas também a persistência de estruturas sociais que continuam a produzir vidas desigualmente protegidas e desigualmente expostas à morte.

Partindo dessa situação concreta, o texto propõe uma reflexão que articula três dimensões que, à primeira vista, podem parecer desconectadas: democracia, meio ambiente e educação escolar. O fio que orienta o ensaio é que esses três campos estão profundamente entrelaçados quando observados a partir das experiências objetivas das periferias urbanas brasileiras. A violência que marca esses territórios não é apenas uma questão de segurança pública, mas também resultado de processos históricos de segregação urbana, de degradação ambiental e de desigualdade no acesso aos direitos fundamentais, entre eles a educação.

Assim, o objetivo deste ensaio é problematizar como práticas de violência estatal podem ser compreendidas a partir da noção de necropolítica (Mbembe, 2018), evidenciando de que maneira determinados corpos e territórios são convertidos em espaços de gestão da morte dentro de regimes que se autodenominam democráticos. Ao mesmo tempo, busca-se discutir como essas dinâmicas impactam o ambiente urbano e o a educação escolar, especialmente nas comunidades periféricas, onde a escola frequentemente se apresenta como um dos poucos espaços institucionais capazes de produzir horizontes de existência,

resistência e insurgência. Essas nuances dão pistas de como necropolítica, urbanização desigual e educação escolar se articulam de modo a traçar limites na democracia brasileira. Se a democracia pretende ser mais do que uma forma institucional de governo, ela precisa enfrentar a realidade de que, no interior de suas próprias estruturas, existem vidas cuja proteção continua sendo sistematicamente negada.

Mais do que oferecer respostas definitivas, o texto pretende abrir um campo de reflexão sobre os limites da democracia brasileira e sobre as possibilidades de construção de outras formas de convivência social. Ao relacionar violência urbana, degradação ambiental e educação, procura-se evidenciar que o debate sobre o futuro da escola não pode ser dissociado das condições concretas de vida das populações que habitam as margens das cidades. Pensar a educação, nesse sentido, implica também pensar o direito à cidade, à dignidade e à vida.

Entre o abandono e a bala: necropolítica e a gestão desigual da vida nas cidades brasileiras

Se tomarmos a necropolítica como chave de leitura do presente, precisamos reconhecer que ela não opera apenas como um exercício episódico de violência estatal. Ela se organiza como uma racionalidade de governo que distribui desigualmente a proteção da vida e a exposição à morte. Em outras palavras, há territórios onde a

vida é protegida e territórios onde a morte se torna administrável, tolerável ou até mesmo justificável em nome da ordem.

No Brasil, essa distribuição desigual da vida e da morte se inscreve profundamente no espaço urbano. As cidades foram historicamente organizadas por meio de processos de segregação racial, social e econômica que empurraram populações negras e pobres para territórios precarizados, onde o acesso aos direitos fundamentais é sistematicamente limitado. Assim, as favelas e periferias passaram a ser tratadas como zonas de exceção dentro do próprio regime democrático.

Essa lógica produz aquilo que podemos chamar de territórios sacrificáveis. São espaços onde a presença do Estado se manifesta prioritariamente por meio da força policial, enquanto políticas estruturantes, a exemplo de educação, saúde, saneamento, mobilidade e cultura, permanecem ausentes ou insuficientes. Nesses contextos, a democracia aparece de forma fragmentada: ela existe formalmente, mas não se realiza materialmente na vida cotidiana da população.

As operações policiais que resultam em chacinas, como as ocorridas no Complexo do Alemão e da Penha, revelam com brutal clareza essa condição. Elas não são apenas ações de segurança pública, mas dispositivos que reafirmam uma hierarquia social de vidas. Ao transformar determinados territórios em campos permanentes de intervenção militarizada, o Estado reforça a ideia de

que alguns corpos podem ser eliminados sem que isso provoque uma crise moral significativa na sociedade. Essa dinâmica não afeta apenas os indivíduos diretamente atingidos pela violência. Ela produz também uma pedagogia social do medo e da desvalorização da vida. Crianças e jovens crescem em contextos em que o horizonte de futuro é constantemente atravessado pela possibilidade da morte precoce, pela criminalização de suas existências e pela negação de oportunidades.

Nesse cenário, a questão ambiental ganha uma dimensão ainda mais complexa. A degradação do território, a precariedade das moradias e a ausência de infraestrutura básica não são apenas problemas técnicos de urbanização. Elas são parte de um modelo de desenvolvimento que naturaliza a desigualdade espacial e transforma determinadas áreas da cidade em depósitos humanos de populações consideradas excedentes. Assim, necropolítica, desigualdade urbana e degradação ambiental se entrelaçam de forma inseparável. Não se trata apenas de violência policial ou de precariedade urbana isoladamente, mas de um sistema que produz e reproduz condições de vida desiguais. A favela, nesse sentido, torna-se simultaneamente alvo de abandono e de intervenção violenta: ausente nas políticas de cuidado, mas hiperpresente nas políticas de controle. Reconhecer essa situação é fundamental para compreendermos os limites da democracia brasileira. Enquanto

determinados territórios continuarem sendo tratados como zonas onde a morte é tolerável, a democracia permanecerá uma utopia.

O debate sobre democracia no Brasil contemporâneo exige enfrentar uma questão incômoda: a persistência de políticas de morte direcionadas a determinados corpos e territórios. Ao longo dos anos, os diversos episódios de violência policial em favelas brasileiras evidenciam que a promessa civilizatória associada ao humanismo moderno encontra limites concretos quando confrontada com as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade. Ao analisar esse cenário, torna-se inevitável recorrer ao conceito de necropolítica elaborado por Mbembe (2018), para quem o poder soberano se expressa precisamente na capacidade de decidir “quem pode viver e quem deve morrer”. Para o autor, “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018).

Essa formulação amplia o debate iniciado por Foucault (2005) sobre biopolítica. Ao analisar as transformações do poder nas sociedades modernas, Foucault observa que o poder soberano, tradicionalmente definido pelo direito de matar, é gradualmente substituído por uma racionalidade que busca administrar a vida das populações. Ainda assim, essa gestão da vida permanece atravessada por mecanismos de exclusão. Como afirma o autor, o racismo de Estado permite que, no interior de um regime voltado à promoção

da vida, certos grupos sejam expostos à morte: “o racismo é a condição que torna aceitável colocar à morte numa sociedade de normalização” (Foucault, 2010, p. 215).

Quando observamos as operações policiais em favelas brasileiras, essa articulação entre biopolítica e necropolítica torna-se particularmente evidente. A violência sistemática dirigida às periferias urbanas revela a existência de territórios onde o direito à vida é constantemente relativizado. Nesses espaços, o Estado aparece não como garantia de cidadania, mas como dispositivo de controle e eliminação. Assim, determinadas populações passam a viver sob um regime permanente de exceção, no qual a presença estatal se manifesta sobretudo por meio da força militarizada. Essa dinâmica também precisa ser compreendida a partir da organização desigual do espaço urbano. Nesse sentido, o território se torna uma dimensão central das desigualdades sociais que se materializa concretamente na forma como as cidades estão organizadas.

No caso brasileiro, a urbanização marcada pela segregação produziu territórios profundamente desiguais. As favelas surgem como expressão dessa dinâmica histórica, concentrando populações que foram sistematicamente excluídas do acesso pleno à cidade. Nessas áreas, a precariedade das infraestruturas urbanas se combina com a presença recorrente da violência armada, criando condições de vida marcadas pela vulnerabilidade e pela insegurança. Nesse contexto, a violência estatal não se limita à eliminação física de

determinados corpos. Ela também se manifesta na forma como certos territórios são abandonados pelas políticas públicas. A ausência de saneamento básico, de áreas verdes, de serviços urbanos adequados e de oportunidades educacionais revela que a gestão desigual do espaço urbano é parte integrante da produção dessas vidas consideradas descartáveis. É justamente nesse ponto que a educação escolar adquire um papel fundamental. Se a necropolítica define os limites da cidadania em determinados territórios, a escola pode constituir um espaço de resistência e de produção de novas possibilidades de existência.

Vidas administráveis, mortes toleráveis: necropolítica e urbanização desigual no Brasil

Ao articular, ainda que artificialmente, os temas meio ambiente, democracia e educação, torna-se incontornável confrontar um dos episódios mais brutais da história recente do Brasil: a chacina nos Complexos do Alemão e da Penha, no Rio de Janeiro. As imagens amplamente difundidas nas redes sociais, marcadas por uma violência crua e reiterada, não apenas expõem a materialidade da barbárie, mas também revelam a sua naturalização no cotidiano. Em diálogo com outras cenas globais de destruição e morte, como as

que emergem do conflito em Gaza⁷, esses acontecimentos nos colocam diante de uma questão perturbadora: até que ponto a promessa civilizatória forjada pelo Humanismo Renascentista e consolidada pelo Estado Moderno se sustenta?

Longe de representar um desvio episódico, tais eventos evidenciam fissuras estruturais em um projeto de sociedade que, ao mesmo tempo em que se fundamenta na valorização da vida, opera por meio da produção sistemática de mortes socialmente toleráveis. Nesse sentido, a articulação entre violência estatal, degradação ambiental e desigualdade educacional não pode ser compreendida de forma isolada. Trata-se de dimensões interdependentes de uma mesma racionalidade que organiza o mundo contemporâneo, distribuindo de maneira desigual as condições de existência, aprendizagem e futuro.

Ao considerar o ser humano com a sua razão, liberdade e dignidade como o centro das preocupações, o humanismo, enquanto movimento também político, prometia que todas as pessoas mereceriam ser tratadas com respeito, dignidade e justiça. Esses

⁷ A guerra desencadeada após os ataques do Hamas a Israel, em 7 de outubro de 2023, tornou visível uma dinâmica singular: a exposição quase contínua da destruição de Gaza. O que se observa é um caráter televisivo da violência, em que imagens de bombardeios, deslocamentos forçados e mortes circulam diante de uma audiência global. Essa visibilidade, contudo, não tem sido suficiente para interromper a ofensiva militar israelense, frequentemente caracterizada como produtora de condições de extermínio da população palestina.

compromissos éticos se manifestaram em diversas áreas, como a luta contra as desigualdades sociais, a promoção da liberdade individual e coletiva e a defesa dos direitos humanos. Entretanto, como explicar a intensificação da política de morte promovida pelo Estado Brasileiro ao longo de sua História? Os vários episódios brutais que ocorrem nas favelas e periferias brasileiras é o símbolo de uma violência sistemática, estrutural e impune que denuncia que os marcos civilizatórios estão em ruínas ou nunca alcançaram povos colonizados, populações negras, indígenas, mulheres, pessoas pobres e dissidências sexuais e de gênero.

A chacina do Alemão e da Penha, como tantas outras que assombram as periferias das cidades brasileiras, não é apenas um evento isolado, mas parte de um ciclo de violência que envolve não apenas a polícia, mas um Estado que ainda vê algumas vidas como descartáveis. Não é difícil perceber que, em muitos casos, as vidas nas favelas e periferias são entendidas como descartáveis. Nessa lógica, não são vidas e, tampouco, humanos os jovens que foram exterminados no Rio de Janeiro. Essa é máxima revelada pela política de execução de homens e meninos pobres e pretos no nosso país.

A palavra “chacina” em si carrega um peso simbólico. Não é apenas uma execução sumária; é a exibição do poder de quem decide sobre o destino de corpos não reconhecidos como sujeitos políticos e vistos pelo Estado e seus grupos políticos hegemônicos como objetos a serem eliminados, reconfigurando o que significa estar vivo

ou morto nesse país. Os extermínios ocorridos nas periferias não resolveram a situação de violência e do tráfico de drogas ilícitas, todos nós sabemos que nas favelas estão apenas os operadores das políticas da criminalidade. Os que elaboram o crime e vivem dos bilhões produzidos na indústria do crime estão nas mansões nas zonas mais ricas desse país.

O fato é que quando vemos policiais agindo como se estivessem em uma guerra contra uma população civil, a fronteira entre civil e inimigo se dissolve. A chacina no Alemão e na Penha não foi apenas uma operação de “limpeza”, foi um espetáculo de extermínio e um exemplo da degradação mais incisiva do meio ambiente. Dentro desse contexto, é importante refletirmos sobre a democracia brasileira, um sistema que se diz, do ponto de vista legal, inclusivo, mas que constantemente deslegitima e silencia os corpos que não são representados nas esferas de poder. As favelas e periferias, muitas vezes, são consideradas “não-lugares” dentro da lógica da democracia, espaços onde a voz de moradores é abafada e onde as decisões sobre seus destinos são feitas, no geral, sem qualquer tipo de participação popular ou transparência. A chacina nos Complexos da Alemão e da Penha foi também uma evidência de que a nossa democracia ainda não é capaz de proteger a vida e que existem vidas que não são vistas como cidadãs. A ausência de cidadania e de perspectiva de vida, frente ao incentivo de consumo no mercado capitalista, tornam vida pobres e negras presas

relativamente fáceis para os grupos organizados do tráfico. Contudo, a contínua criminalização da pobreza e sua cidadania aligeirada reflete a falência de uma democracia que ainda se sustenta em uma hierarquia racial, social, sexual e, portanto, ambiental implacável. E aqui surge o dilema: como podemos falar de democracia em um país onde a maior parte da população negra, pobre e, muitas vezes, feminina não tem acesso nem mesmo à segurança básica? Como podemos chamar de “democracia” um sistema que não é capaz de garantir os direitos fundamentais: vida, educação, saúde, comida, vestimenta e ambiente saudável?

Falando em direitos fundamentais, não podemos deixar de abordar o impacto ambiental dessa guerra urbana. A relação entre **ambiente e violência** nas favelas é muitas vezes ignorada, mas ela existe, e é visível. A favela, que em si é um reflexo das desigualdades sociais e urbanísticas, sofre também com a falta de planejamento urbano e de políticas públicas voltadas para a preservação ambiental e para o bem-estar da população. A ausência de saneamento básico, a falta de acesso a áreas verdes e a degradação do território impactam diretamente a saúde e a qualidade de vida daquelas pessoas. Os Complexos do Alemão e da Penha, a exemplo de tantas outras periferias no Brasil, são lugares marcados por urbanizações precárias, sem as mínimas condições de infraestrutura. O que é visto como “favela” é, na verdade, um ambiente marginalizado, onde o acesso à água potável, à coleta de lixo e a um sistema de transporte

público eficiente é limitado, quando não inexistente. O ambiente de violência, os confrontos diários, são apenas a ponta do iceberg de uma realidade muito mais complexa e dura. O impacto ambiental das operações militares e policiais nas favelas é devastador. Além das casas destruídas, das ruas e becos que se tornam cenários de guerra, o próprio **território**, muitas vezes, é tratado como algo a ser “limpado” de vidas ou controlado. Nesse sentido, a violência não é apenas sobre os corpos, mas também sobre os espaços da cidade de seus recursos naturais. A favela é uma parte do corpo da cidade que não se encaixa nas narrativas oficiais de desenvolvimento e progresso, mas é também, paradoxalmente, um dos lugares que mais sofre as consequências do modelo de desenvolvimento capitalista que ainda predomina em nosso país.

E onde entra a educação escolar nesse contexto? Se a chacina é um reflexo da necropolítica, da violência e do abandono do Estado, a escola, enquanto política pública e com condições objetivas de funcionamento, pode e deve ser encarada como a chave para a mudança individual e coletiva. Ela, por meio de suas pedagogias criativas, tem a capacidade de retroalimentar leituras da realidade, inventar sonhos e projetar vidas. Porém, quando pensamos em educação nas periferias e voltadas às camadas populares, não podemos apenas pensar em uma formação acadêmica no sentido enciclopédico: em que o conhecimento assume o papel acumulativo e, por meio dele, vamos avançando as casinhas para ganhar o jogo.

Devemos compreender a educação como um processo de criação de existência e locus de produção da consciência de si, do entorno e de ambos no e com o mundo. Caminho que produz leituras da realidade dura da periferia, com suas dificuldades, mas também com as suas potências.

A chacina do Alemão e da Penha, como outros episódios de violência policial no Brasil, revela muito mais do que a tragédia de um dia. Ela expõe uma estrutura de exclusão que é profundamente racial, social, econômica e política. Mas também nos coloca diante de um questionamento crucial: O que é a democracia, se ela não é capaz de garantir a vida de todas as pessoas? Se a violência, a discriminação e a opressão se tornam práticas naturalizadas, como podemos falar de uma sociedade democrática? E, mais ainda, como podemos falar de um futuro, se não investirmos na escola como uma ferramenta de leitura do mundo e de invenções de vidas ambientalmente livres de violência? Se não repensarmos nossas cidades, nossa relação com o ambiente, e a maneira como tratamos as pessoas que vivem nas periferias? E é com essas questões em mente que convido aos leitores e as leitoras a refletirem, a se engajarem e a lutarem, por meio de nossas práticas, por uma democracia, onde a vida das pessoas seja o maior valor do país. Nessa direção, Garcia (2000, p. 8-9) nos que ensina que:

para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando os novos homens e mulheres para juntos construírem uma nova sociedade. Não é qualquer escola que serve a propósitos emancipatórios. Aos que estão engajados num projeto emancipatório não interessa uma escola que conte a história dos vencedores, como se os temporariamente vencidos o tivessem sido por sua própria incapacidade ou por fraqueza. A escola que lhes interessa é uma escola que conte a história do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação emancipadora.

A formulação da educadora aponta no sentido de um movimento político-pedagógico que avance em direção à construção de escolas que superem as diferenças que tanto marcam a vida e produzem desigualdades. No meu entendimento, a escola deve se constituir num local privilegiado, onde se possa debater as desigualdades sociais, os preconceitos, a discriminação e as nossas necessidades com vista a construir e conquistar prazeres com a vida. Ela deve se colocar como um canal, um instrumento, um espaço de pulsão onde se debata suas próprias crises, suas ligações e os vínculos aos projetos de sociedade que reconheçam e privilegiem as multiplicidades de culturas, de manifestações artísticas, de criatividade e, que acima de tudo, contribua para que os sujeitos tenham condições de conquistar a dignidade humana que foi alijada de tantos sujeitos ao longo da história

Diante desse cenário, a chacina do Alemão e da Penha deixa de ser apenas um acontecimento trágico localizado. Ela se torna um espelho que nos obriga a olhar para as estruturas profundas que organizam a sociedade brasileira. O que está em jogo não é apenas a violência de uma operação policial, mas a maneira como a vida é hierarquizada em nosso país e quais os papéis que as políticas sociais, a exemplo da educação escolar, assumem na promoção da cidadania. Se a democracia pretende ser mais do que um regime formal de eleições e instituições, ela precisa ser capaz de garantir aquilo que lhe dá sentido: a proteção da vida. Nesse desafio, a escola, independente das filiações epistemológicas, assume tarefa imprescindível. Mas para isso cabe investimento e compromisso. Para que o direito à educação seja concretizado, irradiando seus efeitos materiais, é preciso que se garantam as condições materiais para tal. É dizer, nenhum direito se concretiza de modo isolado dos demais - os direitos sociais seriam, assim como as opressões, um ecossistema no qual cada um alimenta e sustenta os demais. Não existe democracia possível quando parte da população vive permanentemente sob a ameaça da morte e sob o julgo da escola precarizada, da saúde sucateada, ou seja, ausente das prioridades das políticas governamentais.

Isso nos leva novamente ao papel da educação. A escola, especialmente nos territórios periféricos, não pode ser pensada apenas como um espaço de transmissão de conteúdos. Ela precisa ser compreendida como um lugar de produção de consciência, de

fortalecimento da dignidade e de construção de possibilidades de existência. Em contextos marcados pela necropolítica, educar é também afirmar o valor da vida. A luta por uma educação democrática está necessariamente vinculada à luta por cidades mais justas, ambientalmente sustentáveis e socialmente inclusivas.

A pergunta que permanece, portanto, é simples e profundamente incômoda: **que democracia queremos construir?** Uma democracia que apenas administra desigualdades históricas ou uma democracia capaz de reconhecer, proteger e valorizar todas as vidas? Responder a essa pergunta não é tarefa apenas das instituições políticas. É também responsabilidade das universidades, das escolas, dos movimentos sociais e de todos aqueles e aquelas que acreditam que outro futuro ainda pode ser construído. Porque, no fundo, defender a democracia é defender algo muito concreto: o direito de cada pessoa existir, viver e sonhar sem que sua vida seja considerada descartável.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Regina Leite. **Movimentos sociais**: escola – valores. In: APRENDENDO com os movimentos sociais. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PROVOCAÇÕES A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POR OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA EM NOSSA ATUALIDADE⁸

Jésica Hencke
Paula Corrêa Henning

Inquietações ...

A contemporaneidade está repleta de ruínas advindas de um modelo político-social alicerçado na exploração de um sistema neoliberal que turva as fronteiras entre o público e o privado e torna quase tudo mercadoria. Como aponta Han (2014, p. 38), “o regime neoliberal pressupõe as emoções como recursos para incrementar a produtividade e o rendimento”. Eis o atual modelo econômico que afeta as formas de subjetividade, tornando-as emocionais e fabricando imperativos cingidos pelo consumo.

Essa escrita ensaística aventura-se a problematizar o embate de forças entre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) — alicerçada no consumo, nas estratégias do capitalismo e na confluência entre o público e o privado — e a Educação Ambiental (EA), operando a partir das intercessões conceituais de ciência régia

⁸ Texto publicado com adaptações na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), em coautoria com Gisele Ruiz Silva (v. 39 n. 1, 2022). Fluxo contínuo. Esta versão, passou por modificações e alguns deslocamentos, ampliando referenciais e discussões atualizadas sobre o tema em tela.

(maior) e ciência nômade (menor), propostas por Deleuze e Guattari (2012).

Sustentamos que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) funciona como um aparelho de captura da ciência régia: uma prática normativa que submete o devir-ambiental à circularidade do capital. Para dar visibilidade a esse processo, estabelecemos um paralelo entre a proposta didática "Arte do Amanhã" (Muniz *et al.*, 2018) e a narrativa ficcional da cidade de Leônia, presente em *As Cidades Invisíveis*, de Calvino (2003). Nesta analogia entre literatura e educação, Leônia — território que se pretende renovar continuamente através do descarte frenético — encarna a lógica de consumo que alicerça as atuais políticas curriculares. Ao tensionarmos a obra Fogo, de Sayaka Ganz, citada no material didático para abordar o tema "lixo", observamos como o rótulo da sustentabilidade opera uma redução da complexidade ambiental a métricas de gestão e higienização. Por meio da estratégia de problematização, pretendemos denunciar a produção de uma pseudo-consciência produtivista e abrir fissuras para o encadeamento de outras educações ambientais possíveis.

Em contraposição a esse modelo pedagógico universalizante, apostamos em uma Educação Ambiental nômade. Não como uma pedagogia do acerto, da cristalização ou da normalização, mas como uma experimentação política, crítica e estética que habita o espaço das transformações. É uma prática que não visa à restauração de uma

ordem, mas à criação de fissuras e ao gesto ético de "habitar as ruínas", fazendo vazar os fluxos de desejo para além dos modelos hegemônicos e inventando novos modos de existência em meio ao esgotamento ambiental e planetário.

Atravessados pelo presente estudo, podemos considerar que criar e habitar uma EA em ruínas é colocar em funcionamento operações de deslocamento, desconstrução e desnaturalização dos discursos hegemônicos. Isso não significa ignorar as transformações ambientais, mas sim resistir à hegemonia dos discursos modernos estruturados em leis de preservação, conservação e conscientização ambiental, que se mostram insuficientes diante dos dilemas humanitário e ecológico. Pensar um processo educacional nômade rompe com os modelos e as certezas apregoadas pelo capitalismo e exige outras conjunturas de ação em sociedade; não podemos mais criar "Leônias" (Calvino, 2003) sem pensar em suas consequências socioambientais.

A ciência nômade que intentamos pensar rearticula-se, desterritorializa-se e intensifica encontros com as artes, a filosofia, a cultura e os saberes dos povos originários, resistindo ao processo de curricularização da educação ambiental ao escorrer pelos encanamentos da ciência régia/maior. O desafio é criar e habitar as ruínas que estão ao nosso redor, subvertendo as noções de sujeito, de consciência, de razão, de educação, de EA e de EDS,

compreendendo que o campo escolar é um espaço de relações de saber e poder.

Atravessamentos e fissuras: percorrendo a atualidade

Hoje em dia, somos cada vez mais bombardeados por informações sobre o que é o meio ambiente, os elementos que compõem a natureza, a chamada crise ambiental, a decadência planetária em si ou, como afirma Tsing, “a Terra perseguida pelo Homem” (2019, p. 203). Sentados em casa, nas salas de aula, em nosso trabalho, no cinema, em eventos sociais, nas praças públicas, no andarilhar cotidiano entre a terra e o céu, nas paisagens que constituem nosso imaginário, experimentamos e sentimos o ambiente que se conjuga em vida.

Na verdade, estamos tão acostumados a ver imagens desse tipo, a ler reportagens e enunciados que declaram que o mundo está em crise, a assistir a filmes e documentários que anunciam o fim do mundo, que não percebemos que somos parte integrante desse meio. O meio ambiente é o lugar no mundo onde vivemos, somos parte dele e ele é parte de nós (Ingold, 2015). O ambiente reluz diante de nossos olhos, atravessa nossa experiência, compõe nossa existência. Fauna, flora e povos de todo o globo se reúnem em imagens e enunciados que se desdobram em discursos ambientais e deflagram a iminente necessidade de uma vida sustentável.

A pesquisadora Anna Tsing nos apresenta uma provocação conceitual quando destaca que, em um jogo de sentidos, uma única palavra pode vir a apresentar diversas concepções. O termo *sustentabilidade*, por sua vez, adquire distintas visões e posicionamentos. Nas palavras da autora, “sustentabilidade é o sonho de repassar uma terra habitável para as gerações futuras, humanas e não humanas”. Por outro lado, ainda segundo ela, “o termo também é usado para encobrir práticas destrutivas, e esse uso se tornou tão predominante, que a palavra mais frequentemente me faz rir e chorar” (Tsing, 2019, p. 225).

Percorrendo os passos propostos por Tsing (2019) ao analisar a incompatibilidade conceitual de um mesmo termo – neste caso, a sustentabilidade –, nos propomos a tentar compreender as definições de EDS, que possui representatividade junto à UNESCO, que declara:

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades. Eles contêm dois conceitos-chave: * o conceito de “necessidade”, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; * a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p. 46).

Partindo desse conceito, é interessante destacar que a ideia de desenvolvimento pressupõe uma transformação progressiva, linear e contínua, envolvendo economia e sociedade ao enfatizar a necessidade de aumentar o potencial de produção e garantir oportunidades equitativas a todos os sujeitos sociais. Esse ideal percorre os contextos escolares e se alicerça na proposta de um processo educacional que forma e gerência projetos para a elaboração individual e coletiva de uma vida sustentável ambiental e economicamente.

O termo "sustentável" é competente em sua ideologia ao apresentar argumentos discursivos saturados de ideais altruístas e dignos, voltados à preservação e à manutenção dos recursos naturais, demonstrando um suposto bom senso e responsabilidade com as gerações presente e futura. Nesse contexto, valorizam-se animais e plantas, mitigam-se os impactos das ações humanas e projeta-se a redução da extinção de inúmeras espécies. O interesse parece voltado ao bem-estar coletivo e à harmonia entre todos os povos e seres sobre a Terra. Atravessados por esse dispositivo discursivo, cabe-nos problematizar: quem de nós se oporia a tais argumentos? Quem agiria contra uma ideologia ecológica que se apresenta como moralmente coerente, universal e absoluta?

Em nossos estudos, reconhecemos a EDS como a afirmação de uma possível ciência régia ou maior, e buscamos, na contramão desse conceito, pensar na sua constituição como potência a uma ciência

nômade ou menor que habita e cria ruínas ambientais. Acreditamos que viver entre ruínas intensifica o ato de pensar e duvidar de nossas verdades – sobre o que é o meio ambiente, a ecologia e a natureza – a ponto de nos desafiar a compor outras educações ambientais, seguindo na busca de uma ciência como potência e não como modelo educacional.

A presente escrita está alicerçada na potência da problematização defendida por Michel Foucault. A problematização, mais do que uma metodologia, um método, uma regularidade sistemática de processos de investigação, refere-se a uma maneira de proceder diante de um objeto de pesquisa, a fim de promover uma ação de pensamento apta a conduzir o investigador ao conhecimento de uma dada verdade, em uma realidade específica, provisória, instável, efêmera e contextual.

O trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder.

Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (Foucault, 2010, p. 233).

Assumimos a EDS como um dos elementos que compõem a ciência régia, ou seja, que se refere a uma proposta científica alicerçada em normas, regras, modelos, certezas, reproduções e verdades universais. Esse mesmo fato se mostra presente nos conteúdos e nas estratégias pedagógicas e curriculares da educação básica brasileira. Podemos destacar que as reversibilidades do sistema educacional nos possibilitam apreender que um sistema nunca é fechado: ele escorre, transgride, foge por todos os lados e cria bifurcações. Diante desses caminhos, ousamos suspender as certezas que compõem nossa subjetividade e questionamos: é possível criar espaços para outros respiros e fissuras na educação ambiental? É concebível uma educação ambiental composta por ruínas, fragmentos, descobertas e inovações, aproximando-se de uma ciência nômade? (Deleuze; Guattari, 2012). Esta escrita ensaística “[...] precisará ser lida como não contendo nada a compreender ou interpretar e tudo a estranhar. Indagado se os seus escritos aumentam a potência da Educação para pensar, agir, criar” (Corazza, 2002, p. 12).

Educação para o desenvolvimento sustentável: aproximações com a ciência régia

Como exposto anteriormente, a presente proposta analítica fará uso do texto ficcional de Ítalo Calvino (2003), que retrata a cidade de Leônia e seu desejo contínuo e cumulativo de renovação, de limpeza, de permanecer imaculada todas as manhãs ao se desfazer ininterruptamente de seus dejetos. De forma diligente, os habitantes da cidade removem, todos os dias, os refugos e sobras que estão sob seu olhar.

Consideramos Leônia o perfil da cidade erigida sob a égide do modelo e da estratégia da EDS. De acordo com nossa compreensão, alocamos esse modelo educacional a um embate de poderes aptos a corroborar com o sistema capitalista e neoliberal de sociedade. Leônia é o exemplo clássico de uma cidade que se revigora alheia às crises ambientais, à emergência climática, ao processo de extinção de espécies vegetais e animais, à contaminação da água e aos demais fatores que tornam a existência — humana e de outros seres — um problema global.

A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem, veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intactas, escutando as últimas lengalengas do último modelo de rádio (Calvino, 2003, p. 109).

Leônia e seus habitantes, em sua indiferença, se nutrem diariamente de objetos “novos” de forma organizada. Os recursos provenientes de um modelo social alicerçado no consumo geram, como consequência, sobras, desperdícios e resíduos. Cabe, a nós, o questionamento: em meio a essa transformação e renovação contínua, em que lugar esses dejetos irão parar? Quais as consequências ambientais de uma vida em progresso ininterrupto? O meio ambiente consegue se renovar a ponto de produzir recursos naturais contínuos de forma a alimentar a sociedade de consumo? Diante desse contexto, como educar ambientalmente? Em que medida a educação ambiental tem sido capturada por uma lógica de desenvolvimento sustentável que, ao tentar harmonizar o inconciliável, acaba por reafirmar as dicotomias entre o humano e o mundo, silenciando as multiplicidades sociais e ambientais?

Nesse campo de embate teórico, ansiamos provocar uma discussão sutil, mas capaz de desestabilizar a solidez dos conceitos de natureza, espaço, território, meio ambiente, preservação, restauração, conservação e sustentabilidade, a partir do solo da escola e seus dilemas curriculares. De forma análoga, podemos dizer que o espaço escolar/educacional se difere de Leônia no que tange à mudança contínua e ao movimento de se refazer diariamente, visto que a escola é um espaço histórico-cultural imerso em modelos, normas e processos pedagógicos que se reproduzem

continuamente. Todavia, também é um solo fértil à mudança, a transformações, criações, invenções e fugas.

É do plano curricular alicerçado na ciência régia (maior) (Deleuze; Guattari, 2012), de um modelo educacional “maior” que valoriza e afirma o Desenvolvimento Sustentável como substrato à vida ambiental, que discutimos essa temática. A ciência régia é formada por modelos e verdades, com ênfase no conteúdo e na sua reprodução, desconsiderando o processo de expressão e criação. Diante do exposto, agregamos a EA à lógica de um pensamento mutante, em contínua metamorfose, que se aproxima de uma ciência nômade (Deleuze; Guattari, 2012).

A ciência nômade permite o erro, o recomeço e a descoberta, aposta nas transformações, modificações, tensões e acontecimentos. Não busca essências, mas encontros. Na atualidade, os currículos da Educação Básica devem ser alicerçados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza como pressuposto ambiental a promoção da “consciência socioambiental” vinculada ao consumo e ao cuidado com o planeta. No entanto, a EA é citada uma única vez no corpo textual de todo o documento, quando determina que cabe aos sistemas e redes de ensino incorporar nos currículos os temas contemporâneos que transformam a vida humana, incluindo: direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito e educação ambiental.

Há, por certo, um apagamento da Educação Ambiental na BNCC. Destacamos também, que há uma impossibilidade de conciliar a EDS e a EA quando a primeira valoriza o processo de crescimento vinculado à economia mundial que, para atingir suas metas, faz uso de recursos naturais finitos por meio de um processo de expropriação, desmatamento e destruição ambiental – ações que acabam por modificar os ecossistemas a ponto de torná-los instáveis. Tais fatores abalam as condições de subsistência planetária e, entre as discrepâncias que existem, podemos citar as multinacionais, os grandes empreendimentos e processos de expropriação ambiental ao lado da pobreza e miserabilidade extrema, que prescindem de planos sociais e culturais para a manutenção da vida. É de suas diferenciações e distanciamentos que Henning (2019, 2025) e Henning e Ferraro (2022) nos falam ao demarcar a impossibilidade de articular as duas propostas; EA e EDS não fazem parte dos mesmos modos de pensar o ambiente, as relações humanas e os processos naturais e culturais que se produzem no nosso cotidiano.

A partir dos estudos de Santos (2008), perfilamos que a ideia de Desenvolvimento Sustentável surge associada a um discurso desenvolvimentista que tem como lócus o empresariado, a globalização econômica e o livre mercado. Tais fatores, dentro de um contexto global e neoliberal, mostram-se como recursos de gestão da vida, tornando irrelevante, de certa maneira, o contexto social, ambiental e cultural. Podemos destacar que o Desenvolvimento

Sustentável começa a galgar os espaços sociais e educacionais de forma institucionalizada a partir do relatório “Nosso Futuro Comum”, mundialmente conhecido como Relatório Brundtland (1987), da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento é considerado o marco que garante, simultaneamente, o crescimento e o aprimoramento econômico alicerçados em uma sociedade ecologicamente sustentável, a qual avalizaria o crescimento humano, financeiro e ambiental de forma equitativa (Leandro; Neffa; Osborne, 2010; Henning, 2025).

Diante da emergência de uma educação ambiental dissociada da normatividade da EDS, é necessário compreender qual o desenvolvimento que se prevê em uma sociedade moderna. Escobar (1996) destaca que o desenvolvimento sustentável propõe reconciliar dois elementos díspares: por um lado, o crescimento econômico; por outro, a preservação do meio ambiente. No entanto, o autor alerta para os perigos dessa reconciliação sem que haja uma revisão criteriosa dos interesses de mercado, afirmando que “no discurso do desenvolvimento sustentável, a natureza é reinventada como meio ambiente para que o capital, não a natureza ou a cultura, possam ser sustentados” (Escobar, 1996, p. 46, tradução nossa).

Nossa aposta reside na construção de uma educação ambiental política e ética, configurada como um campo aberto para agenciar conhecimentos em processo e potencializar experiências singulares.

O objetivo é compreender o ser humano como integrante de seu meio, corresponsável pelas circunstâncias ambientais do presente e do devir. Interessa-nos tensionar o campo discursivo produzido em torno da lógica de um desenvolvimento sustentável pautado pelo mercado e pelo sistema capitalista, que diverge radicalmente de uma sustentabilidade alicerçada na cultura e na ecologia política (Escobar, 1996; Henning, 2025).

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92/Rio-92), o conceito de desenvolvimento sustentável encontra representatividade e se forma como um princípio orientador às ações vinculadas ao meio ambiente e a seu possível desenvolvimento. É nesse momento que o Brasil assume um compromisso em prol do meio ambiente, em especial a Agenda 21. A presente agenda enfatiza o contexto formal e informal de ensino, destaca como essencial à formação humana a compreensão dos problemas tangíveis ao meio ambiente. Em seu Capítulo 36, a educação é considerada imprescindível à formação de uma consciência ética-ambiental voltada ao desenvolvimento sustentável.

O Capítulo 36 da Agenda 21 enfatiza que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a capacidade das pessoas em entender os problemas do meio ambiente e do desenvolvimento. Desde então, o desenvolvimento sustentável tornou-se preocupação comum em todas as conferências

das Nações Unidas e tem havido consenso no sentido de que educação é a força motriz para que ocorra a mudança necessária. Também tem sido enfatizado que paz, saúde e democracia são consideradas pré-requisitos do desenvolvimento sustentável que se reforçam mutuamente (UNESCO, 2005, p. 36).

Nesse contexto, podemos propor uma analogia entre a EDS e a ciência régia. Uma ciência régia vai “[...] da reta as suas paralelas, num escoamento lamelar ou laminar” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 26), provoca a existência de técnicas e limites para agir em um espaço fechado, no qual adentram apenas elementos sólidos e lineares. Soa-nos de forma intrincada essa definição. Sendo assim, para elucidar esses elementos, vamos compor uma outra analogia e tentar diferenciar EA de EDS, anunciando os limites – a criação, a aprendizagem e a ação política – ao se substituir um conceito por outro.

O conceito de EDS surge trazendo consigo certo otimismo, o mesmo presente na década de 80 do século XX, associado ao relatório “Nosso Futuro Comum”. Desde os primórdios da UNESCO, em 1948, já se preconizava uma educação voltada ao meio ambiente e seu cuidado. Essa preocupação foi traduzida em diversas iniciativas de maneira a agregar a temática ambiental associada aos esforços do desenvolvimento, com expressiva participação de organizações e conferências mundiais. Inclui-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente realizadas em Estocolmo, Suécia, em 1972, e

no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. Nesse entremeio, começa a tomar forma o conceito de Desenvolvimento Sustentável associado à educação, sendo uma proposta que visa integrar três dimensões fundamentais ao bem-estar e aprimoramento da vida humana: “crescimento econômico, inclusão social e proteção ao meio ambiente”. Essa temática foi amplamente veiculada aos debates ocorridos durante a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92, Eco 92 ou Cúpula da Terra), consolidando-se através dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) presentes na Agenda 2030 (UNESCO, 2020).

A UNESCO (2020), através da Agenda 2030, pontua que os 17 ODS visam a garantir uma vida próspera, pacífica, sustentável e equitativa na Terra, para a geração presente e futura. A educação é considerada como transversal a todos os ODS, por ser um espaço de acesso universal validado como um Direito Humano (UNESCO, 2020).

Diante da realidade da EDS, a escola surge com um lugar efervescente para oportunizar o desenvolvimento dos ODS, considerada um espaço à transformação social e ao aprimoramento da leitura/escrita e compreensão, tendo como foco o debate e a vivência teórico-prática, que promovem a formação de uma consciência humano-social. De forma a contestar as certezas da EDS, Carvalho (2002) destaca a Educação Ambiental como uma ação política voltada ao campo ecológico, alicerçada em disputas históricas que destoam do modelo de desenvolvimento sustentável.

Assumimos, como estratégia de resistência, uma EA voltada ao nomadismo, que se propõe a criar fissuras e ações micropolíticas em um cenário imerso nos atravessamentos da realidade tangível, como a poluição, o excesso de lixo plástico, gases tóxicos, efeito estufa, desertificação do solo, bem como a política, a economia, o capitalismo global, dentre outros elementos. Consideramos a EA como um espaço da heterogeneidade, firmada em um agir crítico que rompe com os preceitos excludentes e desenvolvimentistas da sociedade capitalista, tecnológica, industrial e de consumo, ou seja, o modelo econômico vigente (Carvalho, 2002; Henning; Ferraro, 2022). A EA é um campo de conhecimentos que possui bases científicas, valores éticos, conexões e interligações com a vida, ao mesmo tempo em que questiona e problematiza a temática da sustentabilidade. A EA como ação educativa é marcada por limites e possibilidades inerentes a seu campo de atuação: “A educação [...] incorpora a educação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objetos da teoria e prática educativa” (Carvalho, 2002)

Em certa medida, a EDS deturpa o conceito de EA ao associá-la à lógica do desenvolvimento e do progresso – fator que nos remete aos anos de 1990, período que, segundo Carvalho (2002), coloca em xeque a revolução como horizonte. É nesse momento social que se consolidam os processos de globalização econômica sob o signo triunfante do capitalismo, havendo um desequilíbrio na crença de

cidadania, de Estado de Bem-Estar Social e uma crise no que se refere à expansão dos direitos sociais. Nesse período histórico, os conceitos de EA e EDS se mostram em disputa no campo ambiental.

Pitanga (2016) anuncia que o movimento de transformação ambiental no Brasil a partir da Rio-92 apresenta, de forma lúcida, um compromisso dos educadores ambientais voltados à sustentabilidade. Esse movimento ganhou respaldo e maior visibilidade após a Conferência de Johanesburgo, em 2002, em que a UNESCO planejou e elaborou a proposta da Década para o Desenvolvimento Sustentável.

De modo lacônico, esse foi o contexto do qual emergiu a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Esta propositura foi apresentada como uma alternativa otimista, progressista, exitosa e desejável frente a uma Educação Ambiental subjugada como reducionista, anacrônica e ineficaz diante dos desafios da globalização econômica e da irrupção da sociedade do conhecimento (Pitanga, 2016, p. 146).

O documento que caracteriza a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável entre 2005 e 2014, regido pela Resolução nº 57/254 e assumido pela Assembleia Geral das Nações Unidas, valoriza a constituição de uma sociedade sustentável embasada na mudança comportamental. Tal documento prevê mudanças sistemáticas no âmbito curricular como instrumento

normativo à ação docente e discente, referindo-se a um ensino aplicável e contínuo que pode ser gerido nos contextos formais e informais de ensino. Além disso, tem como preceito modificar o perfil dos sujeitos sociais ao promover a corresponsabilidade individual, apostando na mudança pessoal que provoca transformações na sociedade. Nesse cenário, a educação é voltada à conformação e condução dos sujeitos para a busca de um futuro que não compreende o próprio presente, e a esfera ambiental é reduzida a elementos de conscientização e corresponsabilização de cada um.

A discussão cabível entre EDS e EA é polêmica, pois envolve fatores políticos dentro de um espectro desenvolvimentista e capitalista voltado à ciência maior. Por outra perspectiva de análise, a EA vinculada à ciência nômade pensa a vida em pleno acontecimento e se compromete a questionar os modelos ambientais vigentes. Nesse caminho labiríntico e denso que se configuram a EDS e a EA, retornamos para Leônia como um importante elemento que nos ajuda a compreender o embate entre ambiental e sustentável. A cidade retratada por Calvino (2003) nos remete à potente provocação de Tsing (2019) quando menciona a Terra como um objeto perseguido pelos seres humanos:

Mudança climática excessivamente rápida; extinções em massa; acidificação do oceano; poluentes de decaimento lento; contaminação de água doce; transições críticas do ecossistema; a industrialização provou ser muito mais letal para

a vida na Terra do que seus criadores jamais sonharam. [...] Nossa condição é, eu argumento: a Terra perseguida pelo Homem (Tsing, 2019, p. 203).

Em “Terra perseguida pelo Homem”, exposta por Tsing e na narrativa de Calvino, tornam-se evidentes os dilemas da EDS e da EA. Os habitantes de Leônia se deparam continuamente com a dificuldade sistemática em lidar com seus detritos, excrementos, resíduos, sobras, vestígios de uma vida que se deseja sustentável, capitalista e continuamente renovável. Calvino (2003) destaca em sua narrativa ficcional dois elementos presentes nos debates ambientais e sustentáveis, sobre os quais dedicamos algumas considerações no texto que segue: o lixo e a crise ambiental.

A possível avalanche de lixo, associada ao cataclismo ambiental, é um dos tentáculos da crise atual.

O resultado é o seguinte: quanto mais Leônia expele, mais coisas acumula; as escamas do seu passado se solidificam numa couraça impossível de se tirar; renovando-se todos os dias, a cidade conserva-se integralmente em sua única forma definitiva: a do lixo de ontem que se junta ao lixo de anteontem e de todos os dias e anos e lustros. [...]. Talvez o mundo inteiro, além dos confins de Leônia, seja recoberto por crateras de imundície, cada uma com uma metrópole no centro em ininterrupta erupção (Calvino, 2003, p. 110-111).

Leônia é a cidade que se refaz a cada dia, envolta pelo consumo, desperdício e indiferença. A presente cidade pode ser comparada ao modelo social neoliberal que apregoa o consumo, a valorização do capital e a livre circulação de mercadorias. A partir de então, equiparamo-nos aos habitantes de Leônia, pois reconhecemos que somos sujeitos produtores de resíduos que contribuem para a formação de uma sociedade e vida insustentável. Tais ponderações, entre outras da mesma ordem, percorrem os currículos escolares nos exigindo ações que, pelo menos, as minimize. O entendimento de EA evocado na narrativa de Calvino (2003) nos impacta e impulsiona a construir outros modos de existência e convivência com a natureza, contexto continuamente debatido e problematizado junto ao GEECAF⁹ que, em sua dinâmica investigativa e política, considera o problema da crise ambiental perpassado pelos modos de constituição do sujeito.

Sob a iminente tragédia de um desabamento — provocado pelo excesso de resíduos alocados irregularmente em seus arredores —, Leônia vivencia o dilema da renovação contínua atrelada à incapacidade de gerir os próprios dejetos. No entanto, é nos pequenos acontecimentos, saltos, movimentos e inquietações que a

⁹ O GEECAF, Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, reúne um coletivo de pesquisadores que se dedica a pensar as relações humano-natureza em seus processos culturais. Somos membros deste grupo e atuamos ativamente na luta pelas educações ambientais possíveis nos espaços escolares e não escolares.

vida e a arte se comprazem. Nessa perspectiva, o ambiente não deveria ser fragmentado por binarismos entre centros urbanos e espaços naturais, cidade e natureza, parques e asfalto, ou jardins e flores de plástico; afinal, os elementos que compõem nosso espaço físico-social são fluxos de um processo contínuo de transformação físico-química, social e cultural.

Diante desse cenário, apresentamos uma proposta de estudo artístico, derivada de um recorte de uma pesquisa mais ampla que investigou as relações entre EA x EDS e os livros didáticos de Arte (Hencke, 2023). A proposta didática selecionada contribui para o processo de problematização junto à cidade de Leônia. Especificamente, examinamos o tomo do 6º ano da coleção “Rumos da Arte” (Muniz *et al.*, 2018). A proposição em análise consta na página 68, na seção “Arte do Amanhã”, sob o título “Arte sustentável”. Nas orientações didáticas, o objetivo declarado é conscientizar os estudantes sobre a produção de resíduos decorrente da globalização e do consumo. Contudo, como solução para essa crise, o material propõe a recriação artística via reciclagem de plásticos — uma estratégia que merece ser tensionada por sua potencial redução da complexidade ambiental a uma mera questão de reaproveitamento de materiais.

O movimento artístico apresentado como interlocutor é o Dadaísmo que se caracteriza, a grosso modo, pela criação artística transgressora e questionadora. A artista contemporânea e a obra

oferecida para estudo é a escultura “Fogo” de Sayaka Ganz construída com sucata de materiais plásticos como talheres, cabides, pás. A amarração da peça é feita com fio elétrico fino.

Imagem 11 – “Fogo” de Sayaka Ganz



Fonte: Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ1qorJXSAdKJQhkuNT6567n8F8vz-P5jChmA&usqp=CAU>

Ganz é uma artista plástica conhecida por suas esculturas de animais feitas inteiramente de objetos plásticos descartados. A obra "Fogo", em particular, retrata cavalos em movimento, cujas formas emergem de uma massa de resíduos plásticos em tons de vermelho, laranja e amarelo.

Esteticamente a escultura é uma expressão de dinamismo plástico, ao longe, a percepção ótica evidencia uma silhueta de cavalos galopando livremente, todavia ao se aproximar o expectador percebe

a desintegração imagética em milhares de utensílios domésticos descartados. A construção ocorre através de um emaranhado de objetos rígidos que simulam a fluidez de músculos, crinas e chamas. A técnica proposta pela artista envolve o *found objects* – objetos encontrados, que são cuidadosamente empregados na composição artística que sugere a leveza e o movimento anatômico dos animais representados. O resultado é a hibridização entre o orgânico e o inorgânico, a fluidez entre a beleza e o dejetivo, o refugo, o inútil.

A potência de criação sucumbe aos ditames didáticos, o texto explicativo, expõe uma relação de igualdade entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, têm como ponto focal o lixo e a eminente necessidade de se aprimorar a consciência individual em relação a necessária redução da produção de resíduos. O texto assegura que a arte é o nó articulador apto a “revelar reflexões sobre as transformações em nosso planeta”. Na palavra dos autores:

O desenvolvimento sustentável é um tema de debate atual e fundamental para se pensar nossa relação com o mundo em que vivemos. A sustentabilidade deseja conservar e recuperar as condições ambientais do planeta. Para isso, são necessários uma série coordenada de mudanças e questionamentos de atitudes. Por exemplo, temos de repensar a quantidade de lixo que produzimos e seus efeitos sobre o ambiente em que vivemos. A arte pode auxiliar na construção de um futuro sustentável, capaz de revelar reflexões sobre as transformações em nosso planeta (Muniz *et al.*, 2018, p. 68).

Ao ponderar sobre a proposta de criação nesse recorte didático, podemos destacar que é uma sugestão artístico-ambiental limitadora, à medida em que, não ocorre um movimento de problematização apta a associar à vida ao meio e as suas transformações. Segundo Loureiro (2016), a partir de nossa interpretação, essa proposta didática promove um debate frágil no que tange a EA e apresenta a EDS como “[...] uma fórmula de solucionar o crescimento da produção e do consumo, associando-o a mecanismos distributivos, hipoteticamente capazes de trazer comportamentos adequados e promover valores morais balizadores da conduta ambiental válida” (p. 62). Nesse caso, a “conduta ambiental válida” é guardar e coletar resíduos sólidos (plásticos) para compor esculturas artísticas.

Escolas e universidades não são apenas lugares para se aprender sobre desenvolvimento sustentável, mas lugares onde as crianças podem ativamente implementar boas práticas de desenvolvimento sustentável, por exemplo, na economia de energia, reciclagem, uso produtivo do terreno das escolas, uso de materiais e recursos naturais (UNESCO, 2005, p. 61).

O documento que regulamenta a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável explicita a necessidade de aprimorar e incrementar as práticas de reciclagem, transferindo essa responsabilidade ética às escolas e universidades. Tais espaços, outrora dedicados primordialmente ao conhecimento e à pesquisa, passam a operar como gestores de comportamentos sustentáveis, vinculando-se a práticas de reaproveitamento em uma sociedade de consumo. Essa lógica reverbera nas propostas didáticas balizadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), consolidando um modelo de ensino que prioriza a funcionalidade em detrimento da problematização crítica.

Os autores do livro didático concluem a seção “Arte do amanhã”, ao apresentar estatísticas sobre a produção do lixo plástico, em especial, a quantidade destes resíduos lançadas ao oceano, oferecem como panaceia a essa circunstância ambiental os trabalhos da artista Sayaka Ganz e seu processo de criação, sendo considerado uma forma de suportar o excesso de lixo que nós humanos produzimos. Corroborando com essa postura sustentável Loureiro (2016) declara que a sustentabilidade se reduz a um conjunto de técnicas, instrumentos técnicos, ações permitidas e valorizadas por uma ciência da forma, mesmo que essa escore por um modelo hidráulico composto por fluxos.

[...] o próprio Estado tem necessidade de uma ciência hidráulica [...]. Mas é sob uma forma muito diferente, já que o Estado precisa subordinar a força hidráulica a condutos, canos, diques que impeçam a turbulência, que imponham que o próprio espaço seja estriado e mensurado, que o fluído dependa que o sólido, e que o fluxo proceda por fatias laminares paralelas. Em contrapartida, o modelo hidráulico da ciência nômade e da máquina de guerra consiste em se expandir por turbulência num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço o afecte simultaneamente todos os seus pontos, ao invés de ser tomado por ele como no movimento local, que vai de tal ponto a tal outro (Deleuze; Guattari, 2012, p. 29).

Em uma analogia de estudos podemos dizer que a obra "Fogo", de Sayaka Ganz, emerge como uma ciência nômade. Ela não aceita o confinamento do resíduo em uma "solução" pedagógica simplista; ao contrário, ela expande a turbulência do descarte plástico em um espaço liso de criação e transformações — pura potência, onde o movimento dos cavalos afeta simultaneamente todos os pontos da nossa percepção. Enquanto o livro didático tenta fazer com que o fluxo ambiental proceda por "fatias laminares paralelas" — separando o ato de consumir do ato de reciclar —, a escultura de Ganz faz o movimento oposto: ela devolve ao objeto a sua potência de fluxo, transformando o que deveria estar "preso" no cano da gestão sustentável em uma explosão de vida orgânica-sintética que resiste à captura institucional.

Todavia, a proposta didática em questão, ao seguir estritamente a lógica da ciência régia, não propicia uma análise contextual, tampouco fomenta o movimento de fruição estética ou a potência da prática artística. Ela se resume a uma denúncia estéril do problema ambiental, vinculada mecanicamente à produção global de resíduos. Diante disso, cabe questionar: tal proposta é capaz de disparar o pensamento? Oportuniza ela o vislumbre de uma educação ambiental no âmbito da "educação menor"? Ou seria apenas mais uma engrenagem de um ensino voltado à reprodução do "Mesmo" e do corriqueiro? Embora tais tarefas não sejam banais em sua intenção, elas carecem de posturas problematizadoras que rompam com o senso comum, falhando em transformar a reciclagem escolar em um acontecimento ético-estético e político.

Respiros ambientais: habitando ruínas

O que se diz sobre o meio ambiente não tem limites: é a mãe-Terra, a mãe-natureza; os seres humanos — os filhos ingratos que arruinaram a própria casa; os animais, as plantas e sua necessária domesticação para o lazer e a alimentação humana; a água que se tornou ácida e repleta de dejetos; o solo que está a se tornar infértil e desértico; os gases poluentes que compõem uma atmosfera pesada, deixando o ar quase irrespirável; toneladas de lixo que atingiram graus estratosféricos sem previsão de redução ou eliminação; etc. São tantos discursos catastróficos, tantas

idiossincrasias e adversidades, que o meio ambiente desaparece e o que insurge é apenas a crise, defendida por fórmulas, previsões e estatísticas da ciência régia (Maknamara, 2018).

A ciência tem força na legitimação dos discursos: “Um conhecimento científico é válido quando pode ser testado e reproduzido; a reprodução é a palavra-chave da verdade científica tomada em modo maior” (Gallo, 2013, p. 7).

Seria preciso opor dois tipos de ciências, ou de procedimentos científicos: um que consiste em “reproduzir”, o outro que consiste em “seguir”. Um seria de reprodução, de iteração e reiteração; o outro, de itinerância, seria o conjunto das ciências itinerantes, ambulantes. Reduz-se com demasiada facilidade a itinerância a uma condição da técnica, ou da aplicação e da verificação da ciência. Mas isto não é assim: *seguir não é o mesmo que reproduzir*, e nunca se segue a fim de reproduzir. O ideal de reprodução, dedução ou indução faz parte da ciência régia em todas as épocas, em todos os lugares, e trata as diferenças de tempo e lugar como outras tantas variáveis das quais a lei extrai precisamente a forma constante [...]. Reproduzir implica a permanência de um ponto de *vista* fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; quando escapamos à força gravitacional para entrar num campo de celeridade; quando paramos de contemplar o

escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair delas constantes etc. (Deleuze; Guattari, 2012, p. 41-42).

Nesse jogo de “ciências”, apoiamo-nos na ciência nômade, que aposta na criação de outras educações ambientais. Diante dessa realidade, interessa-nos pensar a EA a partir do ato de criar e habitar ruínas, conforme proposto por Tsing (2019). O movimento de criação se dá na língua e galga espaços partindo da escrita: “se a língua funciona como um lugar de acolhimento e pertencimento, funciona também como um lugar de rechaço e exclusão daqueles que não a dominam, não a aceitam e não se submetem a seus imperativos” (Sampaio, 2019, p. 20).

Uma ciência nômade possibilita galgar as ruínas nas quais se encontram nossos saberes ambientais, na aposta de uma educação que venha a assumir “[...] radical estranhamento com relação a discursos que nos são caros, familiares e confortáveis e passar a [gostar de] habitá-las [...]” (Sampaio, 2019, p. 21). O projeto educacional alicerçado em seu currículo régio configura-se como um espaço de legitimação de determinadas verdades respaldadas pelo saber científico; colocá-lo em ruínas é promover uma educação do dissenso, da problematização, da criação e da descoberta — quem sabe, do nomadismo.

Nosso desejo, enquanto educadoras, é transgredir e habitar as ruínas da educação ambiental a fim de provocar olhares não planejados e desterritorializados — movimentos que não se deixam capturar por binarismos ou normas rígidas. Refutamos a redução da prática educativa a agendas ambientais e modelos sustentáveis que operam como dispositivos de controle, cujo foco reside meramente em resultados pré-estabelecidos e métricas de desempenho, tais como a contenção de gases poluentes ou a minimização de resíduos. Em contrapartida, apostamos em uma educação ambiental compreendida como acontecimento: uma prática política, ética e estética implicada na produção de subjetividades singulares e no cuidado com a multiplicidade das existências, comprometida com o presente e com o futuro do planeta (Sampaio, 2019).

Afirmar uma educação que pensa o chão da escola a partir de uma realidade que questiona o campo pedagógico é percorrer ruínas; é caminhar por lugares áridos e conceber uma EA da metamorfose, dos engendramentos e das transformações. É colocar-se em movimento, como propõe Sampaio (2019); é deslocar, desconstruir, desnaturalizar e desmanchar o que acreditamos e consolidamos como verdades para dar espaço ao que duvidamos e ignoramos. É resistir à hegemonia dos discursos modernos estruturados em leis de preservação, conservação e conscientização ambiental, a ponto de fraturar a regra e provocar micropolíticas

(Canton, 2009), microfissuras, microações e ecologias-menores (Godoy, 2008).

Uma micropolítica é formada pela subdivisão da Política. Composta por discursos efêmeros, modificáveis e focados em determinados grupos e pessoas, articula questões cotidianas como gênero, miserabilidade, impunidade, educação, moradia, ecologia, meio ambiente e ecossistemas, entre outros fatores que dizem respeito à vida. Vejamos: que desafio é esse de problematizar a vida, o idêntico, a realidade, a conservação, a necessidade ambiental e a permanência? É o desafio de criar e habitar as ruínas que estão ao nosso redor. Para olhar de fora, é preciso arruinar o que está dentro; deixar em ruínas as crenças e as verdades; subverter as noções de sujeito, de consciência, de razão, de educação, de EA, de EDS; e entender que, nesse emaranhado labiríntico no qual a escolarização acontece, há um campo de relações de saber e poder, conforme Foucault (2014) nos ensina.

Portanto, criar e habitar uma EA em ruínas é colocar em funcionamento operações de deslocamento, desconstrução e desnaturalização dos discursos da EA. Isso não quer dizer que iremos ignorar as evidências da crise ambiental, do efeito estufa, da emissão de gases poluentes, da acidificação dos mares e oceanos ou do extermínio de espécies animais e vegetais, entre outros elementos ligados à crise humanitária envolta pelo desenvolvimento técnico-científico-informacional erigido sob a perspectiva do

desenvolvimento econômico capitalista, uma vez que esse é um fato com o qual convivemos.

Cabe lembrar que a educação voltada à sustentabilidade está associada ao capitalismo, que parte de fatos comprovados cientificamente — propriedade privada, capital, divisão do trabalho — como um modelo de produção desenvolvimentista. O desenvolvimento sustentável e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável são frutos de um jogo estratégico de poder hierárquico que envolve o Estado, o mercado e a sociedade. Tal fato coloca em destaque a necessária proteção ambiental que naturaliza o sistema exploratório em sua dicotomia (burguesia/proletariado; patrão/empregado; explorador/explorado; opressor/oprimido), afirmando uma concorrência entre ser humano/natureza e exploração/conservação (Bussinguer; Cordeiro; Salles, 2017).

Sampaio (2019) acalenta nossa ansiedade e temores diante de uma deflagrada educação que amplifica a sustentabilidade, e afirma que, apesar de tudo, é possível pensar uma educação ambiental que aja se contrapondo à norma e ao processo de conscientização, associando-se a uma ciência nômade-radical. Uma ciência que sempre está a se refazer, a se rearticular e a se desterritorializar; que intensifica encontros com as artes, a filosofia, a cultura, a literatura, os movimentos sociais, os saberes tradicionais, a academia e os conhecimentos não acadêmicos, resistindo ao processo de

curricularização da educação ambiental ao escorrer pelos encanamentos da ciência maior.

Em suma, a cidade de Leônia e a proposta didática analisada revelam as duas faces de um mesmo dispositivo: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como ciência régia, que opera fragmentando o pensamento e canalizando a crise ética para soluções puramente técnicas e gerenciais. Enquanto Leônia expulsa seu resto para manter um simulacro de renovação, a EDS institucionalizada tenta capturar a potência da EA, reduzindo-a a uma "maquiagem do mesmo" que não questiona as bases do capital. No entanto, é na ruptura proposta por obras como a de Sayaka Ganz que vislumbramos uma linha de fuga: nela, o lixo não é meramente reciclado, mas transbordado em turbulência e devir. A verdadeira aposta de uma educação ambiental política e ética reside, portanto, em habitar esse espaço liso das ruínas, onde a arte e a vida não se submetem aos condutos das agendas globais, mas agenciam novas subjetividades capazes de sustentar a diferença e a multiplicidade frente ao colapso do presente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul. 2020.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; CORDEIRO, Isabela de Deus; SALLES, Shayene Machado. O discurso político-ideológico do “desenvolvimento sustentável”: uma crítica à luz da epistemologia da linguagem e da teoria discursiva de Michel Foucault. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 500-513, maio/ago. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S.Paulo, 2003.

CANTON, Kátia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L. Orellana, I.; SATO, Michele. **Textos escolhidos em educação ambiental**: de uma América à outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002. T. I, p. 85-90 (versão em português).

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.

ESCOBAR, A. Constructing nature: elements for a poststructural ecology. In: PEET, R.; WATTS, M. (ed.). **Liberation ecologies**: Environment, development, social movements. London: Routledge, 1996. p. 46-68.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos v: ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. 29. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trab encomendado_silviogallo.pdf. Acesso em: jun. 2020.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias.** São Paulo: EdUSP, 2008.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder.** Barcelona: Herder, 2014.

HENCKE, Jéssica. **Por entre ruínas e percursos didático-pedagógicos:** do olhar docente problematizador acerca dos livros didáticos de artes visuais, um caminhar entre meandros ambientais e sustentáveis. 2023. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2023.

HENNING, Paula Corrêa. Mudanças climáticas animando o Capital: provocações ao neoliberalismo em tempos atuais. In: OLIVEIRA, David; GADELHA, Sylvio (org). **Direito, neoliberalismo e contemporaneidade:** transversalidades críticas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2025. p. 354-366.

HENNING, Paula Corrêa. Verdades educacionais no Brasil e na Espanha: tensionamentos ambientais sob análise. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 674-694, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651555>. Acesso em: 19 jan. 2026.

HENNING, Paula Corrêa; FERRARO, José Luís. As lutas políticas da educação ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência e Educação**, Bauru. v. 28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/GWG5RxXZjphFRcwhbL8zShF/>. Acesso em 19 jan. 2026.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEANDRO, Luiz; NEFFA, Elza; OSBORNE, Renata. Educação Ambiental ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise conceitual. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://anppas.org.br/v-encontro-associacao-nacional-de-pos-graduacao-e-pesquisa-em-ambiente-e-sociedade-2010/>. Acesso em: fev. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O dito e o não dito na "Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável" promovida pela UNESCO. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 58-71, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128731>. Acesso em: jun. 2026.

MAKNAMARA, Marlécio. O que faz um educador ambiental? *In*: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018. p. 163-178.

MUNIZ, Mariana Lima *et al.* **Rumos da arte: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. São Paulo: Edições SM, 2018.

PITANGA, Ângelo Francklin. Crise da modernidade, educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e educação em química verde: (re) pensando paradigmas. **Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências**. Minas Gerais, v. 18, n. 3, p. 141-159, set./dez. 2016.

SAMPAIO, Shaula. Como criar uma paisagem em ruínas? Deslocamentos, desconstruções e a insistência de pensar a Educação Ambiental no Antropoceno. **Quaestio Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 19-39, jan./abr. 2019.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Edusp, 2008.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Ed. Thiago Mota Cardoso; Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

UNESCO. **Década da educação das Nações Unidas pra um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**: caderno introdutório. Editado por Tereza Moreira e Rita Silvana Santana dos Santos. Brasília: UNESCO, 2020.

“GOODBYE BLUE SKY”: ANSIEDADE AMBIENTAL ENTRE OS ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA BRASILEIRA

Guilherme Augusto Caruso Profeta

Rogério Augusto Profeta

Jordana Maria Caruso Profeta

Sobre os interesses diversos que movem esta escrita

Apesar de — não por acaso — compartilharmos o mesmo sobrenome, cada um dos três Profetas que assinam este texto possui sua própria formação e sua própria trajetória profissional (e/ou em pesquisa). Dois de nós atuamos diretamente no Ensino Superior, seja na gestão da Universidade de Sorocaba (Uniso), uma das principais e mais tradicionais instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS)¹⁰, seja nos colegiados de diferentes programas

¹⁰ Região Metropolitana paulista institucionalizada em maio de 2014 (Lei Complementar Estadual nº 1.241), composta por três sub-regiões que totalizam 27 municípios, dos quais Sorocaba é o principal; geograficamente, a RMS está localizada entre as Regiões Metropolitanas de Campinas e de São Paulo; em termos populacionais, a RMS concentra aproximadamente 5% da população do estado; já em termos econômicos, a RMS gerava, já em 2017, 4,25% do Produto Interno Bruto (PIB) do estado, sendo a maior produtora agrícola dentre as demais regiões metropolitanas, além de apresentar intensa e diversificada produção industrial (Emplasa, 2017). Em 2023 (dados mais atualizados), o PIB combinado de todos os municípios da RMS somou 151 bilhões, segundo dados do IBGE (2026), o que, em termos econômicos, representa 1,38% do PIB nacional e coloca a RMS à frente de várias Unidades da Federação do Brasil.

de pós-graduação da mesma instituição — a saber: Educação (mestrado e doutorado acadêmicos), Comunicação e Cultura (idem), Processos Tecnológicos e Ambientais (mestrado e doutorado profissionais). A terceira autora, por sua vez, atua como psicóloga clínica, com atendimento voltado majoritariamente a crianças e adolescentes. No que se refere à ampla temática da ansiedade ambiental, nossos interesses, apesar de se encontrarem em alguns pontos, também são bastante particulares, e é justamente por esses interesses que escolhemos dar início à nossa argumentação.

Do ponto de vista da Educação — e aqui estamos nos referindo especificamente à educação escolar —, o interesse pela crise climática e por seus diversos desdobramentos, psicológicos inclusive, é (ou ao menos deveria ser) bastante óbvio: como todo processo de culturação, a educação só se sustenta a partir de uma esperança de continuidade da espécie humana¹¹. Educamos para formar as próximas gerações; educar é, intrinsecamente, um ato voltado ao futuro, que pressupõe a

¹¹ Esse é justamente o mote da entrevista “A educação e o fim do mundo” (Profeta, 2025), publicada como parte do projeto de divulgação científica da Universidade de Sorocaba (Uniso), intitulado Uniso Ciência. Entre outros temas, essa entrevista discute o papel da educação ambiental diante de uma perspectiva de colapso (senão do mundo como um todo, ao menos do nosso modelo capitalista de sociedade, baseado na produção e no consumo em larga escala). A título de complemento à escrita ora apresentada neste capítulo, sugere-se fortemente a leitura desse texto de caráter jornalístico.

existência tanto de gerações vindouras quanto de uma mínima estabilidade das condições que sustentam a vida, em todos os seus sentidos, para que essas gerações possam continuar existindo e se replicando. Sem promessa de futuro, não há educação. É por isso que, especialmente em tempos de crise, quando a perspectiva de continuidade é colocada em xeque, a educação deve se voltar à recuperação ou à manutenção dessa estabilidade.

É mais ou menos o que defendeu Adorno (1995), ao discorrer sobre o conceito de barbárie, caracterizado por sociedades tomadas por um “impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza” (Adorno, 1995, p. 155, destaque nosso). Para Adorno, a barbárie não é o simples retorno a um passado primitivo, como não raro apregoa o senso comum, mas uma condição que pode acometer mesmo as sociedades modernas, altamente desenvolvidas do ponto de vista tecnológico; é um impulso de destruição orquestrado internamente numa dada sociedade que pode, racional e tecnicamente, levar ao colapso da própria sociedade. Sociedades bárbaras são, assim, caracterizadas por essa tendência de destruição causada por elas mesmas. Originalmente, ao formular o seu conceito de

barbárie, Adorno se referia aos horrores da Segunda Guerra Mundial, especialmente à máquina de morte de Auschwitz — quando a racionalidade e a tecnologia não cumpriram funções verdadeiramente emancipatórias, mas, desprovidas de reflexão ética e crítica, organizaram a destruição humana. Essa mesma lógica, contudo, é aplicável a outros impulsos de destruição, que também colocam em risco as sociedades contemporâneas: a destruição da natureza, por exemplo. Para Adorno, quaisquer outras finalidades da educação só adquirem legitimidade quando reordenadas em função do objetivo de evitar que a barbárie aconteça, ou que volte a acontecer. Isso porque, no fim das contas, a barbárie inviabiliza a esperança de continuidade da espécie, que é pedra fundamental da educação.

Do ponto de vista da Comunicação, o interesse se dá pelo reconhecimento de que as pessoas podem ser afetadas pela crise climática de maneiras distintas: há, sim, aqueles desafortunados que vivenciam seus efeitos de forma direta, por meio de eventos climáticos extremos (inundações, ondas de calor, estiagem, incêndios florestais, ventos intensos, nevascas etc.), ou mesmo por conta da escassez de recursos em

ecossistemas já em colapso — realidade ainda desigual¹², que incide de modo particularmente intenso sobre comunidades tradicionais que dependem diretamente desses ambientes —; há, contudo, formas indiretas de ser afetado pela crise climática, especialmente por suas representações nos sistemas simbólicos da sociedade, que também são (a exemplo da educação escolar) instrumentos de culturação¹³. Notícias e outros textos de cunho jornalístico são exemplos desses instrumentos, construções narrativas¹⁴ que cumprem seu papel

¹² Leia mais sobre racismo ambiental em Profeta (2023).

¹³ Esta é a segunda vez que o termo “culturação” aparece em nossa escrita (compreendendo tanto processos de *enculturação* quanto de *aculturação*). Em síntese, processos de culturação são aqueles pelos quais um ser humano aprende, “a partir do nascimento, a ajustar o seu comportamento à cultura da sua sociedade” (Titiev, 2002, p. 391). A escola é um lugar de culturação institucionalizada, mas não o único; família, religião e mídia são exemplos de forças outras que operam processos de culturação. Diferentes culturas, forjadas por diferentes processos de culturação, representam a natureza e com ela se relacionam de modos diversos, porque a própria ideia de “natureza” não é universal nem neutra: ela é culturalmente mediada e, portanto, historicamente construída. Há culturas que se compreendem separadas da natureza, enquanto outras se percebem como parte integrante da ecologia (até mesmo numa relação de “parentesco” com os elementos e as outras formas de vida). Essas diferentes representações orientam desde práticas cotidianas até sistemas econômicos, e também respostas emocionais a fenômenos como a crise climática.

¹⁴ “Construção” é um termo importante, por demarcar uma interpretação construcionista do fenômeno jornalístico: “Ao mesmo tempo em que as notícias representam a realidade, elas também mudam essa realidade, ajudando a construí-la — seja no sentido de mudar a forma como as pessoas entendem o mundo, operando no nível das associações entre [a] linguagem e [...] as culturas, e/ou, ao fazê-lo, mudar as próprias pessoas que efetivamente mudarão o mundo.” (Profeta; Ferranti, 2024, p. 95)

na maneira como a crise é conhecida, interpretada e emocionalmente elaborada, influenciando tanto os modos de enfrentamento (ou negação) quanto a emergência de experiências caracterizadas como ansiedade ambiental. Por isso compreendemos ser particularmente importante considerar, também, as maneiras pelas quais as pessoas se relacionam com a crise climática por meio de suas representações — mesmo que, radicadas em centros urbanos, muitas dessas pessoas ainda se encontrem “blindadas” dos efeitos diretos da crise. Do ponto de vista da ansiedade ambiental, Whitmarsh *et al.* (2022) são autores que ratificam a necessidade de se distinguir entre os efeitos psicológicos de eventos climáticos extremos sobre suas vítimas diretas e os efeitos psicológicos causados pela preocupação antecipada em relação a eventos climáticos anunciados, que ainda não aconteceram, especialmente pelo aumento da conscientização ambiental (que as mídias noticiosas certamente ajudam a promover).

Do ponto de vista dos Processos Tecnológicos e Ambientais, nosso interesse pela temática revela-se um tanto mais “espinhoso”, por assim dizer — justamente pelo teor de crítica à razão meramente instrumental, que nós referendamos. Ao mesmo tempo, ele é uma continuidade dos interesses já declarados nos campos da Educação e da Comunicação; isso porque, não raro, são os avanços tecnológicos (celebrados como expressão de “progresso”) que

operam como vetores da barbárie, meramente corrigindo os mesmos problemas que a própria tecnologia criou em primeiro lugar. No contexto do Antropoceno, essa ambivalência é particularmente evidente: são as mesmas atividades humanas (como a industrialização e a agricultura intensivas), que produzem conforto e eficiência, que vão depois engendrar novos problemas ambientais, sistêmicos e cumulativos, cujos efeitos colocam em risco as condições de continuidade da vida. Diante desse quadro, nosso interesse é que saberes tecnológicos, associados a processos produtivos e a tentativas de remediação ambiental, sejam articulados às contribuições das Humanidades e das Ciências Sociais Aplicadas, reconhecendo que a crise climática é, simultaneamente, um desafio tecnológico e cultural — já que a tecnologia faz parte da cultura —, e que enfrentá-la exige não só soluções de ordem técnica (paliativas ou orientadas por discursos de mercado), mas também intervenções educacionais e comunicacionais.

Por fim, já do ponto de vista da Psicologia, nosso interesse pela temática se materializa a partir de uma evidência de natureza anedótica, que, embora desprovida de relevância estatística, foi considerada potente do ponto de vista qualitativo: o relato, coletado em primeira pessoa, de um(a) paciente em idade universitária, residente na mesma RMS, que afirmava apresentar, desde a infância, um intenso medo do aquecimento global, a ponto de enfrentar dificuldades para dormir em razão dessas preocupações. Como

muitas das pessoas que parecem compartilhar dessas preocupações, esse(a) paciente era inteligente e bastante instruído(a), tendo desenvolvido ao longo do tempo o hábito de usar as mídias para se informar e pesquisar sobre o assunto por conta própria, de modo a tentar compreender o seu papel individual nesse processo. A questão latente aqui é que, como será demonstrado ainda nesta escrita, o relato desse(a) paciente não é um caso isolado. Muito pelo contrário. O que ele(a) relata é o que pode ser nomeado ansiedade ambiental. O fenômeno já é assim reconhecido e definido pela Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association*) e, dependendo da interpretação, pode ser caracterizado como resposta adaptativa a um ambiente em transformação — estratégia de sobrevivência, portanto —, mas também chegar a níveis debilitantes, de interesse clínico.

As preocupações que atravessam estes autores, seja no âmbito da Educação, da Comunicação ou da Psicologia (ou mesmo de outros campos periféricos que nos tangenciam), dialogam com um interesse crescente da academia pelo tema da ansiedade ambiental, em nível global, cujas nuances nós abordaremos em nossa revisão de literatura, mais à frente.

Por que “Goodbye Blue Sky”?

O título deste capítulo, “*Goodbye Blue Sky*” — que é também o título de um projeto de pesquisa mais amplo, que temos

desenvolvido desde setembro de 2024 e cujos resultados estão em processo de socialização na ocasião da elaboração deste livro —, é uma referência à canção de mesmo nome da banda inglesa *Pink Floyd*. Essa canção, por sua vez, faz referência às memórias coletivas da *Blitzkrieg* alemã contra a Inglaterra durante a Segunda Guerra Mundial. Na canção, logo no início, o chilrear de pássaros é interrompido pelo ruído de um avião bombardeiro que se aproxima, anunciado por uma criança: “*Look, mummy, there’s an aeroplane up in the sky*”¹⁵ (Goodbye, 1979). Na sequência, há menções a pessoas apavoradas e bombas caindo e chamas que, mesmo depois de já extintas, ainda causam dor. São as marcas de uma geração sequelada pela guerra, tanto física quanto psicologicamente, cristalizada num dístico que, muito sucintamente, questiona: por que nós?

Did you ever wonder why we had to run for shelter
when the
Promise of a brave new world unfurled beneath a
clear blue sky?¹⁶ (Goodbye, 1979).

É certo que guerras causam traumas diversos, tolhendo a esperança em relação ao futuro por parte de seus sobreviventes mais diretos. Mas — para usar a categorização proposta nos capítulos do

¹⁵ Numa tradução livre: “Olhe, mamãe, tem um avião lá no céu” (Goodbye, 1979, tradução nossa).

¹⁶ Numa tradução livre: “Você já se perguntou por que tivemos de correr para nos abrigar, quando a promessa de um admirável mundo novo se desdobrava sob um límpido céu azul?” (Goodbye, 1979, tradução nossa).

livro-reportagem *Projeto Hibakusha* (Profeta; Zanella, 2020) —, a mesma guerra também tem efeitos em pelo menos dois outros grupos de pessoas: em seus sobreviventes indiretos, que talvez nem mesmo se lembrem de que são sobreviventes mas ainda assim sofrem algum tipo de efeito da barbárie¹⁷, e daqueles que estão completamente distantes da guerra em si, mas que, pelo simples fato de saberem que ela já aconteceu, entendem que vivem num mundo em que a barbárie não é somente imaginável (um medo sombrio de algo distante), mas algo verdadeiramente possível (um medo real de algo tangível, que pode acontecer de novo, justamente porque já aconteceu ou está acontecendo).

No Antropoceno, presencia-se um fenômeno que também nos remete à perda de esperança por parte de toda uma geração (ou ao menos por parte dela), ainda que — e esta parte é particularmente importante: — esta geração *não* tenha sido necessariamente vitimada por uma guerra em sentido literal, como foi a geração de Roger Waters, o compositor por trás de *Goodbye Blue Sky*, ele próprio nascido durante a Segunda Guerra Mundial.

Por Antropoceno, especificamente, entendemos “esta presente era geológica, dominada pelo homem de diversas maneiras”

¹⁷ [...] a exemplo das crianças que estavam em Hiroshima no ato da explosão atômica, mas, por serem jovens demais, não guardam memórias do evento, o que não as impede de sofrer efeitos posteriores, como as doenças decorrentes da exposição à radiação e o preconceito.

(Crutzen, 2002, p. 1, tradução nossa), dentre as quais podemos elencar as mesmas mencionadas pelo próprio Paul Josef Crutzen (1933—2021) em seu artigo que, após ser publicado na *Nature*, inaugurou o termo “Antropoceno” no início deste século:

Durante os últimos três séculos, a população humana aumentou dez vezes, atingindo mais de 6 bilhões, e espera-se que ela chegue a 10 bilhões neste século. A população de bovinos emissores de metano aumentou para 1,4 bilhão. Cerca de 30 a 50% da superfície terrestre do planeta é explorada por seres humanos. As florestas tropicais desaparecem em ritmo acelerado, liberando dióxido de carbono e aumentando fortemente a extinção de espécies. A construção de barragens e o desvio de rios tornaram-se eventos banais. Mais da metade de toda a água doce acessível é utilizada pela humanidade. A pesca remove mais de 25% da produção primária [da fauna marinha] nas regiões oceânicas de afloramento e 35% nas plataformas continentais em regiões temperadas. O uso de energia aumentou 16 vezes durante o século XX, causando a emissão atmosférica de 160 milhões de toneladas de dióxido de enxofre por ano, mais do que o dobro da soma de suas emissões naturais. Mais nitrogênio é aplicado como fertilizante na agricultura do que é fixado naturalmente em todos os ecossistemas terrestres; a produção de óxido nítrico pela queima de combustível fóssil e biomassa também se sobrepõe às emissões naturais. A queima de combustíveis fósseis e a agricultura causaram aumentos substanciais nas concentrações de gases causadores do “efeito estufa” — dióxido de carbono em 30% e metano em mais de 100% —,

atingindo os níveis mais altos nos últimos 400 milênios, e ainda há mais por vir (Crutzen, 2002, p. 1, tradução nossa).

A despeito de o termo já estar sendo amplamente utilizado em publicações sobre as mudanças climáticas, sua elaboração ainda é relativamente recente e sua formalização segue em discussão pela comunidade científica; a saber: em 2024, o Antropoceno foi rejeitado como época formal pela Comissão Internacional de Estratigrafia (Boivin; Braje; Rick, 2024) — o que, vale lembrar, não significa a negação de sua existência.

Já pelo fenômeno que se presencia hodiernamente como uma das respostas ao Antropoceno (ou à *ameaça* de um Antropoceno), referimo-nos particularmente àquele que vem sendo chamado de ansiedade ambiental, ou ecoansiedade (*ecoanxiety*), termo que será definido logo na sequência.

Além de conceituar e discutir o conceito de ansiedade ambiental a partir de revisão de literatura, este estudo tem como objetivo identificar se e como — por meio de quais preocupações e sentimentos — a ansiedade ambiental se manifesta em estudantes de uma universidade comunitária paulista, assim considerando o contexto educacional brasileiro.

Espera-se que tais dados possam contribuir para que docentes universitários tornem mais significativo o processo de ensino e aprendizagem sobre questões ambientais neste momento da história

(humana e geológica) da Terra em que vivemos, ao se atentarem ao potencial que tais temáticas têm de afetar psicologicamente os seus estudantes, agentes ativos no próprio processo de aprendizagem. Além disso, esses dados podem servir ao campo da Comunicação Social, especialmente se as mídias forem consideradas em sua condição de educação informal, e ainda ao campo da Psicologia, visto que a ansiedade ambiental ainda é uma temática nova e pouco explorada no Brasil, quanto menos de forma interdisciplinar.

O que é ansiedade ambiental?

As mudanças climáticas e os seus múltiplos efeitos têm sido objeto de preocupação e pesquisa, nas mais variadas áreas, já há décadas (Léger-Goodeset *al.*, 2022) — o próprio termo Antropoceno, por exemplo, já completou mais de duas desde o seu uso inicial por Crutzen e segue em debate. Taylor (2020) ressalta que as mudanças climáticas englobam tanto o aumento de eventos extremos diretamente perceptíveis (como furacões, secas e inundações, por exemplo) quanto processos graduais, mais difíceis de perceber na vida cotidiana (como a desertificação e a elevação dos níveis dos oceanos), bem como o surgimento de epidemias e pandemias. A própria pandemia de Covid-19, ainda recente e tão impactante para o bem-estar social em nível global, é hoje compreendida como uma doença zoonótica causada pela ação humana sobre os ecossistemas (Holmes, 2022).

Especialmente os eventos extremos (que podem ser ondas de calor, inundações, furacões, tempestades costeiras, secas, incêndios florestais, tempestades de neve etc., desde que considerados raros ou mais intensos do que a média) podem levar a danos materiais e consequências econômicas e sociais, bem como à emergência de doenças, mas, de modo geral, ainda existem poucos estudos focados precisamente nos efeitos do Antropoceno sobre a saúde mental das pessoas (Cianconi; Betrò; Janiri, 2020). Vale lembrar que, num contexto de saúde única (*one health*) — abordagem integrada que reconhece “que a saúde de humanos, animais domésticos e selvagens, plantas e o meio ambiente (incluindo ecossistemas) estão intimamente ligados e são interdependentes” (Brasil, 2023) —, isso é particularmente importante, por não separar os efeitos, físicos e/ou (neste caso especialmente) mentais, das suas causas.

Feito tal preâmbulo, toma-se por ansiedade ambiental “qualquer resposta emocional significativa à consciência das mudanças climáticas” (Léger-Goodes *et al.*, 2022, p. 3, tradução nossa), ou a “apreensão e [o] estresse em relação a ameaças antecipadas a ecossistemas relevantes” (Cunsolo *et al.*, 2020, p. e261, tradução nossa), ou “a sensação generalizada de que os fundamentos ecológicos da existência estão em processo de colapso” (Albrecht, 2012, p. 250, tradução nossa). Outros termos análogos ou relacionados ao mesmo fenômeno, que também constam na literatura, são: ecolupa (*ecoguilt*), luto ecológico (*ecological grief*),

preocupação biosférica (*biospheric concern*), solastalgia¹⁸ e, em sentido mais amplo, ecopsicologia (*ecopsychology*) (Cianconi; Betrò; Janiri, 2020).

Dodds (2021, p. 222, tradução nossa) ressalta que, para a Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association*), o fenômeno pode ser definido como “um medo crônico da destruição ambiental”, que pode englobar desde um estresse ligeiro até perturbações clínicas propriamente ditas, como depressão, ansiedade, estresse pós-traumático e suicídio.

Whitmarsh *et al.* (2022), naquele que foi o primeiro estudo detalhado sobre ansiedade ambiental na população adulta do Reino Unido, destaca que os efeitos diretos das mudanças climáticas sobre a saúde mental (ou seja, os efeitos causados pela exposição a eventos extremos) incluem um aumento localizado nos níveis de ansiedade, depressão e estresse pós-traumático, além de comportamentos destrutivos como uso indevido de álcool, violência doméstica e suicídio.

¹⁸ O termo solastalgia, especificamente, diz respeito a uma situação em que mudanças ambientais, climáticas ou não, implicam em alterações na paisagem usual, acarretando dificuldades de adaptação por parte dos indivíduos frente a essas mudanças. Basicamente, trata-se da sensação de perder um lugar que ainda existe, porque ele mudou de tal forma que se tornou outro. Cianconi, Betrò e Janiri (2020) vinculam a solastalgia a doenças psicológicas semelhantes às aquelas a que estão suscetíveis pessoas forçadas a processos de migração.

No entanto, há menos evidências empíricas sugerindo se a exposição indireta às mudanças climáticas, por meio [1] do aumento da conscientização sobre os riscos das mudanças climáticas (por exemplo, devido à cobertura da mídia), mas [2] sem a experiência direta de eventos climáticos extremos ou outros perigos climáticos, está relacionada a estresse psicológico (Whitmarsh *et al.* 2022, p. 1, tradução e grifos nossos).

O estudo aponta que, embora uma parcela considerável dos participantes tenha declarado um nível elevado de preocupação em relação às mudanças climáticas, especialmente entre os mais jovens e aqueles que já sofrem de ansiedade generalizada, nem toda preocupação pode ser considerada ansiedade, o que levanta uma necessidade de se debruçar com mais cuidado sobre os termos.

As conclusões de Clayton e Karazsia (2020), construídas a partir de um estudo nos EUA, seguem na mesma direção, defendendo que a ansiedade ambiental pode estar relacionada a respostas emocionais, mas nem sempre a respostas comportamentais, e que, apesar de prevalente, como mostram diversos estudos nacionais conduzidos no mesmo país — 49% dos cidadãos estadunidenses pesquisados por Leiserowitz *et al.* (2018 *apud* Clayton; Karazsia, 2020), por exemplo, acreditam que serão pessoalmente prejudicados pelo aquecimento global —, nem todos aqueles que se preocupam terão suas funcionalidades diárias diretamente comprometidas.

Pihkala (2020), por outro lado, aponta que o(s) termo(s) podem ser empregados amplamente, para se referir a um amplo leque de sintomas (dos mais leves aos mais graves), em primeiro lugar por uma tendência (ou risco) de “patologização” — ou seja, quando emoções, comportamentos ou identidades que se configuram como respostas naturais a contextos e desafios cotidianos passam a ser categorizados como patologias de maneira leviana, excessiva e/ou inadequada — e, em segundo, porque o próprio termo ansiedade é, em si, multidimensional.

De modo geral, ao nos referirmos a esse fenômeno, estamos a considerar que a ansiedade ambiental compreende um amplo leque de sintomas, num espectro que pode chegar a patamares patológicos — mas não necessariamente *precisa* chegar a tanto. Além disso, esse fenômeno pode ser desencadeado tanto por experiências traumáticas diretas quanto pela percepção dessas experiências, hodiernas ou antecipadas (Clayton, 2020; IPCC, 2022 *apud* Tam; Chan; Clayton, 2023), o que pode nos levar, inclusive, a reflexões outras, sobre a forma como pessoas diferentes se relacionam com as experiências representadas pelas diversas mídias às quais estão expostas, incluindo as representações de eventos climáticos extremos e processos graduais de mudanças climáticas, naturais e/ou causados ou potencializados pelo homem.

Patologia ou resposta natural a um ambiente em transformação?

Retomando a questão da “patologização”, Whitmarsh *et al.* (2022) lembram que vários estudos têm questionado se a ansiedade ambiental pode, de fato, ser diferenciada da ansiedade generalizada ou de outros transtornos. Neste ponto, vale inclusive esclarecer o próprio conceito de ansiedade: uma emoção que exerce função adaptativa e é necessária à sobrevivência humana, pois prepara o corpo para enfrentar situações de ameaça (Leahy, 2011). Assim, é natural e esperado que, ao longo da vida, o ser humano experimente sintomas de ansiedade, mais ou menos intensos a depender da situação que está vivendo.

A ansiedade clínica, por sua vez, é considerada mais grave do que simples preocupações cotidianas. Ela configura um transtorno mental com consequências relevantes, que afetam a qualidade de vida dos indivíduos, impactando sua saúde e seu bem-estar. Para que a ansiedade seja considerada um transtorno mental, seus sintomas precisam gerar sofrimento ou incapacidade significativos, que afetem atividades sociais, profissionais ou outras esferas importantes na vida de um indivíduo (American Psychiatric Association, 2023). Dessa forma, pessoas diagnosticadas com um transtorno de ansiedade enfrentam impactos em seu cotidiano e podem ser incapazes de trabalhar de modo eficiente, ter vida social ou manter relações saudáveis (Leahy, 2011).

Em relação à ansiedade ambiental — e lembrando que ainda não existe consenso sobre sua categorização como um transtorno específico ou não — Whitmarsh *et al.* (2022) defende que se faz necessário estabelecer quais níveis de ansiedade devem (ou não) demandar tratamento especializado, e quais desencadeiam respostas adaptativas à crise climática, já que, simultaneamente, a ansiedade ambiental [...].

[...] pode ser tanto um fator de estresse psicológico, com potencial impacto na saúde mental de algumas pessoas, quanto uma resposta racional que pode motivar comportamentos pró-ambientais (Whitmarsh *et al.*, 2022, p. 2, tradução e grifos nossos).

Em outras palavras, num mundo em transformação, que vai exigir adaptações de muitas formas de vida (senão de todas, ou ao menos daquelas que conseguirem fazê-lo), é natural que seres humanos sintam algum nível de ansiedade, uma emoção necessária para que certos comportamentos sejam assumidos. Nesse sentido, Bednarek (2019 apud Dodds, 2021, tradução nossa) argumenta que a ansiedade ambiental não deve ser compreendida “como um problema a ser resolvido ou uma condição a ser medicada”, mas sim como “um importante encontro com nossa consciência do nosso impacto no mundo”. Se essa ansiedade chega ou não a ser incapacitante, essa é uma

questão que, no nível individual, deve ser analisada caso a caso e, como um fenômeno sociocultural mais geral, próprio do Antropoceno, ela ainda exige mais pesquisas, em contextos tão diversos quanto possível.

Verplanken, Marks e Dobrimir (2020) concluem que os desafios climáticos hodiernos podem envolver ameaças e perdas, o que pode gerar reações negativas, como ansiedade e tristeza. Por outro lado, também podem gerar emoções positivas e respostas adaptativas, necessárias no sentido de buscar soluções (inclusive motivando o ativismo ambiental).

Procedimentos metodológicos

Este estudo teve caráter exploratório, tendo como principal mecanismo de coleta de dados a aplicação de um questionário estruturado *online* (operacionalizado por meio da plataforma *Google Forms*), de modo a contextualizar os resultados obtidos em relação a outros estudos disponíveis na literatura científica, dentre os quais os selecionados constam na revisão de literatura apresentada nas seções anteriores.

O questionário supramencionado foi enviado a todos os estudantes de graduação e egressos (entre os anos 2000 e 2024) de uma universidade comunitária localizada na Região Metropolitana de

Sorocaba, totalizando um universo de 44.684 respondentes possíveis no primeiro semestre de 2024.

Em relação ao seu conteúdo, o questionário foi baseado em revisão de literatura sobre a temática da ansiedade ambiental, sendo composto pelas seguintes seções: (1) concordância (ou não) com o TCLE; (2) caracterização do respondente: idade, gênero, município de residência, faixa de renda familiar, curso de graduação, identificação do respondente como estudante ou egresso; (3) nível de exposição a notícias sobre mudanças climáticas e emergências ambientais; (4) verificação quanto à exposição direta a eventos climáticos extremos; (5) nível de preocupação em relação a diferentes consequências de emergências ambientais; (6) nível de intensidade de sentimentos causados pelas preocupações ambientais; (7) identificação de sinais e/ou sintomas reconhecidos por profissionais da saúde mental; (8) nível de responsabilização atribuído a diferentes agentes em relação aos desafios ambientais contemporâneos¹⁹. De modo geral, o questionário foi composto por perguntas fechadas (a maior parte delas em escala Likert de seis pontos, de modo a mensurar a intensidade com que o respondente percebe dado fenômeno).

¹⁹ Essa seção de número 8 não gerou resultados divulgados e discutidos neste capítulo, contando com a publicação de um artigo específico (fruto do mesmo projeto de pesquisa) voltado à discussão de questões relativas ao sentimento de culpa e à percepção de responsabilidade pelos desafios ambientais. Tal artigo, dos mesmos autores deste capítulo, tem como título “De quem é a culpa? Ansiedade ambiental e percepção de responsabilidade entre estudantes do Ensino Superior numa universidade comunitária da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS)”

Após estruturação inicial, a título de teste anterior à aplicação em ambiente real, o questionário foi enviado a três estudantes e/ou egressos, de diferentes cursos, para validação, além de um professor doutor com ampla experiência na área ambiental. Seus comentários e impressões foram considerados para a versão final a ser aplicada.

O link para acesso ao questionário foi distribuído aos estudantes e egressos por meio de e-mail institucional, durante o segundo semestre de 2024, após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba, sob parecer 7.078.082, na Reunião do Colegiado CEP-Uniso, no dia 12 de setembro de 2024. Os nomes dos participantes não foram tampouco serão divulgados em nenhum tipo de resultado público, incluindo este capítulo.

O formulário obteve 622 conjuntos de respostas entre os meses de setembro e outubro de 2024. Desses, oito (08) conjuntos de respostas foram imediatamente excluídos, pelo fato de os respectivos respondentes não terem concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foram excluídos dois (02) conjuntos de respostas de respondentes que, por equívoco ou intencionalmente, preencheram nomes de municípios inexistentes. Da mesma maneira, foram excluídos quatro (04) conjuntos de respostas de respondentes que não identificaram cursos de graduação válidos. Assim, depois de descartados 14

conjuntos de respostas, restaram 608 conjuntos válidos²⁰, que configuram a amostra desta pesquisa.

Caracterização da amostra

Esses respondentes, incluindo estudantes que ainda estão cursando (86,3%) e egressos, ou seja, estudantes que já concluíram seus respectivos cursos (13,5%), correspondem a 62 cursos de graduação diferentes. Somente um (01) respondente (0,2%) deixou de estudar antes de concluir o curso. Quando os cursos são agrupados em áreas, esses estudantes e/ou egressos estão distribuídos da seguinte forma (ver quadro 1):

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes por área do curso.

Área do curso	Número de respondentes	%
Ciências Biológicas e da Saúde	147	24,2%
Ciências Exatas, Agrárias e da Terra	41	6,7%
Ciências Humanas	93	15,3%
Ciências Sociais Aplicadas	216	35,5%
Engenharias	90	14,8%
Linguística, Letras e Artes	21	3,5%

Os respondentes são residentes de 33 municípios diferentes, sendo a maioria (54,1%) de Sorocaba. Somando-se todos os

²⁰ A margem de erro para uma amostra de 608 respondentes num universo de 44.684, considerando um nível de confiança de 95%, é de aproximadamente 4%.

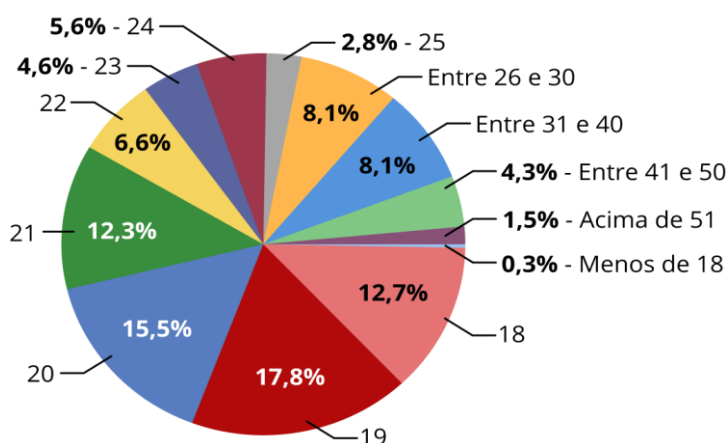
respondentes que declararam residência em outros municípios da Região Metropolitana de Sorocaba — 22 municípios diferentes exceto o próprio município de Sorocaba —, tem-se 42,1% das respostas, o que significa que 96,2% dos respondentes desta pesquisa residem nessa região metropolitana, localizada no estado de São Paulo.

Em relação ao gênero, 67,5% dos respondentes se identificam como mulheres. Homens representam 31,3%. 0,7% apontaram outro gênero, enquanto 0,7% optaram por não declarar o próprio gênero. Em relação à faixa etária, as idades predominantes são: 19 anos (17,8%), 20 anos (15,5%), 18 anos (12,7%) e 21 anos (12,3%). Os demais 41,7% estão distribuídos em outras nove (09) faixas diferentes (ver gráfico 1). Em relação à faixa de renda familiar (ou seja, a soma de todos os rendimentos obtidos pelos membros de um mesmo núcleo familiar no período de um mês), a predominante foi de R\$2.001,00 a R\$5.000,00 (43,8%). 26,2% dos respondentes declararam rendimentos de R\$5.001,00 a 10.000,00 enquanto 15,3% declararam renda acima de R\$10.001,00. Somente 1,3% declararam renda de até R\$1.000,00. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 2.

49% dos respondentes deste estudo declaram que passam ou já passaram, em algum momento de suas vidas, por acompanhamento psicológico. Dentre os sinais e/ou sintomas reconhecidos por profissionais da saúde mental que levaram esses

respondentes a buscar atendimento psicológico e/ou psiquiátrico, os principais são: estresse e angústia (33,5%), depressão (24,1%) e atividades de vida diária reduzidas (7%)²¹. Os demais 35,3% estão distribuídos em outros oito (08) grupos de sinais e/ou sintomas (ver gráfico 3).

Gráfico 1 – Caracterização da amostra quanto à faixa etária²²

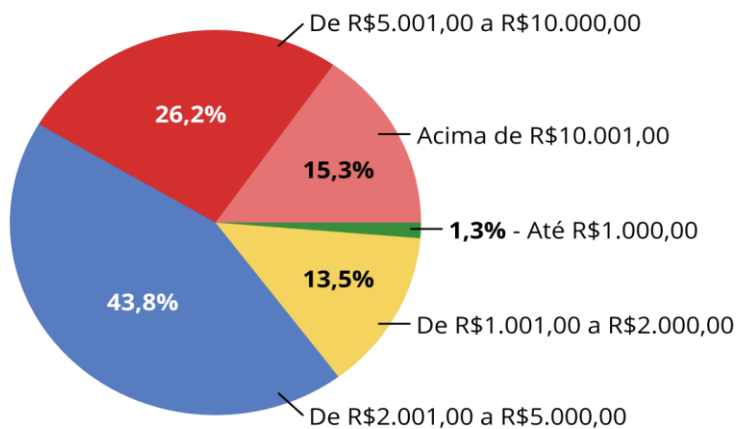


Fonte: elaboração própria

²¹ Os respondentes indicam que tais sinais e/ou sintomas estão relacionados a uma série de sentimentos (ansiedade, apatia, culpa, desesperança, desespero, impotência, medo, raiva, insegurança e/ou tristeza), mas não é possível afirmar que esses sentimentos estão associados *exclusivamente* a preocupações com questões ambientais. A ansiedade, de modo geral, é uma condição multifatorial e o fato de tais sentimentos levarem os respondentes a buscar tratamento psicológico não quer dizer que isso aconteça unicamente por ansiedade ambiental.

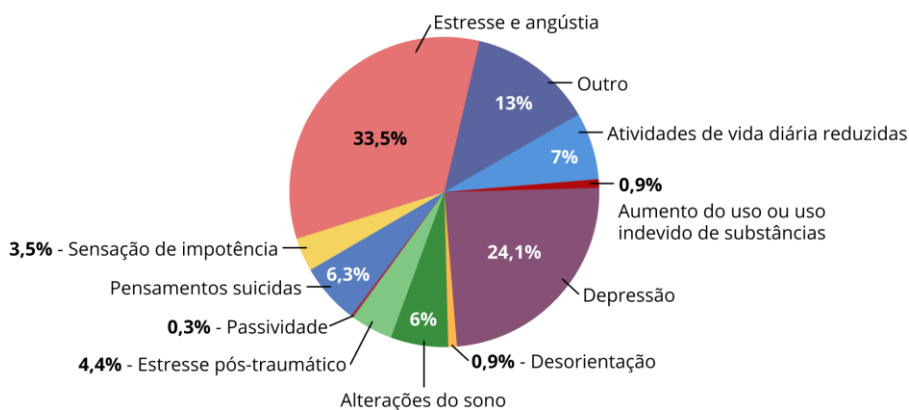
²² Tanto quanto possível, os gráficos incluídos neste capítulo foram otimizados para visualização adequada em casos de diferentes tipos de daltonismo (protanopia, acromatopsia, deuteranopia e tritanopia).

Gráfico 2 – Caracterização da amostra quanto à renda familiar.



Fonte: elaboração própria

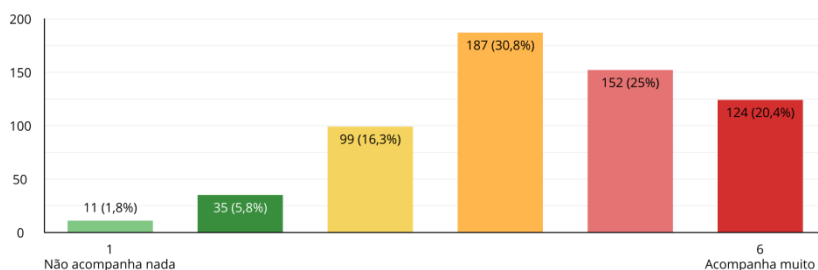
Gráfico 3 – Principais motivos que já levaram respondentes (cerca de metade) a buscar atendimento psicológico e/ou psiquiátrico.



Fonte: elaboração própria

Em relação à frequência de exposição a notícias sobre mudanças climáticas e emergências ambientais²³, em qualquer tipo de mídia, a maior parte dos respondentes (30,8%) declarou uma frequência de nível 4 numa escala Likert de seis pontos (ver gráfico correspondente). Há mais respondentes que declaram frequências de exposição percebidas como elevadas, de 4 a 6 pontos (76,2%), do que respondentes que declaram frequências percebidas como baixas, de 1 a 3 pontos (23,9%), o que significa que os respondentes se consideram razoavelmente bem informados sobre essas temáticas. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Percepção sobre a própria frequência de exposição a notícias sobre mudanças climáticas e emergências ambientais.



Fonte: elaboração própria

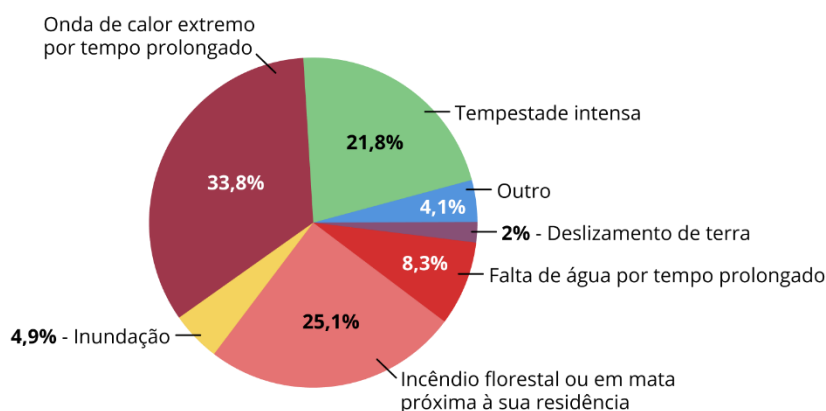
²³ A definição para “mudança climática” incluída no questionário foi: alteração significativa e de longo prazo nos padrões climáticos globais e/ou regionais; já a definição para “emergência ambiental” foi: qualquer situação crítica causada por eventos naturais e/ou atividades humanas que gere danos significativos ao próprio meio ambiente, à saúde humana e ao bem-estar social.

81,9% dos respondentes afirmam já ter passado por alguma experiência pessoal envolvendo algum evento climático que tenha sido percebido como extremo (ou seja, qualquer evento climático raro, que tenha fugido a um padrão de normalidade). Quando orientados a identificar os eventos mais impactantes — a partir de uma lista de eventos concebida a partir da literatura, mas com a possibilidade de identificar outros —, 33,8% dos respondentes identificaram ondas de calor extremo por tempo prolongado, 25,1% identificaram incêndios florestais ou em matas próximas à sua área de residência, 21,8% identificaram tempestades intensas e 8,3% identificaram falta de água por tempo prolongado. Os dados completos podem ser visualizados no gráfico 5.

Em relação às respostas dissertativas declaradas por aqueles que optaram pela alternativa “Outro”, aparecem manifestações que podem ser agrupadas da seguinte forma: “alteração no curso de rios”, “chuva de granizo”, “mudanças bruscas de temperatura”, “aumento na temperatura média da cidade ao longo dos anos” e “nuvens de fumaça e/ou acúmulo de cinzas”. É interessante notar que quatro (04) respondentes mencionaram um fenômeno bastante específico ocorrido no estado de São Paulo em agosto de 2019, quando o encontro de uma frente fria atípica e de fumaça proveniente de queimadas na região amazônica fez com que o céu se tornasse

escuro durante o dia, mesmo sem a ocorrência de chuva²⁴. Esses respondentes se referiram ao “período [em] que o céu ficou escuro no meio do dia, sem se tratar de chuva” ou ao “dia que virou noite por conta das queimadas” ou “à nuvem negra pairando pela cidade”, de acordo com excertos reais extraídos dessas respostas.

Gráfico 5 – Eventos climáticos percebidos como mais impactantes pelos respondentes.



Fonte: elaboração própria

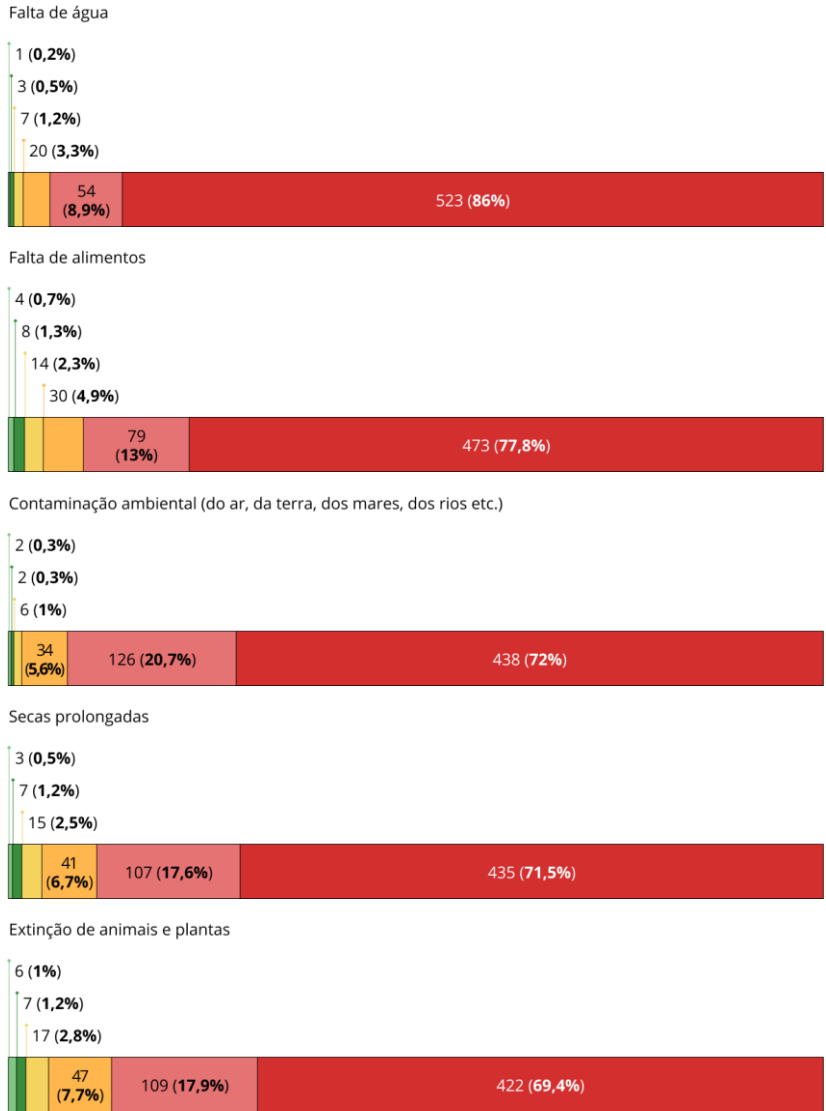
²⁴ Mais sobre esse caso específico pode ser lido em reportagens jornalísticas publicadas no período: “Dia vira ‘noite’ em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia”, no portal de notícias G1 (Dia [...], 2019); “Umidade e fumaça: entenda como o dia virou noite em São Paulo”, na revista Veja (Umidade [...], 2019); “Nuvens escuras e frente fria transformam dia em noite em Sorocaba”, no jornal Cruzeiro do Sul (Nuvens [...], 2019).

Nível de preocupação em relação a consequências das emergências ambientais

Em relação à seção de número 5 do questionário, referente ao nível de preocupação em relação a diferentes consequências de emergências ambientais, as respostas foram agrupadas de forma decrescente, tomando-se como base sempre a porcentagem de respondentes que apontaram o nível mais alto de preocupação²⁵. De modo geral, a falta de água é a consequência que causa mais preocupação, seguida pela falta de alimentos e pela contaminação ambiental, enquanto migrações e imigrações constituem a consequência que causa menos preocupação. A listagem completa, em ordem, pode ser conferida no gráfico 6, em que as preocupações estão estimadas numa escala de seis pontos, do verde à esquerda (tal consequência *não* causa nenhuma preocupação) ao vermelho à direita (tal consequência causa *muita* preocupação).

²⁵ Tomar por base a porcentagem de respondentes que apontaram o nível mais alto possível de preocupação (nota 6 numa escala Likert de seis pontos), assim apresentando a lista em ordem decrescente de acordo com esse critério, é uma das escolhas possíveis para interpretação e visualização dos dados, mas não a única. Outra escolha possível, que resultaria numa classificação diferente, seria aglutinar as três notas mais altas (6, 5 e 4) numa mesma categoria, referente a níveis mais elevados de preocupação, e as três notas mais baixas (3, 2 e 1) noutra categoria, referente a níveis mais baixos. Uma vez que esses dados estão disponíveis no gráfico em sua integralidade, outros pesquisadores podem optar por outras interpretações, a depender de seus objetivos e de perguntas norteadoras diferentes.

Gráfico 6 – Nível de preocupação em relação a consequências das emergências ambientais, em ordem decrescente.



Incêndios florestais



Epidemias e pandemias



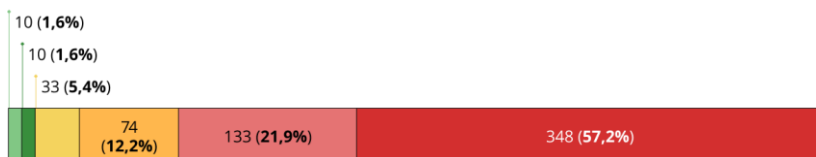
Perda da residência



Ondas de calor



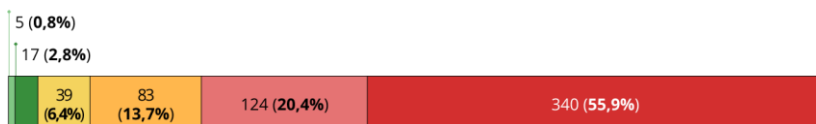
Inundações



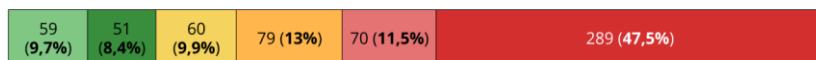
Perda de emprego



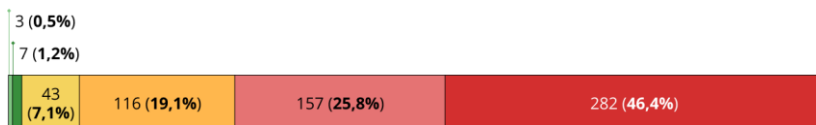
Descongelamento do Ártico e de gelerias em geral



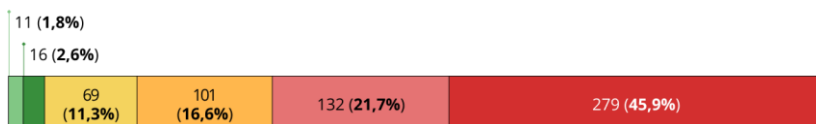
"Fim do mundo" durante a sua vida



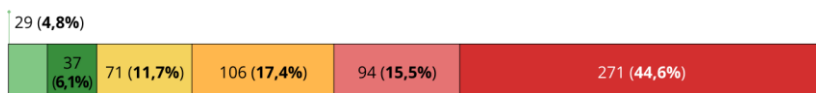
Conflitos sociais



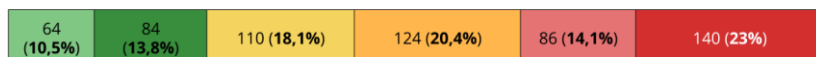
Deslizamentos de terra



Furacões e/ou ventos extremos



Migrações e imigrações



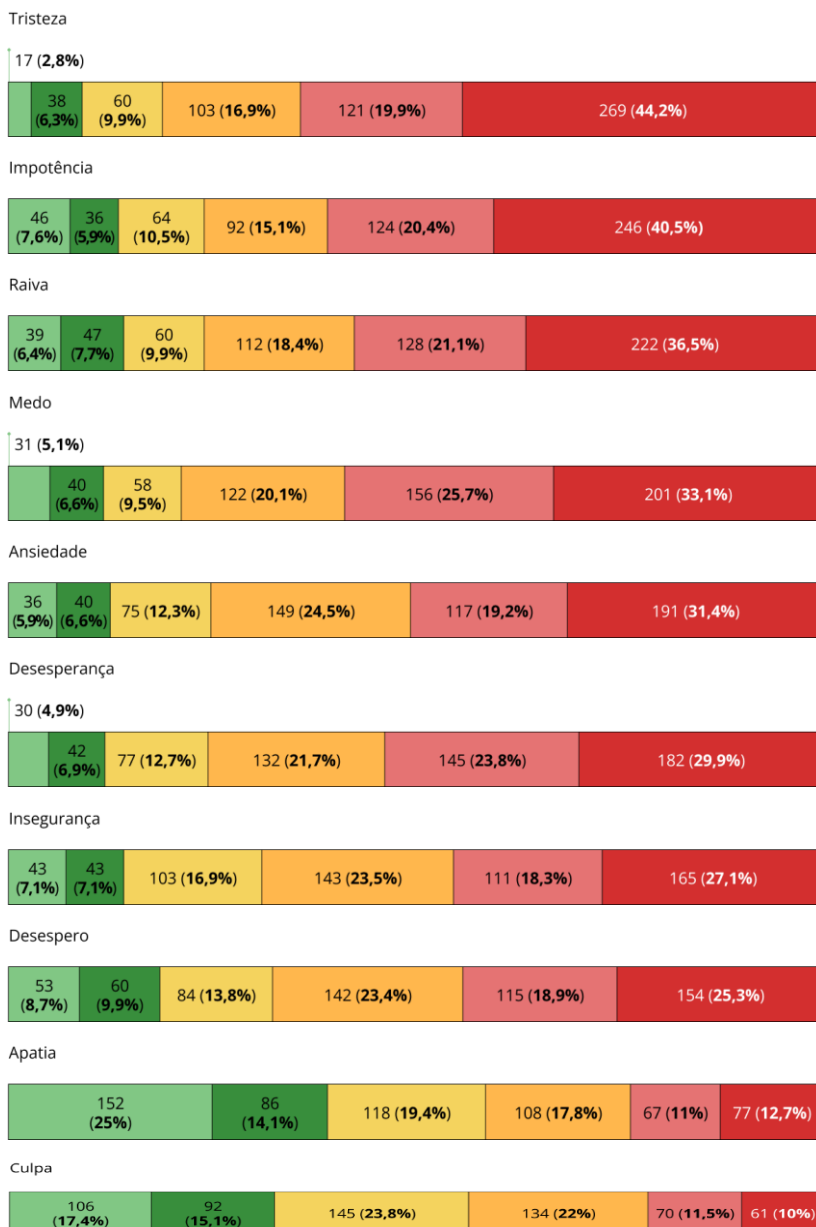
Fonte: elaboração própria

Sentimentos provocados pelas preocupações ambientais

Em relação à seção de número 6 do questionário, referente ao nível de intensidade de sentimentos causados pelas preocupações ambientais, as respostas também foram agrupadas de forma decrescente, partindo dos sentimentos para os quais os respondentes apontaram a maior intensidade possível (nota equivalente a 6 numa escala Likert de seis pontos). De modo geral, o sentimento mais intenso provocado pelas preocupações ambientais é a tristeza, seguido pela impotência e pela raiva, enquanto a culpa é

o sentimento percebido como o menos intenso. A listagem completa, em ordem, pode ser conferida no gráfico 7, em que as intensidades dos sentimentos estão estimadas numa escala de seis pontos, do verde à esquerda (preocupações ambientais *não* provocam tal sentimento) ao vermelho à direita (preocupações ambientais provocam *muito* tal sentimento).

Gráfico 7 – Nível de intensidade dos sentimentos provocados pelas preocupações ambientais, em ordem decrescente.

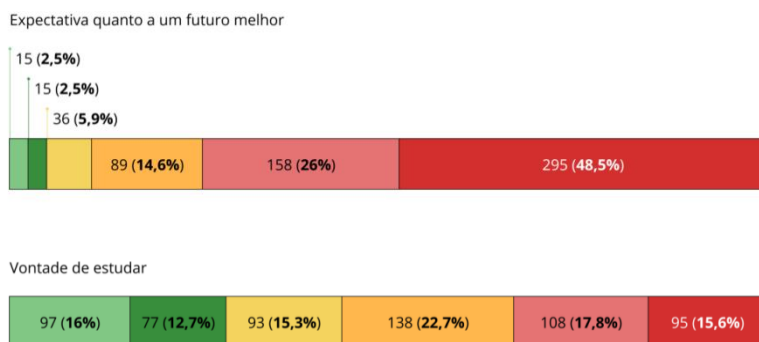


Fonte: elaboração própria

Impacto dos sentimentos à vontade de estudar e à expectativa quanto ao futuro

Os respondentes apontam que, quando causados por preocupações ambientais, esses sentimentos têm impacto tanto sobre sua expectativa quanto a um futuro melhor quanto sobre sua vontade de estudar. Comparativamente, no entanto, o impacto sobre a expectativa é maior do que sobre a vontade de estudar, um resultado alinhado à constatação de que a apatia é um dos sentimentos menos causados pelas preocupações ambientais, ao menos de acordo com a percepção do grupo pesquisado. Esses resultados podem ser conferidos no gráfico 8, em que os níveis desses impactos estão estimados numa escala de seis pontos, do verde à esquerda (sentimentos *não* afetam tal vontade ou expectativa) ao vermelho à direita (sentimentos afetam *muito* tal vontade ou expectativa).

Gráfico 8 – Nível de impacto dos sentimentos provocados pelas preocupações ambientais à expectativa quanto a um futuro melhor e à vontade de estudar.



Fonte: elaboração própria

Ainda existirá céu azul?

Considerando-se as definições de Léger-Goodes *et al.* (2022), Cunsolo *et al.* (2020) e Albrecht (2012), disponíveis e discutidas na revisão de literatura, pode-se afirmar que a ansiedade ambiental foi constatada no universo pesquisado.

De modo geral, tem-se um grupo jovem (em que pessoas de até 30 anos correspondem a 86,3% dos respondentes), formado por uma maioria (67,4%) de mulheres, estudantes e egressos de cursos nas mais variadas áreas do conhecimento, em sua grande maioria residentes na Região Metropolitana de Sorocaba (96,2%), de classes sociais variadas (ver gráfico correspondente, número 2). Faz-se importante destacar que, nesse grupo, praticamente metade (49%) dos respondentes alega já ter passado ou estar passando por algum

tipo de acompanhamento voltado à saúde mental, por motivos variados, dos quais os principais (33,5%) são o estresse e a angústia — o que certamente pode ter influência sobre os resultados, já que respondentes que por ventura sofram de ansiedade generalizada devem tender a apontar, também, sinais de ansiedade ambiental, conforme Whitmarshet *al.* (2022). No que diz respeito à frequência de exposição a notícias sobre mudanças climáticas e emergências ambientais, trata-se de um grupo que se considera bem informado, em que 76,2% declaram frequências percebidas como elevadas. A grande maioria (81,9%) acredita, também, já ter vivenciado alguma experiência pessoal envolvendo algum evento climático percebido como extremo. Whitmarshet *al.* (2022) aponta que tanto a exposição à mídia quanto experiências diretas podem ter correlação positiva com a ocorrência de ansiedade ambiental.

Nesse grupo, o nível de preocupação em relação às consequências das emergências ambientais é bastante elevado. De modo geral, preocupações em relação a falta de alimentos, contaminação ambiental, secas prolongadas, extinção da fauna e da flora, incêndios florestais, epidemias e pandemias, perda da residência, ondas de calor, inundações, perda de emprego e descongelamento do Ártico receberam nota 6 na escala Likert (a pontuação máxima na escala considerada neste estudo) por mais de 50% dos respondentes. No outro oposto, a preocupação com fluxos migratórios causados pelas emergências climáticas é a preocupação

menos presente. Os três sentimentos que essas preocupações mais causam são a tristeza, a impotência e o medo, enquanto a culpa, curiosamente, parece ser o sentimento menos intenso — o que nos leva a outras publicações, explorando exclusivamente a percepção de responsabilidade desses respondentes, além de outros aspectos²⁶.

Apesar do elevado nível de preocupação e dos sentimentos que essas preocupações provocam, os respondentes parecem compreender que tais preocupações e sentimentos não são necessariamente incapacitantes, uma vez que se dividem bastante ao responder a respeito do impacto dos sentimentos provocados pelas preocupações ambientais à sua vontade de estudar (ver gráfico correspondente, número 8). Por outro lado, em relação ao nível de impacto sobre as expectativas em relação a um futuro melhor, 48,5% indicaram nota 6 na escala Likert, assim denotando um alto nível de pessimismo sobre o futuro.

Essa percepção vai ao encontro dos achados de Hickman *et al.* (2021, p. 2, tradução nossa), que alertam para o fato de a ansiedade ambiental estar associada a uma percepção, por parte dos jovens, de

²⁶ Em relação à continuidade da pesquisa, o cruzamento desses dados, especificamente em determinados estratos (área de formação, faixa etária, renda familiar e nível de exposição à mídia), também mereceu uma publicação exclusiva, o artigo intitulado “Educação e ansiedade ambiental em contexto universitário: impactos das variáveis área de formação, faixa etária, renda familiar e exposição à mídia”, dos mesmos autores deste capítulo, além do outro artigo já mencionado na nota de rodapé de número 19. Por meio desse cruzamento de dados, a ideia foi constatar o impacto da vulnerabilidade interseccional (Dodds, 2021) sobre a ansiedade ambiental.

que “eles não têm futuro, que a humanidade está condenada, que os governos estão falhando em reagir adequadamente, e a sentimentos de traição e abandono por parte dos governos e dos adultos.” Tudo leva a crer que esses jovens, além de ter de conviver com eventos ambientais adversos (para os quais, vale lembrar, não necessariamente deram causa), terão de lidar também com tais sentimentos ao longo da vida — a exemplo de outras gerações que, historicamente, tiveram de se despedir de outros céus azuis.

Parece-nos seguro presumir que, neste Antropoceno precoce e incerto (e decerto ainda mais conforme nele avançemos), o fenômeno da ansiedade ambiental — e toda a ampla gama de preocupações e sentimentos que ele suscita — não poderá ser ignorado, especialmente por aqueles profissionais cujas atividades envolverem algum tipo de relação com o público jovem. Isso engloba profissionais da saúde (física e mental), educadores, comunicadores, formuladores de políticas públicas, entre outros, que precisarão ser capazes de diferenciar (1) os efeitos dos eventos climáticos adversos sobre as pessoas e (2) os efeitos da *percepção* acerca desses eventos. Apesar de relacionados, e em alguns casos operando num *continuum*, eles não são essencialmente a mesma coisa. Para esses profissionais, isso deverá envolver acolher a ansiedade ambiental, validando-a para então considerá-la em processos terapêuticos, comunicacionais (no sentido de definir abordagens adequadas à

comunicação social), educacionais e decisórios em geral (não só individuais, mas também em relação à formulação de políticas).

Agradecimentos

À designer Priscila Rie Nakajima, que colaborou no processo de edição dos gráficos incluídos neste capítulo, de modo a facilitar a visualização e garantir um nível mais alto de acessibilidade (a partir estritamente de dados anonimizados).

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALBRECHT, Glenn. Psychoterratic conditions in a scientific and technological world. *In*: KAHN, P. H.; HASBACH, P. H. (eds.).

Ecopsychology: science, totems, and the technological species. Cambridge: MIT Press, 2012. p. 241-264.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOIVIN, Nicole; BRAJE, Todd; RICK, Torben. New opportunities emerge as the Anthropocene epoch vote falls short. **Nature Ecology & Evolution**, v. 8, p. 844-845, 2024. DOI: [10.1038/s41559-024-02392-x](https://doi.org/10.1038/s41559-024-02392-x). Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41559-024-02392-x>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Saúde Única. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-unica>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CIANCONI, Paolo; BETRÒ, Sophia; JANIRI, Luigi. The Impact of climate change on mental health: a systematic descriptive review.

Front Psychiatry, v. 11, mar. 2020. DOI: [10.3389/fpsy.2020.00074](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00074).

Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2020.00074/full>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CLAYTON, S. Climate anxiety: psychological responses to climate change. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 74, ago. 2020. DOI:

[10.1016/j.janxdis.2020.102263](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263). Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0887618520300773>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CLAYTON, Susan; KARAZSIA, Bryan T. Development and validation of a measure of climate change anxiety. **Journal of Environmental Psychology**, v. 69, jun. 2020. DOI: [10.1016/j.jenvp.2020.101434](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434).

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494419307145>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CRUTZEN, Paul J. Geology of mankind. **Nature**, v. 415, 2002. DOI:

[10.1038/415023a](https://doi.org/10.1038/415023a). Disponível em:

<https://www.nature.com/articles/415023a>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CUNSOLO, Ashlee *et al.* Ecological grief and anxiety: the start of a healthy response to climate change? **The Lancet Planetary Health**, v. 4, n. 7, p. e261-e263, 2020. DOI: [10.1016/S2542-5196\(20\)30144-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30144-3).

Disponível em:

<https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196%2820%2930144-3/fulltext>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DIA vira 'noite' em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia. **G1**, São Paulo, 19 ago. 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DODDS, Joseph. The psychology of climate anxiety. **BJPsych Bulletin**, v. 45, n. 4, p. 222-226, 2021. DOI: [10.1192/bjb.2021.18](https://doi.org/10.1192/bjb.2021.18). Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/bjpsych-bulletin/article/psychology-of-climate-anxiety/26AC9DF2FCD1A0BCC42070CCDFD8CDB3>. Acesso em: 12 ago. 2024.

EMPLASA - Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. **Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado - Região Metropolitana de Sorocaba**: Panorama Regional. São Paulo: Emplasa, 2017. Disponível em: <https://planejamento.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/panorama-regional-v512jun2017.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

GOODBYE Blue Sky. Intérprete: Pink Floyd. Compositor: Roger Waters. Produtores: Roger Waters, David Gilmour, Bob Ezrin. In: THE WALL. Intérprete: Pink Floyd. Londres: Harvest Records, 1979. Faixa 7 (2.07 min.). Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/0ESdtt9cjGZUkUbaubSrv2?si=C9fm2Mm7Qk6HAc1TrdDsCg&context=spotify%3Asearch%3Agoodbye%2Bblue%2Bsky>. Acesso em: 07 ago. 2024.

HICKMAN, Caroline *et al.* Young people's voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: A global phenomenon. **The Lancet Planetary Health**, v. 5, dez. 2021. DOI: [10.2139/ssrn.3918955](https://doi.org/10.2139/ssrn.3918955). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354470198_Young_People's_Voices_on_Climate_Anxiety_Government_Betrayal_and_Moral_Injury_A_Global_Phenomenon#fullTextFileContent. Acesso em: 12 ago. 2024.

HOLMES, Edward C. COVID-19—lessons for zoonotic disease. **Science**, v. 375, n. 6585, p. 1114-1115, 10 mar. 2022. DOI: [10.1126/science.abn2222](https://doi.org/10.1126/science.abn2222). Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abn2222>. Acesso em: 30 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE.

Produto Interno Bruto - PIB. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 3 jan. 2026.

LEAHY, Robert L. **Livre de ansiedade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LÉGER-GOODS, Terra *et al.* Eco-anxiety in children: A scoping review of the mental health impacts of the awareness of climate change. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 872544, 2022. DOI:

[10.3389/fpsyg.2022.872544](https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.872544). Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.872544/full>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NUVENS escuras e frente fria transformam dia em noite em Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 19 ago. 2019. Disponível em:

<https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/nuvens-escuras-e-frente-fria-transformam-dia-em-noite-em-sorocaba/>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PIHKALA, Panu. Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. **Sustainability**, v. 12, n. 19, p. 7836, 2020. DOI:

[10.3390/su12197836](https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/7836). Disponível em:

<https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/7836>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PROFETA, Guilherme. A educação e o fim do mundo. **Uniso**

Ciência/Science @ Uniso, Sorocaba, v. 8, n. 15, p. 8-27, 2025.

Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r15/educacao-meio-ambiente-sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2025.

PROFETA, Guilherme. Racismo ambiental: minorias étnicas tendem a ser mais afetadas por mudanças climáticas e outros efeitos antrópicos. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba, v. 6, n. 12, p. 60-67, 2023. Disponível em:

<https://uniso.br/unisociencia/r12/mudancas-climaticas-racismo-minorias.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PROFETA, G.; ZANELLA, Ligia. **Projeto Hibakusha**. Sorocaba: Edição do autor, 2020.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso; FERRANTI, Vanessa Aparecida. Que rio é esse que está no jornal? Uma análise de conteúdo dos textos sobre o Rio Sorocaba publicados no jornal Cruzeiro do Sul em 2023. **Pauta Geral - Estudos em Jornalismo**, v. 11, n. 2, p. 94-113, 2024. DOI: [10.5212/RevistaPautaGeral.v.11.23917](https://doi.org/10.5212/RevistaPautaGeral.v.11.23917). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/pauta/article/view/23917>. Acesso em: 24 dez. 2025.

TAM, Kim-Pong; CHAN, Hoi-Wing; CLAYTON, Susan. Climate change anxiety in China, India, Japan, and the United States. **Journal of Environmental Psychology**, v. 87, p. 101991, maio 2023. DOI: [10.1016/j.jenvp.2023.101991](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.101991). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494423000397>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TAYLOR, Steven. Anxiety disorders, climate change, and the challenges ahead: Introduction to the special issue. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 76, p. 102313, dec. 2020. DOI: [10.1016/j.janxdis.2020.102313](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102313). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887618520301274?via%3Dihub>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TITIEV, Mischa. **Introdução à antropologia cultural**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

UMIDADE e fumaça: entenda como o dia virou noite em São Paulo. **Veja**, Brasil, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/umidade-e-fumaca-entenda-como-o-dia-virou-noite-em-sao-paulo>. Acesso em: 6 nov. 2024.

VERPLANKEN, Bas; MARKS, Elizabeth; DOBRIMIR, Alexandru I. On the nature of eco-anxiety: How constructive or unconstructive is habitual worry about global warming? **Journal of Environmental**

Psychology, v. 72, p. 101528, dez. 2020. DOI: [10.1016/j.jenvp.2020.101528](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101528). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494420306939>. Acesso em: 12 ago. 2024.

WHITMARSH, Lorraine *et al.* Climate anxiety: What predicts it and how is it related to climate action?, **Journal of Environmental Psychology**, v. 83, out. 2022. DOI: [10.1016/j.jenvp.2022.101866](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101866). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494422001116>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE DIREITO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA AMBIENTAL

Sílvio César Moral Marques
Ângelo Aparecido de Souza Júnior

Introdução

A educação jurídica no Brasil ocupa posição singular no campo das ciências sociais aplicadas, pois constitui, simultaneamente, objeto de intenso debate acadêmico e espaço de reprodução de desigualdades sociais. Com mais de 1.800 cursos de graduação em Direito ativos (o maior número do mundo), o Brasil forma, anualmente, cerca de 100 mil novos bacharéis, segundo o Censo da Educação Superior de 2022, do INEP (Brasil, 2023). Paradoxalmente, essa expansão não resulta em democratização efetiva do acesso à profissão jurídica, nem em maior diversidade socioeconômica entre os formandos.

A teoria do capital cultural, desenvolvida por Pierre Bourdieu, oferece um referencial analítico consistente para compreender esse fenômeno. Ao demonstrar que o desempenho escolar e as trajetórias acadêmicas não dependem exclusivamente do mérito individual, mas se relacionam ao capital cultural herdado, Bourdieu (1998) evidenciou mecanismos de funcionamento escolar. Esse capital cultural corresponde ao conjunto de disposições, habilidades,

conhecimentos e bens culturais transmitidos no ambiente familiar e no contexto social de origem, por meio dos quais a escola, longe de constituir um espaço de igualização, opera como instrumento de reprodução e legitimação das hierarquias sociais.

No âmbito de uma abordagem que articula democracia, meio ambiente e futuro da educação escolar, a análise do capital cultural de estudantes de Direito adquire relevância específica. Profissionais do Direito desempenham papel central na efetivação de direitos fundamentais, entre os quais se destaca o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, assegurado pelo art. 225 da Constituição Federal de 1988. Uma formação jurídica socialmente concentrada em estratos privilegiados pode resultar em profissionais menos sensíveis às demandas ambientais de populações vulnerabilizadas e menos preparados para enfrentar conflitos socioambientais que se manifestam em periferias urbanas, em comunidades indígenas e quilombolas, assim como entre grupos diretamente afetados pela degradação ambiental.

Este artigo analisa, com base em dados empíricos, o perfil socioeconômico de estudantes de Direito no Brasil, com comparação entre instituições federais de ensino superior e faculdades privadas. Além disso, articula as diferenças observadas ao conceito bourdieusiano de capital cultural e aos desafios de uma formação democrática e ambientalmente sensível. A hipótese central é que a estratificação socioeconômica dos cursos de Direito tende a

reproduzir hierarquias de capital cultural, o que compromete tanto a diversidade no campo jurídico quanto sua capacidade de responder a demandas ambientais e democráticas contemporâneas. A metodologia é bibliográfica e documental, com análise quantitativa de dados secundários do INEP, do IBGE, da FGV e da OAB, complementada por revisão crítica da literatura sociológica e jurídica.

Capital cultural e educação: a contribuição de Pierre Bourdieu

Bourdieu e Passeron, em "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino" (2008), e, posteriormente, em "A distinção" (2011) e "Escritos de educação" (1998), formularam uma das teorias sociológicas mais influentes acerca da relação entre educação e reprodução social. Para Bourdieu, o campo educacional constitui um espaço de disputas no qual diferentes capitais (econômico, cultural, social e simbólico) definem as posições dos agentes e condicionam resultados escolares e trajetórias acadêmicas.

O conceito de capital cultural pode ser descrito em três estados. O estado incorporado corresponde a disposições duráveis da mente e do corpo, isto é, ao conjunto de esquemas de percepção, apreciação e ação que os indivíduos adquirem ao longo do processo de socialização, especialmente no ambiente familiar. O estado objetivado refere-se a bens culturais tangíveis (livros, obras de arte, instrumentos científicos) cuja apropriação simbólica pressupõe o domínio do estado incorporado. O estado institucionalizado, por sua

vez, corresponde ao reconhecimento social do capital cultural na forma de títulos e certificações escolares, que conferem valor relativamente autônomo ao indivíduo que os detém (Bourdieu, 1986).

A tese central de Bourdieu é que o sistema educacional opera por meio de “violência simbólica”, pois atribui ao mérito individual aquilo que decorre de uma herança cultural desigualmente distribuída. Ao exigir dos estudantes competências linguísticas, disposições culturais e habilidades cognitivas mais valorizadas entre as classes dominantes, a escola desfavorece, de modo estrutural, aqueles oriundos de famílias com menor capital cultural. Com isso, naturaliza e legitima o fracasso escolar como resultado de uma suposta deficiência pessoal, quando, na verdade, ele expressa uma desigualdade social objetiva.

A estrutura do campo educacional é o produto de uma luta histórica pela imposição do princípio de hierarquização legítima, ao passo que a história de suas transformações manifesta as lutas permanentes para impor o princípio de divisão dominante [...]. A estrutura do campo educacional depende do estado das relações de força entre os grupos ou as classes e entre as diferentes frações de classes que se enfrentam no terreno do campo educacional (Bourdieu, 1998, p. 113).

No Brasil, a relevância dessas reflexões se intensifica diante das profundas desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade. A concentração de renda no país é elevada e, segundo o IBGE (2022b),

situou o Brasil entre as dez economias mais desiguais do mundo, com índice de Gini de 0,518 em 2022. Esse quadro tende a tornar especialmente pronunciadas as disparidades de capital cultural entre estudantes de diferentes origens sociais.

Bourdieu (1980) também formula o conceito de *habitus*, entendido como um sistema de disposições adquiridas que orienta práticas e percepções sem que os indivíduos tenham plena consciência desse processo. O *habitus* de classe opera como senso prático que predispõe os agentes a determinadas decisões (entre elas, a opção pelo curso universitário) conforme expectativas subjetivas que tendem a se ajustar às chances objetivas disponíveis. Estudantes de camadas populares tendem a não se imaginar em cursos de alta distinção social, como Medicina e Direito, não por falta de competência, mas porque o *habitus* incorporado orienta aspirações em conformidade com condições objetivas de existência.

O perfil socioeconômico dos estudantes de direito no Brasil: dados empíricos

Em números absolutos, o Brasil concentra a maior quantidade de cursos de Direito do mundo. Segundo o Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023), havia 1.855 cursos de graduação em Direito ativos no país. Desse total, 1.681 (90,6%) estavam em instituições privadas e 174 (9,4%) em instituições públicas. O total de

matrículas em Direito totalizou 879.073, com predominância do setor privado (768.931 matrículas, o que corresponde a 87,5% do total).

Essa assimetria quantitativa entre os setores público e privado no ensino jurídico tem implicações socioeconômicas relevantes. Pesquisas apontam, de modo recorrente, que estudantes de instituições federais e de universidades estaduais de maior prestígio acadêmico apresentam perfil socioeconômico distinto e, em média, mais favorecido do que o conjunto do ensino superior. Em contraste, faculdades privadas de menor prestígio tendem a concentrar estudantes de renda mais baixa. Contudo, uma especificidade do campo jurídico é que, mesmo em instituições privadas, o curso de Direito tende a atrair estudantes com renda relativamente superior à média dos demais cursos da mesma instituição.

Tabela 1 – Distribuição de cursos e matrículas em Direito por categoria administrativa (2022)

Categoria Administrativa	Nº de Cursos	% de Cursos	Nº de Matrículas	% de Matrículas
Pública Federal	116	6,3%	57.482	6,5%
Pública Estadual	46	2,5%	33.726	3,8%
Pública Municipal	12	0,6%	9.934	1,1%
Privada	1.681	90,6%	778.931	88,6%
Total	1.855	100%	880.073	100%

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2023)

Renda familiar dos estudantes de direito

A FGV Direito SP, em parceria com o IPEA, publicou o estudo "A Educação Jurídica no Brasil" (Ghirardi; Feferbaum; Rodrigues, 2022), que reúne e sistematiza informações sobre o perfil socioeconômico de estudantes de Direito. Dados do ENADE 2018, com tratamento realizado pela FGV, indicam que aproximadamente 23% dos estudantes de Direito em universidades federais declaram renda familiar mensal de até 3 salários mínimos, ao passo que esse percentual alcança cerca de 38% em faculdades privadas com CPC mais baixo. Em contraste, estudantes com renda familiar superior a 10 salários mínimos correspondem a cerca de 31% nas universidades federais e a 17% em faculdades privadas com CPC mais baixo.

Por sua vez, o ENADE 2021 (Brasil, 2022) indica que o curso de Direito, em comparação com a média do ensino superior, apresenta maior proporção de estudantes provenientes de famílias com renda superior a 10 salários mínimos em praticamente todas as categorias institucionais. Isso sugere que, apesar de políticas de democratização do ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o campo jurídico mantém nível relativamente elevado de seletividade socioeconômica.

Tabela 2 – Perfil de renda familiar dos estudantes de Direito por tipo de instituição – ENADE 2021.

Faixa de Renda Familiar	IFES (%)	Estaduais (%)	Privadas CPC Alto (%)	Privadas CPC Baixo (%)
Até 1,5 SM	8,2%	7,4%	5,1%	12,3%
1,5 a 3 SM	14,9%	16,2%	18,4%	25,7%
3 a 4,5 SM	16,1%	17,8%	19,2%	21,4%
4,5 a 6 SM	13,2%	14,1%	15,8%	13,9%
6 a 10 SM	16,8%	16,9%	18,3%	14,2%
Acima de 10 SM	30,8%	27,6%	23,2%	12,5%

Fonte: Adaptado de Brasil (2022) – ENADE 2021, Relatório de Área Direito; SM = Salário-Mínimo (R\$ 1.212 em 2022).

Os dados da Tabela 2 evidenciam uma dupla assimetria. De um lado, IFES e universidades estaduais concentram proporções mais altas de estudantes de alta renda (acima de 10 SM). Esse padrão se relaciona ao modelo histórico de acesso por vestibular, que favorecia candidatos com maior capital cultural e econômico, com melhores condições de preparação para as provas. De outro lado, faculdades privadas com CPC mais baixo concentram maior proporção de estudantes nas faixas de renda mais baixas, especialmente beneficiários do ProUni e do FIES, o que indica que a expansão privada do ensino jurídico, embora tenha ampliado o acesso, não garantiu, em todos os casos, qualidade educacional comparável à observada nas instituições públicas mais seletivas.

Essa configuração é consistente com a distinção proposta por Bourdieu entre “campo de produção restrita” e “campo de grande produção”. Cursos de Direito de maior prestígio, em universidades federais e estaduais de maior seletividade, como USP, UFMG, UFRJ e UFPR, operam como espaços de consagração do capital cultural herdado. Em contraste, cursos de menor prestígio em faculdades privadas tendem a reproduzir e ampliar desigualdades, pois oferecem formação de menor qualidade a estudantes que, paradoxalmente, necessitam de mais recursos formativos.

Escolaridade dos pais e capital cultural incorporado

A escolaridade dos pais constitui um dos indicadores mais consistentes de capital cultural no sentido bourdieusiano. O Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023) e o Questionário do Estudante do ENADE permitem delinear esse perfil de escolaridade parental. Os dados indicam que, em cursos de Direito de universidades federais, 42,3% dos estudantes têm ao menos um dos pais com formação superior. Esse percentual é de 28,7% em faculdades privadas com CPC mais baixo e de 55,1% em faculdades privadas com CPC mais alto, a exemplo da FGV Direito SP e da PUC-RJ.

Esse dado é particularmente significativo porque a posse de capital cultural incorporado pelos pais constitui indicador consistente de êxito em cursos de Direito, cujas exigências cognitivas e linguísticas são elevadas. Esse capital se manifesta, por exemplo, na fluência na norma culta, no hábito de leitura, na familiaridade com procedimentos institucionais formais e na capacidade de interpretar textos complexos. Estudantes cujos pais não têm ensino superior tendem a ingressar na graduação com menor repertório cultural, o que demanda esforço adicional de adaptação. Em muitos casos, esse esforço não encontra apoio suficiente na estrutura pedagógica dos cursos.

Tabela 3 – Percentual de estudantes de Direito cujo pai ou mãe possui nível superior – por tipo de instituição (2022)

Tipo de Instituição	Pai com Nível Superior (%)	Mãe com Nível Superior (%)	Ao menos um (%)
IFES	33,1%	35,2%	42,3%
Estaduais	30,8%	33,7%	39,4%
Privadas CPC Alto	43,6%	47,2%	55,1%
Privadas CPC Médio	25,4%	27,9%	33,8%
Privadas CPC Baixo	21,3%	23,8%	28,7%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2023) – Censo da Educação Superior 2022; Brasil (2022) – ENADE 2021.

Raça, gênero e capital cultural: interseccionalidades

A análise socioeconômica deve incorporar a dimensão racial. O Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023) indica que estudantes autodeclarados brancos representam 46,3% das matrículas em Direito nas IFES, proporção superior à registrada na população brasileira (43,1%), segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE (2022a). Em faculdades privadas de maior prestígio, essa proporção alcança 58,2%. Por outro lado, estudantes autodeclarados pretos e pardos representam 52,3% das matrículas em Direito em faculdades privadas com CPC mais baixo, o que indica que a

estratificação racial se articula à estratificação de capital cultural e econômico.

Essa intersecção pode ser interpretada à luz da teoria bourdieusiana, segundo a qual a distribuição desigual de capital cultural ao longo de gerações é inseparável de hierarquias raciais historicamente constituídas no Brasil. O regime escravista e a exclusão sistemática da população negra, durante séculos, dos espaços de acumulação de capital cultural (escolas, bibliotecas, universidades e profissões liberais) produziram uma distribuição marcadamente racializada do capital cultural incorporado, cujos efeitos persistem nas trajetórias acadêmicas contemporâneas.

No que se refere ao gênero, os dados indicam aumento da participação feminina no curso de Direito, visto que, em 2022, 53,4% das matrículas eram de mulheres (Brasil, 2023). Contudo, essa maioria numérica não se converte em equidade nas posições de maior prestígio no campo jurídico. Em 2023, o Conselho Federal da OAB informava que 42% dos advogados inscritos eram mulheres e que a participação feminina em cargos de chefia em escritórios de advocacia e na magistratura de cúpula permanecia inferior à masculina (OAB, 2023).

O direito ambiental como direito fundamental de terceira geração

A Constituição Federal de 1988 consagrou, no art. 225, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental de terceira geração (isto é, um direito cujo titular não é o indivíduo isolado, mas a coletividade difusa). Esse reconhecimento constitucional traduz visão democrática da proteção ambiental, pois o meio ambiente não constitui bem privado cuja tutela dependa de quem tem recursos para financiá-la, mas bem comum cuja proteção compete ao Estado e à coletividade, no interesse das presentes e futuras gerações.

A efetividade desse direito depende, em grande parte, da formação de operadores jurídicos. Juízes, promotores, defensores públicos e advogados são os agentes que, no cotidiano forense, asseguram (ou negam) a concretização do direito ambiental previsto na Constituição. Uma formação jurídica que reproduza visões de mundo, interesses e valores de estratos socioeconômicos privilegiados tende a produzir profissionais menos sensíveis a conflitos socioambientais que afetam de modo desproporcional parcelas mais vulneráveis da população.

Leite e Ayala (2010, p. 87) assinalam que “o direito ambiental, em sua dimensão democrática, exige que os processos decisórios sobre o uso dos recursos naturais incorporem as vozes das populações afetadas, especialmente aquelas historicamente

silenciadas pelos mecanismos formais do Estado de Direito”. Para que essa incorporação se efetive, é necessário que o campo jurídico conte com profissionais capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade de formas de vida e de relações com o meio ambiente. Isso pressupõe formação sociocultural diversificada.

A homogeneidade socioeconômica e seus efeitos na educação ambiental jurídica

A concentração socioeconômica em cursos de Direito de maior prestígio produz efeitos específicos sobre a formação jurídica em matéria ambiental. Estudantes oriundos de classes privilegiadas tendem a vivenciar o meio ambiente por mediações associadas a padrões de consumo e estilos de vida, como ecoturismo, produtos orgânicos e arquitetura sustentável. Essa experiência difere, de modo estrutural, da relação que populações vulneráveis (pescadores artesanais, comunidades ribeirinhas, agricultores familiares e catadores de materiais recicláveis) mantêm com recursos naturais como condição imediata de sobrevivência.

Essa distância social e cultural compromete a formação de sensibilidade jurídica capaz de reconhecer a dimensão de direitos humanos presente em conflitos socioambientais. O operador jurídico que desconhece as condições de vida de populações vulneráveis tende a tratar conflitos socioambientais com base em categorias

jurídicas abstratas. Assim, deixa de apreender sua complexidade social e suas implicações para a democracia ambiental.

Bourdieu (1997, p. 213) assinala que “a distância social está inscrita nos corpos: a naturalização das diferenças sociais leva os dominados a perceberem como naturais as condições de sua dominação”. No contexto jurídico, isso implica que profissionais do Direito formados em contextos de alto capital cultural tendem a perceber como naturais, e, portanto, legítimas, as desigualdades que estruturam o acesso à Justiça e à proteção ambiental. No entanto, tais desigualdades resultam de processos históricos e de relações de dominação.

Democracia, educação escolar e o papel do campo jurídico

A perspectiva que articula democracia, meio ambiente e futuro da educação escolar parte do reconhecimento de que a escola (em sentido amplo, incluindo a educação superior) constitui espaço central de formação de sujeitos políticos. Uma educação democrática forma cidadãos capazes de participar de processos decisórios, reconhecer e respeitar a pluralidade de formas de vida e exercer, de modo crítico e responsável, a cidadania ambiental.

Segundo Dewey (1959, p. 93), “a democracia é mais do que uma forma de governo; é, primariamente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Essa concepção deweyana dialoga com a proposição bourdieusiana de

democratização do capital cultural, segundo a qual uma democracia plena pressupõe que todos os cidadãos tenham acesso a recursos culturais necessários para participar de modo substantivo da vida política, inclusive do debate sobre políticas ambientais.

O campo jurídico, nesse sentido, não se reduz a espaço técnico de aplicação de normas, pois se trata de campo político no qual se disputam visões sobre o que é considerado justo, legítimo e necessário. A democratização desse campo (por meio da ampliação do acesso de estudantes de diferentes origens socioeconômicas, raciais e regionais) constitui condição necessária, embora não suficiente, para que o Direito cumpra seus compromissos democráticos e ambientais.

Impactos do PROUNI, FIES e cotas na reconfiguração do capital cultural no ensino jurídico

As políticas de democratização do ensino superior implementadas a partir dos anos 2000 (ProUni (Lei n.º 11.096/2005), FIES e cotas nas universidades federais pela Lei n.º 12.711/2012) alteraram de modo significativo o perfil socioeconômico de estudantes de Direito, sobretudo nas instituições públicas. Entre 2010 e 2022, o percentual de estudantes autodeclarados pretos e pardos nos cursos de Direito das IFES aumentou de 28,3% para 44,7%, segundo

dados do INEP (Brasil, 2023). Esse aumento se associa à implementação de cotas étnico-raciais e sociais nas universidades federais.

Contudo, a simples presença de estudantes com menor capital cultural em cursos de Direito não assegura, por si só, a transformação do campo jurídico. Bourdieu alerta para o fenômeno do “desacoplamento entre as esperanças de entrada e as chances de chegada”, segundo o qual estudantes com menor capital cultural que ingressam em campos de elevada distinção social podem experimentar o que o autor denomina “efeito de destino”. Nessa situação, tendem a naturalizar sua posição subalterna no campo, sem que isso implique, necessariamente, transformação das regras que o estruturam.

Almeida (2017), em “Ensino jurídico e sociedade”, identificou que estudantes cotistas em cursos de Direito de universidades federais relatam, com frequência, dificuldades de adaptação cultural (interpretáveis como conflito entre *habitus* primário e exigências do campo, nos termos de Bourdieu). O autor também observa que as instituições raramente oferecem suporte pedagógico e cultural suficiente para enfrentar tais dificuldades. Isso sugere que a democratização quantitativa do acesso deve ser acompanhada de democratização qualitativa, com mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura institucional dos cursos jurídicos.

Tabela 4 – Evolução do percentual de estudantes autodeclarados pretos e pardos em cursos de Direito nas IFES (2010–2022)

Ano	% Brancos	% Pretos e Pardos	% Amarelos e Indígenas	% Não Declarados
2010	62,8%	28,3%	2,1%	6,8%
2014	57,4%	33,9%	2,4%	6,3%
2018	52,1%	39,8%	2,6%	5,5%
2022	46,3%	44,7%	3,0%	6,0%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior (vários anos).
Elaboração própria.

A aprovação na OAB e a seletividade do campo jurídico

Um indicador relevante da estratificação do capital cultural no campo jurídico é a taxa de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (EOAB). O exame funciona como filtro de acesso ao exercício da advocacia e, em razão de seu alto grau de exigência, tende a refletir e a reforçar assimetrias de capital cultural entre egressos de cursos de Direito.

Os dados da OAB (2023) indicam que a taxa de aprovação na primeira fase do EOAB varia de modo significativo conforme o tipo e o prestígio da instituição de origem. Enquanto egressos de instituições de maior prestígio, como USP, UFMG, UFRJ, UFPR e UnB, apresentam taxas de aprovação entre 70% e 85%, egressos de faculdades privadas com CPC mais baixo registram, em muitos casos,

percentuais entre 15% e 20%. Essa disparidade não se explica apenas pela qualidade do ensino, pois ela também reflete assimetrias de capital cultural entre os estudantes, que influenciam sua capacidade de assimilar e mobilizar conhecimento jurídico nas condições avaliativas estabelecidas pelo exame.

A pesquisa de Ghirardi, Feferbaum e Rodrigues (2022, p. 45) identifica que:

a reprovação massiva de egressos de faculdades privadas de menor prestígio no Exame da OAB não constitui meramente um problema de qualidade pedagógica, mas uma expressão institucionalizada da seletividade cultural do campo jurídico.

Segundo os autores, esse mecanismo *"legitima a posição dos portadores de maior capital cultural"* e, simultaneamente, exclui aqueles que, embora tenham concluído a graduação, não lograram acumular o capital cultural necessário para transpor esse filtro institucional.

Proposições para uma Educação Jurídica Democrática e ambientalmente comprometida

À luz do diagnóstico apresentado, podem-se formular proposições para transformar a educação jurídica em direção a modelo mais democrático e comprometido com a agenda ambiental. Essas proposições não pretendem ser exaustivas, mas articulam

dimensões sociológica, pedagógica e constitucional discutidas ao longo do artigo.

Em primeiro lugar, é necessário investir na formação docente em metodologias ativas, de modo a promover a participação de estudantes de diferentes origens socioculturais e socioeconômicas. A pedagogia jurídica tradicional, baseada em aula expositiva e memorização de conteúdos dogmáticos, tende a privilegiar estudantes com maior capital cultural incorporado (fluência verbal, familiaridade com textos acadêmicos e capacidade de elaborar argumentos abstratos) em detrimento de estudantes cujos saberes práticos e experiências de vida enriquecem o debate jurídico e podem ampliar a compreensão dos conflitos sociais que chegam ao Direito.

Em segundo lugar, é fundamental inserir o Direito Ambiental e o tratamento de conflitos socioambientais, de modo substantivo, nas matrizes curriculares dos cursos de Direito como eixo estruturante e transversal da formação. A efetividade do art. 225 da Constituição Federal pressupõe profissionais do Direito que compreendam as normas ambientais e as condições socioeconômicas que tornam certos grupos mais vulneráveis à degradação e menos aptos a acessar mecanismos formais de proteção.

Em terceiro lugar, instituições de ensino superior devem desenvolver programas de letramento acadêmico e jurídico voltados a estudantes com menor acesso a capital cultural. Esses programas

devem oferecer suporte para a aquisição de competências linguísticas, analíticas e relacionais exigidas pelo campo jurídico, sem reproduzir a lógica da violência simbólica. Isso implica reconhecer diferenças de origem como condicionantes históricos legítimos, e não como deficiências a corrigir.

Por fim, é indispensável ampliar políticas de assistência estudantil nas IFES e defender regulação mais rigorosa para faculdades privadas de Direito, a fim de assegurar que a democratização do acesso ao ensino jurídico seja acompanhada por padrões mais equitativos de qualidade formativa. Uma democracia ambiental plena requer que agentes do campo jurídico sejam formados em condições que lhes permitam defender direitos fundamentais de toda a cidadania, inclusive, de modo prioritário, de grupos em situação de vulnerabilidade.

Considerações finais

Este artigo demonstrou, com base em dados empíricos e em fundamentação teórica ancorada na sociologia de Pierre Bourdieu, que o ensino jurídico no Brasil é atravessado por assimetrias de capital cultural que refletem e reproduzem desigualdades socioeconômicas e raciais. A análise do perfil socioeconômico de estudantes de Direito, em diferentes tipos de instituições, indicou que a estratificação do campo jurídico não é fenômeno neutro ou

meramente técnico, mas expressão institucionalizada de hierarquias de capital cultural e econômico que estruturam a vida social.

A articulação dessa análise com os imperativos da democracia ambiental indicou que a formação de operadores jurídicos comprometidos com a proteção do meio ambiente e com a efetividade de direitos fundamentais de populações vulneráveis pressupõe a democratização do acesso ao capital cultural que estrutura o campo jurídico. Uma educação jurídica que reproduza visões de mundo de elites socioeconômicas tende a formar profissionais com menor capacidade de apreender e, por conseguinte, de defender direitos ambientais como direitos de todos, sobretudo de grupos que mais dependem de ambiente equilibrado para exercer outros direitos fundamentais.

As políticas de cotas, o ProUni e o FIES representaram avanços na democratização do acesso ao ensino jurídico, mas os dados indicam que não foram suficientes para transformar a cultura e as práticas pedagógicas do campo jurídico. A transformação mais profunda exige reformas curriculares, inovações pedagógicas, ampliação da assistência estudantil e regulação mais rigorosa da qualidade de cursos privados; essas medidas dependem de vontade política e de compromisso institucional com a educação jurídica como instrumento de emancipação social e de proteção democrática de direitos fundamentais, inclusive o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Assim, o futuro da educação escolar, e em particular o da educação jurídica, está ligado ao futuro da democracia e do meio ambiente. Não se constrói democracia ambiental plena sem democratizar o acesso ao capital cultural, que permite aos cidadãos exercer direitos e aos profissionais do Direito compreendê-los e defendê-los. Isso requer a profundidade e o comprometimento que os desafios do século XXI impõem.

Referências

ALMEIDA, F. N. R. de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e carreira. São Paulo: Saraiva, 2017.

BOURDIEU, P. Le capital social: notes provisoires. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 31, p. 2-3, jan. 1980.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENADE 2021 – Relatório de Área**: Direito. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2022/relatorio_sintese_direito.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M.; RODRIGUES, V. de P. (org.). **A educação jurídica no Brasil: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: FGV Direito SP, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9846733035d778cea2d34f21060b71fe.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

LEITE, J. R. M.; AYALA, P. de A. **Dano ambiental**: do individual ao coletivo extrapatrimonial. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Relatório estatístico da OAB 2023**. Brasília: CFOAB, 2023. Disponível em: <https://examedeordeem.oab.org.br/DadosEstatisticos>. Acesso em: 13 jan. 2026.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DIANTE DA CRISE SOCIOAMBIENTAL SISTÊMICA

Elisaide Trevisam
Marilu Aparecida Dicher Vieira da Cunha Reimão Curraladas
Suziane Cristina Silva de Oliveira

Introdução

A relação entre sociedade e natureza sofreu transformações profundas ao longo da modernidade, especialmente a partir da consolidação do modelo de desenvolvimento industrial e globalizado. A intensificação da exploração de recursos naturais, associada à expansão de padrões produtivos e de consumo insustentáveis, produziu desequilíbrios ecológicos de escala global. Mudanças climáticas, perda de biodiversidade e ampliação das desigualdades sociais revelam a existência de uma crise socioambiental de natureza sistêmica.

Essa crise evidencia os limites estruturais do paradigma desenvolvimentista vigente. A instrumentalização do meio ambiente como mero suporte econômico demonstrou-se incapaz de assegurar equilíbrio ecológico, justiça social e prosperidade duradoura. Além disso, os impactos ambientais incidem de forma desproporcional sobre populações vulneráveis, ampliando assimetrias históricas e comprometendo a dignidade intergeracional.

Diante desse cenário, tornam-se insuficientes respostas exclusivamente tecnológicas, econômicas ou normativas. A complexidade da crise exige transformação cultural e revisão paradigmática mais profunda. Nesse contexto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) assume papel estratégico na reorientação de valores, práticas e formas de organização social.

O problema central que orienta esta investigação consiste em analisar se a Educação para o Desenvolvimento Sustentável possui capacidade transformadora suficiente para contribuir com a transição do atual modelo de degradação estrutural para um paradigma de desenvolvimento sustentável integral e eticamente orientado.

A pesquisa justifica-se pela necessidade acadêmica e social de repensar os fundamentos formativos que sustentam o modelo civilizatório contemporâneo. Se a crise é sistêmica, as respostas também precisam ser estruturais. Assim, compreender o papel da educação na construção de novos referenciais de relação sociedade-natureza revela-se fundamental para a promoção da sustentabilidade em suas dimensões ambiental, social e econômica.

O objetivo geral consiste em analisar a potência formativa da Educação para o Desenvolvimento Sustentável como instrumento de transformação paradigmática. De modo específico, busca-se: (i) examinar os impactos estruturais da crise socioambiental contemporânea; (ii) discutir a educação como elemento central na reconstrução cultural e na redefinição dos padrões de

desenvolvimento; e (iii) avaliar a interdependência das dimensões ambiental, social e econômica na consolidação de um modelo sustentável comprometido com as gerações presentes e futuras.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, natureza descritiva e método dedutivo. Parte-se do diagnóstico da crise sistêmica para, em seguida, examinar o papel formativo da educação na construção de alternativas sustentáveis. A investigação fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, apoiando-se em referenciais sociológicos, ambientais e educacionais, bem como nas diretrizes da Agenda 2030 das Nações Unidas, especialmente a Meta 4.7.

Como resultados esperados, sustenta-se que a superação da crise socioambiental demanda reconfiguração ético-cultural profunda. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável apresenta-se como instrumento relevante para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade integral. Ao promover pensamento sistêmico e responsabilidade intergeracional, a educação pode contribuir de maneira decisiva para a reconstrução de um modelo civilizatório mais equilibrado e justo.

Por fim, o artigo organiza-se em quatro seções teóricas. A primeira examina os fundamentos da crise socioambiental sistêmica; a segunda discute a educação como elemento estruturante da transformação cultural; a terceira analisa a interdependência das

dimensões da sustentabilidade; e a quarta aborda a articulação da EDS com a Meta 4.7 da Agenda 2030. As considerações finais sintetizam os resultados e reafirmam o papel estruturante da educação na consolidação do desenvolvimento sustentável.

A crise socioambiental sistêmica e o impacto da ação humana nos ecossistemas globais

Para compreender o papel transformador da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, torna-se imprescindível, inicialmente, examinar o contexto histórico e estrutural que caracteriza a atual crise socioambiental. A intensificação das pressões humanas sobre os ecossistemas não constitui fenômeno isolado ou circunstancial, mas resultado de um modelo de desenvolvimento consolidado ao longo da modernidade, pautado na expansão produtiva, na exploração intensiva de recursos naturais e na dissociação entre crescimento econômico e limites ecológicos. Este capítulo, portanto, dedica-se a analisar os fundamentos dessa crise sistêmica, seus impactos globais e suas implicações éticas e sociais, estabelecendo o diagnóstico necessário para a posterior discussão sobre a centralidade da educação na construção de novos referenciais de sustentabilidade.

A relação entre sociedade e natureza sofreu transformações profundas ao longo da história. Durante longos períodos, a sobrevivência humana esteve condicionada aos ritmos e limites dos ecossistemas. A natureza delimitava a expansão das sociedades e

impunha fronteiras materiais ao desenvolvimento. Contudo, a consolidação da modernidade e, sobretudo, a Revolução Industrial alteraram significativamente essa dinâmica, inaugurando um modelo de progresso centrado na intensificação produtiva e na expansão ilimitada do consumo (Oliveira, 2023).

O avanço científico, a consolidação da propriedade privada e a industrialização modificaram não apenas os meios de produção, mas também a estrutura cultural do consumo. Os recursos naturais passaram a ser tratados como ativos econômicos disponíveis à exploração contínua. Essa racionalidade produtivista gerou desequilíbrios ecológicos de grande magnitude, evidenciando a ruptura entre os padrões de desenvolvimento e a capacidade regenerativa da biosfera (Campello; Amaral, 2020).

A ciência contemporânea reconhece que as atividades humanas passaram a exercer influência determinante sobre os ciclos climáticos, a biodiversidade e os processos biofísicos globais. A elevação da concentração de dióxido de carbono na atmosfera, a degradação dos solos, a contaminação de ecossistemas marinhos e a intensificação de eventos climáticos extremos demonstram que os impactos ambientais alcançaram escala planetária (Rull, 2017).

Essas transformações configuram uma crise socioambiental sistêmica. Seus efeitos são transfronteiriços e interdependentes, afetando simultaneamente sistemas naturais e estruturas sociais. O aquecimento global, a escassez hídrica, o desmatamento e o

encolhimento da biodiversidade não representam fenômenos isolados, mas manifestações interligadas de um modelo de desenvolvimento que opera além dos limites ecológicos (Campello; Amaral, 2020).

A ciência já não nega que a atividade humana alterou de forma substancial todos os aspectos naturais do Planeta, criando uma situação de extremo risco não só para as outras espécies, como para a própria espécie humana. Todas essas alterações geológicas, climáticas, na fauna, na flora foram motivadas mais por um desejo hedônico de produtividade e comodidade do que por necessidade da autorrealização de nossa espécie (Campello; Amaral, 2020, p. 38).

O esgotamento dos ecossistemas está intrinsecamente relacionado ao modelo socioeconômico predominante. A lógica do desempenho econômico e da produtividade contínua impõe ritmo de extração incompatível com o tempo de regeneração ambiental. Bauman (2008) descreve a sociedade contemporânea como marcada pela fluidez do consumo, na qual a rápida substituição de bens estimula a intensificação da exploração do capital natural. Tal dinâmica evidencia a insustentabilidade estrutural do padrão civilizatório vigente.

Diversos estudiosos apontam que a degradação ambiental não pode ser atribuída genericamente à humanidade, mas está vinculada a estruturas econômicas específicas e à centralidade do lucro na

organização social (Cunha *et al.*, 2024). A expansão tecnológica ampliou a capacidade de intervenção sobre a natureza, muitas vezes acompanhada da crença de que eventuais danos poderiam ser futuramente corrigidos por inovações técnicas, o que contribui para a postergação de medidas preventivas (Leff, 2001).

As consequências da crise socioambiental, entretanto, distribuem-se de maneira desigual. Foladori (2005) sustenta que os problemas ambientais estão profundamente conectados às desigualdades socioeconômicas. Populações vulneráveis são as mais expostas a desastres ambientais, insegurança alimentar e crises hídricas, enquanto os principais beneficiários do modelo extrativista concentram-se nas regiões economicamente centrais.

Observa-se ainda um processo de deslocamento geográfico dos danos ambientais. Grandes corporações transnacionais exploram recursos naturais e mão de obra em países com legislações ambientais menos rigorosas, ao passo que os lucros retornam aos centros econômicos globais. O passivo ecológico permanece nos territórios explorados, agravando desigualdades históricas e ampliando conflitos socioambientais (Oliveira, 2023).

A crise atual também impõe reflexão ética quanto à relação entre humanidade e demais formas de vida. A tradição moderna consolidou uma racionalidade que legitimou a exploração irrestrita da natureza. A ética ambiental contemporânea busca superar essa perspectiva instrumental, defendendo abordagens mais integradoras

e reconhecendo o valor intrínseco dos sistemas vivos (Campello; Amaral, 2020).

Ao reconhecer a indissociação entre a humanidade e o meio ambiente, é urgente a adoção de uma teoria legal não-dualista. Rompendo com a visão jurídica tradicional, essa abordagem holística e inclusiva permite conferir direitos à natureza e considerar os interesses da vida animal nas decisões econômicas, o que exige uma drástica revisão do extrativismo ilimitado (Capra; Mattei, 2018; Gudynas, 2019).

Contudo, a superação da crise não implica rejeição do desenvolvimento, mas sua redefinição. Sachs (2002) argumenta que o problema reside na forma como o desenvolvimento tem sido conduzido, e não em sua própria existência. A transição necessária demanda reorganização produtiva compatível com os limites ecológicos e comprometida com justiça social, evitando a incorporação predatória do capital natural às métricas econômicas tradicionais.

A crise socioambiental sistêmica revela, portanto, disfunção cultural e estrutural na forma contemporânea de organizar a vida coletiva. Sua superação exige transformação profunda nos padrões de produção, consumo e governança. Nesse contexto, a educação adquire centralidade estratégica, pois é por meio dela que se constroem valores, referenciais éticos e capacidades críticas capazes

de sustentar uma transição paradigmática orientada à sustentabilidade integral.

A análise da crise socioambiental sistêmica evidencia que seus fundamentos não se restringem a falhas técnicas ou conjunturais, mas estão enraizados em padrões culturais, econômicos e éticos que orientam a organização da vida social. Se o problema é estrutural, a resposta igualmente deve ser formativa e transformadora. Nesse sentido, torna-se imprescindível examinar o papel da educação na construção de novos referenciais de desenvolvimento, capazes de redefinir valores, práticas e formas de interação entre sociedade e natureza. É sob essa perspectiva que o próximo capítulo se dedica a analisar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como instrumento estratégico na reconstrução de paradigmas e na consolidação de modelos mais equilibrados e inclusivos.

Educação como elemento estruturante na construção de novos meios de desenvolvimento

Se a crise socioambiental contemporânea decorre de padrões estruturais de produção, consumo e organização cultural, sua superação não pode limitar-se a ajustes técnicos ou reformas normativas pontuais. A complexidade do problema exige transformação profunda nos modos de pensar, valorar e agir coletivamente. É nesse horizonte que a educação assume centralidade, não apenas como política pública setorial, mas como

processo formativo capaz de redefinir os fundamentos éticos e culturais que orientam o desenvolvimento.

A urgência de superar a crise sistêmica impõe à humanidade o desafio de revisar suas bases culturais e suas formas de intervenção no mundo. A degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais são reflexos de uma racionalidade orientada pela exploração intensiva de recursos e pela primazia do desempenho econômico desvinculado dos limites ecológicos. Nesse cenário de esgotamento paradigmático, a educação consolida-se como direito social fundamental e como instrumento decisivo na construção de novos referenciais de desenvolvimento. A transição para um modelo orientado pela sustentabilidade exige que o processo educativo ultrapasse a mera transmissão técnica de conteúdos e assuma sua função formadora e transformadora da realidade social (Freire, 1996; Oliveira, 2023).

Compreender a centralidade da educação implica reconhecer sua natureza multidimensional. A educação constitui o mecanismo por meio do qual a sociedade renova suas próprias condições de existência. Durkheim já advertia que o ensino não se restringe ao acúmulo de conhecimentos, mas visa à formação de disposições duradouras que orientam o indivíduo ao longo da vida (Durkheim, 1890 *apud* Oliveira, 2023).

Essa orientação formativa permite a ruptura com práticas insustentáveis consolidadas historicamente. A educação transmite

cultura, mas também produz cultura (Santos; Wenceslau, 2017 *apud* Oliveira, 2023). Se as raízes da crise socioambiental estão associadas a determinadas concepções de progresso e valoração da natureza, a reconfiguração desses referenciais passa necessariamente pelo processo educativo (Oliveira, 2023; Trevisam; Trevisam Braga; Trevisam Braga, 2021).

Paulo Freire (1967, 2005) enfatiza a ambivalência da educação. Ela pode reproduzir estruturas de dominação ou atuar como prática emancipadora. Quando reduzida a um modelo transmissivo e acrítico, tende a manter o status quo. Entretanto, quando orientada à criticidade, promove autonomia e amplia a capacidade de questionamento das estruturas econômicas e sociais que perpetuam desigualdades e degradação ambiental. A formação de sujeitos críticos constitui, assim, condição essencial para a construção de um desenvolvimento compatível com os limites da biosfera. Morin (2003) reforça que os problemas globais são inseparáveis e complexos. A fragmentação do conhecimento impede a compreensão das conexões entre padrões de consumo, desigualdades sociais e impactos ambientais. A educação, ao favorecer uma “cabeça bem-feita”, capacita os indivíduos a compreenderem a interdependência sistêmica que caracteriza os desafios contemporâneos.

A elevação da educação à categoria de direito humano fundamental decorre precisamente de sua função estruturante. Trata-se de um direito-meio, cuja efetivação viabiliza o exercício de

outros direitos fundamentais (Alkmim; Villas Bôas, 2020). No ordenamento brasileiro, a Constituição de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania (Brasil, 1988). Essa previsão reforça que a finalidade educativa transcende a formação para o mercado de trabalho.

A construção de novos meios de desenvolvimento passa igualmente pela superação das vulnerabilidades socioeconômicas. A pobreza e a exclusão intensificam pressões sobre os recursos naturais e ampliam a exposição a riscos ambientais. A educação, ao ampliar oportunidades e reduzir desigualdades, atua na mitigação desse ciclo de vulnerabilidade (Alkmim; Villas Bôas, 2020). Todavia, repensar o desenvolvimento exige superar a visão que reduz a educação à produção de “capital humano” voltado exclusivamente ao crescimento econômico (lensue; Carvalho, 2015). Uma perspectiva ampliada reconhece que o desenvolvimento envolve a expansão das capacidades humanas, a formação ética e a construção de sociedades mais equitativas. Nas palavras de lensue e Carvalho (p. 205):

O desenvolvimento de capacidades visando o aumento de produtividade econômica desvela-se apenas como um dos resultados esperados da educação. Ao se adotar uma perspectiva ampliada de desenvolvimento educacional visando o desenvolvimento integral das capacidades e da personalidade humanas, evita-se a adoção de soluções reducionistas.

Nesse sentido, a educação sustenta a transição para modelos produtivos mais responsáveis, baseados em inovação sustentável, responsabilidade social e uso racional de recursos naturais. Instituições de ensino, ao integrarem ensino, pesquisa e extensão, desempenham papel estratégico na formação de profissionais tecnicamente qualificados e eticamente comprometidos com práticas sustentáveis. É mediante a adoção dessa perspectiva ampliada que a educação atua como pilar de uma "economia verde" e sustentável. Uma matriz produtiva focada em energias limpas, responsabilidade corporativa e consumo consciente (elementos fundamentais do *Triple Bottom Line*)²⁷ jamais florescerá sem profissionais tecnicamente habilitados e eticamente engajados para implementá-la.

A aprendizagem social e cooperativa também assume relevância. Conforme Jacobi (2015), processos educativos participativos estimulam mudanças concretas nas práticas sociais e ambientais. A consolidação de uma cultura de sustentabilidade depende da articulação entre Estado, mercado e sociedade civil, mediada por processos formativos contínuos. Sob essa perspectiva,

²⁷ Elkington (2012) conceituou como *Triple Bottom Line* (o Tripé da Sustentabilidade). Segundo essa premissa, as métricas de sucesso empresarial e do crescimento econômico devem abandonar o monismo do lucro financeiro para serem avaliadas pela harmonia simultânea de três resultados: as pessoas (people), o planeta (planet) e o lucro (profit). O crescimento econômico e a "economia verde" deixam de ser antagônicos à natureza, passando a ser regidos pela eficiência, pela baixa emissão de carbono e pela inclusão sociolaboral (PNUMA, 2011).

a educação contribui para a expansão das liberdades reais das pessoas, conforme argumenta Sen (2010). O desenvolvimento não se reduz ao crescimento do Produto Interno Bruto, mas à ampliação das capacidades de escolha e de participação social. A educação fortalece essas capacidades, promovendo consciência crítica e responsabilidade intergeracional.

Portanto, qualquer política pública ou meta internacional voltada à sustentabilidade será insuficiente se não estiver acompanhada de transformação formativa consistente. A construção de novos meios de desenvolvimento exige sociedade crítica, informada e eticamente orientada. A educação constitui, assim, fundamento estruturante da transição paradigmática necessária à consolidação de um modelo sustentável.

Se a educação constitui o fundamento formativo da transformação paradigmática, é igualmente necessário explicitar quais bases estruturais devem orientar essa mudança. A construção de novos meios de desenvolvimento não pode apoiar-se em soluções fragmentadas ou setoriais, sob pena de reproduzir as mesmas disfunções que alimentam a crise socioambiental. Torna-se, portanto, indispensável compreender a sustentabilidade como um sistema integrado, no qual as dimensões econômica, social e ambiental operam de maneira interdependente e complementar. É nessa perspectiva que o próximo capítulo examina a articulação dessas três esferas como alicerces de uma sustentabilidade integral,

capaz de harmonizar prosperidade, justiça social e equilíbrio ecológico.

A interdependência das dimensões econômica, social e ambiental: alicerces da sustentabilidade integral

A transição de um modelo de desenvolvimento marcado por degradação ambiental e desigualdades estruturais para um paradigma sustentável exige a superação de leituras fragmentadas da realidade. A crise socioambiental contemporânea demonstrou que preservação ecológica, justiça social e crescimento econômico não constituem esferas isoladas ou concorrentes. Ao contrário, a consolidação de uma sociedade próspera depende da articulação equilibrada entre essas dimensões.

Esse entendimento foi sistematizado internacionalmente pela Organização das Nações Unidas por meio da Agenda 2030, que reconhece a sustentabilidade como resultado da integração indissociável das dimensões ambiental, social e econômica (ONU, 2016; Oliveira, 2023). A concepção tripartida possui como marco relevante o Relatório Brundtland (ONU, 1987), que definiu o desenvolvimento sustentável como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as futuras gerações. Essa definição reafirma tanto a equidade intergeracional quanto a intrageracional.

A dimensão ambiental concentra-se no reconhecimento dos limites ecológicos e na necessidade de conter processos de degradação que ameaçam a estabilidade climática e a biodiversidade. O esgotamento de recursos naturais e o aumento de emissões atmosféricas evidenciam que o modelo produtivo dominante operou historicamente além da capacidade regenerativa da biosfera. Sachs (2002) ressalta, contudo, que a solução não reside na negação do desenvolvimento, mas na sua redefinição sob bases ecologicamente responsáveis.

Entretanto, a sustentabilidade ambiental não se sustenta se dissociada da dimensão social. A desigualdade estrutural e a pobreza configuram fatores centrais de insustentabilidade. Foladori (1999, 2005) demonstra que populações vulneráveis figuram simultaneamente como vítimas e como agentes pressionados pelas condições de sobrevivência, inserindo-se em ciclos de uso intensivo de recursos naturais. Exigir responsabilidade ambiental sem garantir condições mínimas de dignidade constitui contradição evidente. A esse respeito, a doutrina é lapidar:

Pode haver uma política social que tenha o meio ambiente como sua linha fundamental. Entretanto, nas atuais condições de miserabilidade de parte da população excluída da sociedade de consumo, tal política social se apresenta absolutamente insuficiente. Isso porque a pobreza e a fome de muitos em oposição à opulência de poucos, não rima com a proteção e a preservação dos bens naturais esgotáveis (Ruscheinsky, 2012, p. 13).

Ou seja, Ruscheinsky (2012) reforça que políticas ambientais desvinculadas de justiça social mostram-se insuficientes em contextos de exclusão extrema. A superação da pobreza e a promoção de equidade são, portanto, componentes estruturais da sustentabilidade. É nesse ponto que se configura a inevitabilidade da dimensão econômica. O modelo capitalista e a lógica do consumismo líquido foram os vetores do colapso ambiental, pautados em uma visão em que a maximização dos lucros desconsiderava totalmente os passivos ecológicos (Bauman, 2008).

A dimensão econômica, por sua vez, também se apresenta como elemento indispensável. A crise socioambiental não se resolve mediante estagnação produtiva. A erradicação da miséria, a ampliação de infraestrutura e o investimento em tecnologias limpas demandam dinamismo econômico. Sachs (2002) argumenta que a suspensão do crescimento agravaria desigualdades já existentes.

A análise isolada de cada dimensão possui utilidade metodológica, mas não corresponde à realidade empírica. A negligência de qualquer uma delas compromete as demais, produzindo efeitos sistêmicos adversos. Foladori (1999) demonstra que ganhos econômicos aparentes podem gerar “deseconomias” sociais e ambientais, como ocorre na substituição da agricultura familiar por modelos agroindustriais que promovem êxodo rural, precarização urbana e aumento de desigualdades.

De modo semelhante, processos de globalização produtiva frequentemente deslocam passivos ambientais para regiões economicamente periféricas. A exploração de recursos naturais e de mão de obra barata sustenta padrões de consumo concentrados em economias centrais, enquanto os custos sociais e ecológicos permanecem nos territórios explorados (Foladori, 2005). Mecanismos como créditos de carbono, quando implementados sem considerar assimetrias estruturais, podem reproduzir desigualdades internacionais (Ferro; Carvalho, 2020).

A sustentabilidade integral, portanto, exige sinergia entre limites ecológicos, dinamismo econômico responsável e justiça social. A dimensão ambiental estabelece as condições materiais da vida; a dimensão econômica viabiliza meios de produção e inovação; e a dimensão social assegura equidade e dignidade. A separação dessas esferas é analítica; sua existência concreta é interdependente (Oliveira, 2023; ONU, 2016).

Alcançar essa integração demanda transformação cultural e institucional profunda. Reformas legais e ajustes econômicos são insuficientes se não forem acompanhados de mudança nos valores que orientam decisões individuais e coletivas. A consolidação de uma sustentabilidade integral requer formação ética e consciência crítica capazes de compreender a complexidade sistêmica que caracteriza os desafios contemporâneos.

É nesse ponto que a educação reassume centralidade, pois a internalização dessa interdependência depende de processos formativos consistentes. A transição para um modelo sustentável não se efetiva apenas por regulamentação ou inovação tecnológica, mas pela construção de uma cultura orientada à responsabilidade compartilhada e à equidade intergeracional.

A educação para o desenvolvimento sustentável e a Meta 4.7 da Agenda 2030: fundamentos para a transformação cultural

A integração entre as dimensões econômica, social e ambiental, analisada anteriormente, não se consolida de maneira automática no interior das estruturas contemporâneas de produção e governança. A sustentabilidade integral depende da internalização de valores, competências e práticas capazes de orientar decisões individuais e coletivas. Nesse contexto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), prevista na Meta 4.7 da Agenda 2030, assume papel estruturante na promoção de uma cultura orientada à responsabilidade intergeracional e à justiça socioambiental.

A Agenda 2030, firmada em 2015 por 193 Estados-membros das Nações Unidas, estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de caráter integrado e indivisível, destinados à erradicação da pobreza, à proteção do planeta e à promoção da prosperidade global (ONU, 2016). O ODS 4 foi dedicado especificamente à educação, com a finalidade de assegurar educação

inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Entretanto, é na Meta 4.7 que se encontra a dimensão transformadora do projeto educacional global. A meta estabelece que, até 2030, todos os estudantes devem adquirir conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo educação para o desenvolvimento sustentável, estilos de vida responsáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural (ONU, 2016).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável, conforme delineada pela UNESCO, ultrapassa a concepção tradicional de educação ambiental centrada exclusivamente na preservação ecológica. Trata-se de abordagem holística que articula sustentabilidade ambiental, justiça social, governança democrática e desenvolvimento econômico responsável (UNESCO, 2002, 2020). A EDS reconhece que os desafios contemporâneos são interdependentes e exigem formação compatível com essa complexidade.

Sua potência formativa estrutura-se em três dimensões interligadas: cognitiva, socioemocional e comportamental (UNESCO, 2020; Oliveira, 2023). A dimensão cognitiva desenvolve compreensão crítica dos problemas globais; a socioemocional fortalece empatia, cooperação e responsabilidade coletiva; e a comportamental

estimula a adoção de práticas coerentes com a sustentabilidade. Essa tríade demonstra que a transformação não ocorre apenas no plano informacional, mas na integração entre conhecimento, valores e ação.

A operacionalização da EDS demanda o desenvolvimento de competências-chave transversais. A UNESCO (2017) destaca, entre elas, o pensamento sistêmico, a competência antecipatória, a competência normativa, a colaboração estratégica e o pensamento crítico. Tais competências capacitam indivíduos a compreenderem relações complexas, avaliarem cenários futuros, refletirem sobre conflitos de valores e atuarem de maneira cooperativa na resolução de problemas.

Essa formação dialoga diretamente com a concepção de Morin (2003) acerca da necessidade de uma “cabeça bem-feita”, apta a enfrentar a complexidade dos desafios globais. A fragmentação do conhecimento revela-se insuficiente diante da interdependência entre economia, sociedade e ambiente.

A implementação efetiva da EDS, especialmente no ensino superior, exige superação de modelos pedagógicos meramente transmissivos. Conforme Freire (1967, 2005), a educação deve constituir prática emancipadora, capaz de formar sujeitos autônomos e críticos. A EDS demanda metodologias participativas, interdisciplinares e problematizadoras, que permitam ao educando compreender seu papel na construção de alternativas sustentáveis.

No âmbito universitário, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão revela-se estratégica. O ensino consolida fundamentos teóricos; a pesquisa desenvolve inovação tecnológica e soluções aplicadas à sustentabilidade; e a extensão conecta conhecimento acadêmico às demandas sociais. Essa integração fortalece o desenvolvimento regional sustentável e forma profissionais capazes de integrar desempenho econômico, justiça social e proteção ambiental.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável, alinhada à Meta 4.7, não constitui mero componente curricular adicional. Trata-se de fundamento normativo e pedagógico indispensável à transformação cultural necessária para consolidar a sustentabilidade integral. Sem formação ética, crítica e sistêmica, instrumentos jurídicos e acordos internacionais permanecem limitados em sua eficácia prática.

Assim, a EDS configura-se como condição estruturante para que a Agenda 2030 transcenda o plano declaratório e se converta em prática social efetiva. A transformação paradigmática almejada depende, em última instância, da formação de sujeitos capazes de compreender a interdependência das dimensões do desenvolvimento e de agir com responsabilidade frente aos desafios contemporâneos.

Considerações Finais

A crise socioambiental contemporânea evidencia o esgotamento de um modelo de desenvolvimento historicamente orientado pela expansão produtiva desvinculada dos limites ecológicos e das exigências de justiça social. A intensificação das mudanças climáticas, a perda de biodiversidade e a ampliação das desigualdades estruturais demonstram que os padrões vigentes de produção e consumo se tornaram incompatíveis com a estabilidade dos sistemas naturais e com a dignidade humana.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu constatar que a superação desse quadro não reside na negação do desenvolvimento, mas em sua reconfiguração qualitativa. O Desenvolvimento Sustentável impõe a integração indissociável das dimensões ambiental, social e econômica, reconhecendo que a preservação dos ecossistemas, a equidade social e a reorganização da matriz produtiva são elementos interdependentes. A negligência de qualquer dessas esferas compromete a efetividade das demais.

Todavia, a consolidação dessa arquitetura normativa, expressa nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, não se efetiva exclusivamente por meio de regulamentações jurídicas ou avanços tecnológicos. A transformação exigida é, antes de tudo, cultural e formativa. Trata-se de redefinir valores, critérios de decisão e padrões de comportamento.

Nesse contexto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, conforme delineada na Meta 4.7 do ODS 4, revela-se elemento estruturante da transição paradigmática. Ao promover a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências voltadas à responsabilidade intergeracional, à cidadania global e à cultura de paz, a EDS articula dimensão cognitiva, ética e prática da formação humana. Sua implementação contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade sistêmica dos desafios contemporâneos e de atuar de maneira responsável na construção de alternativas sustentáveis.

No âmbito das instituições de ensino superior, a integração entre ensino, pesquisa e extensão amplia esse potencial transformador. A produção de conhecimento aplicado, a inovação tecnológica orientada à sustentabilidade e a interação com a sociedade fortalecem o desenvolvimento regional e consolidam uma cultura de interdependência entre economia, sociedade e ambiente.

Conclui-se, portanto, que a efetividade do Desenvolvimento Sustentável depende da consolidação de uma formação educativa abrangente, crítica e interdisciplinar. A sustentabilidade integral não se sustenta apenas em metas declaradas, mas na internalização de princípios éticos e na construção de competências capazes de orientar práticas concretas. A educação, ao promover essa transformação cultural, configura-se como condição indispensável para harmonizar prosperidade econômica, justiça social e equilíbrio

ecológico, assegurando a responsabilidade compartilhada pelas gerações presentes e futuras.

Referências

ALKMIM, M. A.; VILLAS BÔAS, R. V. A educação de qualidade concretizando a inclusão e a sustentabilidade: objetivo n. 4 de desenvolvimento sustentável (ODS). *In*: CAMPELLO, L. G. B. (ed.).

Direitos humanos e meio ambiente: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030. São Paulo: IDHG, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio; AMARAL, Raquel Domingues do. Uma dialogia entre os direitos humanos e a ética biocêntrica: a terra para além do "antropoceno". **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 35-60, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.9771/rbda.v15i1.36236>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CAPRA, Fritjof; MATTEI, Ugo. **A revolução ecossistêmica do direito:** fundamentos para uma ordem jurídica em harmonia com a natureza. São Paulo: Cultrix, 2018.

CUNHA, Thiago Rocha da *et al.* Implicações (bio)éticas do antropoceno: revisão integrativa da literatura. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 371-390, 2024.

ELKINGTON, John. **Sustentabilidade:** canibais com garfo e faca. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

FERRO, Eduardo Henrique M. P. L. C.; CARVALHO, Luciani Coimbra de. Alternativas do ecocapitalismo para a fome e a agricultura sustentável. In: CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio (ed.). **Direitos humanos e meio ambiente**: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030. São Paulo: IDHG, 2020.

FOLADORI, Guillermo. Advances and limits of social sustainability as an evolving concept. **Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement**, v. 26, n. 3, p. 501-510, jan. 2005.

FOLADORI, Guillermo. Sustentabilidad ambiental y contradicciones sociales. **Ambiente & Sociedade**, v. 2, n. 5, p. 19-34, dez. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X1999000200003&lng=es&tling=es. Acesso em: 25 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019.

IENSUE, G.; CARVALHO, L. C. de. Educação e ações afirmativas como direito à participação e ao procedimento. **Revista de Direito Brasileira**, v. 10, n. 5, p. 200-227, 2015.

JACOBI, Pedro Roberto. Meio ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 346-364, 2015. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_15.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Suziane Cristina Silva de. **Educação para o desenvolvimento sustentável**: análise das políticas nacionais de educação para o ensino superior e o cumprimento da meta 4.7 da Agenda 2030. 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Report of the World Commission on Environment and Development**: Our Common Future. Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD, 1987.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque: ONU, 2016.

PNUMA. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. **Rumo à uma economia verde**: caminhos para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza. Nairobi, Kenya: UNEP, 2011.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

RULL, V. The "Anthropocene" uncovered. **Collectanea Botanica**, v. 36, n. 008, 2017.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2002.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TREVISAM, Elisaide; TREVISAM BRAGA, Julio; TREVISAM BRAGA, Isaque. Da ecosofia à ecologia profunda: por um novo paradigma ecológico e sustentável. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, RS, Brasil, v. 16, n. 1, p. 1–19, 2021.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: ONU, 2017.

UNESCO. **Education for sustainability**: from Rio to Johannesburg, lessons learnt from a decade of commitment. Paris: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**: ODS 4, educação de qualidade. Brasília: UNESCO, 2020.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DO RIO SOROCABA

Camila Caldini Coutinho
Maria Ogécia Drigo

Introdução

As reflexões que seguem, enquanto resultados de pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), se voltam para a educação midiática via fotografia, na Educação Infantil, e são norteadas pela seguinte questão: como a fotografia pode compor práticas educacionais na Educação Infantil para promover a educação midiática e a sensibilização em relação à preservação do meio em que as crianças vivem?

Para tanto, apresentamos, inicialmente, um estado da questão para mostrar como as pesquisas em educação abordam a fotografia; em seguida, reflexões sobre a educação midiática, na perspectiva de Buckingham (2003); aspectos do fotográfico, de acordo com Barthes (2008); reflexões sobre Educação Infantil e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas à cultura digital (Brasil,

2017) e, por fim, sugestões de sequências didáticas envolvendo o fazer fotográfico.

A relevância destas reflexões está no fato de que se traz à tona o potencial do fotográfico para ampliar o repertório estético da criança envolvendo o meio em que ela vive, uma vez que o fazer fotográfico exercita o olhar, que pode deslizar do contemplativo para o observacional, do distante para o bem próximo, dando lugar aos efeitos dos detalhes, cores, formas, texturas que compõem os lugares.

Sobre as pesquisas em educação que envolvem fotografia

Este estado da questão buscou indícios de como a fotografia, ou o fotográfico, está presente em pesquisas da educação e como está vinculada à educação midiática. Vale-se do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com busca realizada em 3 de abril de 2024, com o descritor “fotografia”. Nessa busca, vieram 177 pesquisas na área de Educação. Para focar nos estudos mais recentes sobre o tema, selecionamos as pesquisas do período 2021-2023, que resultaram em 47 publicações. Em seguida, a busca se restringiu a pesquisas que abordassem fotografia e ensino, o que me permitiu selecionar 19 pesquisas, mantendo os mesmos anos de publicação, com isso, foi possível selecionar 14 pesquisas que mantinham o termo no título.

Dessas pesquisas, oito foram publicadas em 2021, quatro, em 2022, e duas, em 2023. Seguem detalhes dessa pesquisa.

A partir da leitura aprofundada de cada pesquisa, foi possível criar três categorias. A primeira categoria, Fotografia e Educação Infantil, agrupou as pesquisas com foco na aplicação da fotografia no contexto da educação infantil. Destacam-se as pesquisas de Moraes (2021), Bello (2021), Souza (2021), Ribeiro (2021), Amorim (2022) e Gonçalves (2023), que exploram a fotografia como contexto, registro, documentação e proposta de desenvolvimento do olhar estético e ético das crianças. A segunda categoria, Ensino de Fotografia na Educação Básica e Formação de Professores, reúne as pesquisas que utilizam a fotografia para melhorar práticas pedagógicas e refletir sobre questões sociais. Incluem-se nesta categoria as pesquisas de Reis (2021), Horn (2021), Fiel (2022) Cerdeira (2022) e Matos (2023), que destacam o potencial transformador da fotografia no contexto educativo.

Por fim, a terceira categoria, Fotografia como Fonte Documental e Memória Histórica, agrupou pesquisas que utilizam a fotografia como meio de documentação histórica e cultural. Os trabalhos de Marcolino (2021), Barbosa (2021) e Xavier (2022), enfatizam a importância da fotografia como fonte de registro documental. Os trabalhos organizados em categorias para compor o estado da questão se apresentam no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese do estado da questão por categorias.

Categoria	Quantidade	Foco
Fotografia e educação infantil	6	O ato de fotografar, letramento visual e a escola via fotografia sob o olhar das crianças
Fotografia na educação básica e na formação de professores	5	A fotografia no ensino da Artes para professores, ensino por meio de linguagem não verbal valendo-se de imagens fotográficas, ensino de fotografia para professores
Fotografia como fonte documental e memória histórica	3	Fotografia enquanto documento e elemento que instiga a memória

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nas pesquisas recentes, reforça-se a ideia de que a fotografia está compondo a prática educacional, mas predomina o uso da mesma como testemunho, como registro. No entanto, há aquelas que propõem uma prática educacional onde a fotografia possa se fazer presente enquanto uma linguagem diferenciada, enquanto um modo de fazer e um modo de olhar para as coisas do mundo, com potencial de transformar o olhar do educando. Elas apontam para uma nova compreensão da fotografia enquanto linguagem e forma de expressão que estimula o olhar crítico e sensível das crianças. Nessas propostas pedagógicas, o ato de fotografar se torna um exercício de autoria, leitura e produção de sentidos sobre si e o mundo. Ao envolver as crianças na criação de imagens, ela pode desenvolver habilidades estéticas, éticas e

comunicativas importantes para a convivência nas mídias digitais. O trabalho com suportes impressos e digitais amplia o letramento visual, articulando o consumo responsável e a reflexão sobre os efeitos das imagens. Assim, a fotografia na educação deixa de ser apenas ferramenta de documentação e passa a constituir-se como prática formadora, capaz de desenvolver um olhar mais consciente, criativo e cidadão.

Em seguida, apresentamos, de modo resumido, algumas ideias de Buckingham (2003, 2019) sobre educação midiática, e de Barthes (2008), sobre a fotografia, bem como destacamos dois conceitos: *studium* e *punctum*, que permitem desencadear um processo interpretativo para as fotografias.

Educação midiática na educação infantil

Buckingham (2003) constitui-se referência central no campo da educação midiática ao deslocar o foco de abordagens historicamente orientadas pelos discursos de risco e proteção da infância diante dos meios de comunicação, em direção a perspectivas que reconhecem a dimensão cultural da mídia. Esses discursos, que situavam a mídia ora como ameaça à infância, ora como dispositivo neutro e meramente recreativo, são reposicionados, segundo Buckingham (2019), a partir de uma compreensão de que a criança pode participar de processos midiáticos, e ser não apenas destinatária a ser protegida ou regulada.

A educação midiática, para Buckingham (2019), deve articular análise, participação e criação, bem como compreender os processos e produtos comunicacionais em seus contextos sociais, políticos e econômicos, reconhecendo as pessoas enquanto sujeitos culturais capazes de inventariar os significados neles latentes.

Assim, a educação midiática não se confunde com uma alfabetização digital instrumental centrada em habilidades operacionais (saber clicar, usar ou manejar dispositivos), mas envolve uma ética e uma política de significação. Trata-se de criar condições para que as pessoas compreendam que imagens e vídeos não apenas informam, mas também produzem realidades, posicionamentos e modos de ver o mundo.

Como enfatiza Buckingham (2019), as crianças já vivem imersas em ambientes midiáticos, atravessadas por imagens, vídeos e narrativas que circulam em diferentes plataformas, o que torna insustentável um currículo escolar que ignore tais práticas ou as trate apenas como riscos a serem controlados. Neste aspecto, a proposta de envolver as mídias, sob o olhar da educação midiática, na Educação Infantil, é pertinente.

Isto porque, no âmbito da Educação Infantil brasileira, observa-se a convergência com os documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que destaca a cultura digital como dimensão do currículo e indica a importância da ampliação dos repertórios comunicacionais e estéticos das crianças.

Essa perspectiva também se articula com os princípios formativos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996) (Brasil, 1996). A BNCC enfatiza o direito das crianças a experienciar múltiplas linguagens, incluindo as visuais e as midiáticas, em contextos pedagógicos que favoreçam a curiosidade, a exploração e a autoria.

E ainda, tal proposta vai ao encontro das concepções contemporâneas da Sociologia da Infância, especialmente as de Sarmiento (2000, 2008), que compreende a criança como ator social, produtora de cultura, linguagem e significado, e não como um processo de vir a ser.

Assim, as sequências didáticas para compor práticas educacionais na Educação Infantil, devem dar conta das quatro dimensões propostas por Buckingham (2003). A primeira, em relação à representação, a atividade deve enfatizar as escolhas que são feitas no ato fotográfico; a segunda, em relação à linguagem, tratar de enquadramento, foco, luz, cor, composição e edição; explicitar aspectos da produção, quem fotografa, com que meios específicos e sob quais condições materiais e institucionais; e por fim, quais os significados que a fotografia pode gerar ao circular em diferentes contextos.

Vejamos, a seguir, aspectos da fotografia, na perspectiva de Barthes (2008).

A fotografia na perspectiva de Barthes

A fotografia, enquanto um modo de representação visual, gera significados, que podem ser inventariados valendo-se da perspectiva semiótica. Entre os autores que tratam a fotografia nessa perspectiva, tomamos aqui, as ideias de Barthes (2008).

Ao iniciar suas reflexões, Barthes tenta classificar a fotografia como signo via conceitos da linguística. Ao empreender esta tarefa, constata que a fotografia não é como o símbolo, signo linguístico, pois, se vistas sem o referente – aquilo que ela representa e que foi fotografado, “as fotos são signos que não prosperam bem, que coalham como leite. Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que nós vemos” (p. 16).

O referente fotográfico, conforme esclarece Barthes, não é a coisa facultativamente real a que uma imagem ou um signo remete, mas a coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, e que sem ela a fotografia não seria possível. A força do referente, portanto, distingue a fotografia de outras formas de representação visual, pois ela atesta que o que está diante dos nossos olhos existiu de fato. Nas palavras de Barthes (2008, p. 13):

Com efeito uma determinada foto não se distingue nunca do seu referente (daquilo que representa), ou, pelo menos, não se distingue dele imediatamente ou para toda a gente (o que

sucede com qualquer outra imagem, carregada a partir e por estatuto do modo como o objeto é simulado); perceber o significante fotográfico não é impossível (os profissionais conseguem-no), mas requer um segundo ato de saber ou de reflexão.

A fotografia também repete infinitamente o que foi posto, com o olhar do fotógrafo, diante da câmera. Ela prolonga o momento singular captado e assim fala daquilo que foi. Vejamos como a fotografia – na sua materialidade – pode chamar a atenção do intérprete e ainda criar uma atmosfera propícia à reflexão.

Barthes definiu dois aspectos da fotografia, que nos incita a pensar que poderiam ser estratégias interpretativas. O primeiro deles, o *studium*, vem com o enquadramento, a textura e as cores dos objetos presentes nas imagens, com aspectos de cunho cultural, ou seja, aspectos que constroem uma ambiência familiar, acolhedora. Pode ser mesmo, um convite à contemplação, a um olhar que caminha pela superfície bidimensional. Mas, o *studium* “não significa, pelo menos imediatamente, ‘o estudo’, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, empolgado, evidentemente, mas sem acuidade particular” (Barthes, 2008, p. 34).

E ainda, como explica Barthes, o *studium* permite que uma fotografia seja recebida como testemunho político, que revele

quadros históricos, que propicie reconhecimento de figuras, gestos, rostos, cenários e ações, ou seja, ele é codificado, é geral.

O segundo aspecto, o *punctum*, rompe com os efeitos do *studium* e, partindo da cena como uma flecha, transpassa o intérprete/espectador. "O *punctum* de uma fotografia é esse acaso que nela me fere" (Barthes, 2008, p. 35). Deste modo, enquanto o *studium* permite encontrar as intenções do fotógrafo e aprovar ou não, compreender ou não a fotografia, o *punctum* é subjetivo e não codificado. "Não é possível estabelecer uma regra de ligação entre o *studium* e o *punctum* (quando ele se encontra presente). Trata-se de uma copresença, é tudo que se pode dizer" (p. 51).

Consideramos importante ressaltar que Barthes menciona as imagens da fotojornalismo que, de modo geral, não possuem *punctum*. "Nessas imagens, não há *punctum*: choque – a letra pode traumatizar –, mas nada de distúrbio; a foto pode "gritar", não ferir. Essas fotos de reportagem são recebidas (de uma só vez), eis tudo" (p. 50).

Essas fotos foram denominadas unárias, e são as que transformam a realidade, mas não permitem desdobramentos dela. Nessas fotos, às vezes, algum pormenor pode chamar a atenção, se faz *punctum*, portanto. Barthes argumenta que a fotografia é necessária à sociedade por informar, representar e gerar significados.

Podemos propor atividades que valorizem e possibilitem a leitura de fotografias pelas crianças, tomando o *studium* e o *punctum*

como eixos orientadores da experiência. Em um primeiro momento, as propostas favorecem a observação atenta e a descrição da imagem, quem aparece, o que faz, onde estão e quais elementos são visíveis, convidando as crianças a reconhecer gestos, cenários, ações e elementos culturais e a aproximar-se do *studium* como um campo compartilhado de sentidos.

Em seguida, as crianças são estimuladas a expressar o que mais chama a atenção, o que provoca curiosidade ou o que desperta vontade de imaginar, abrindo espaço para emergirem pontos singulares de interesse, ainda que nomeados com outras palavras, relacionados ao *punctum*. Ao articular essas duas dimensões em propostas de conversa, desenho, escrita ou dramatização, a leitura da fotografia se constitui como um exercício de reflexão, memória e imaginação, e não apenas como reconhecimento imediato do que é visível.

Educação Infantil

A Sociologia da Infância, conforme destacam Lima, Moreira e Lima (2014), reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Nessa perspectiva, Sarmiento (2000) argumenta que a infância deve ser compreendida como uma categoria social própria, que não apenas influencia a formação do indivíduo, mas também contribui para a construção de diferentes culturas infantis. As crianças, conforme enfatiza Sarmiento (2000, p. 152), “não recebem

apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas”.

A interação social e a produção cultural das crianças revelam-se, portanto, fundamentais para reconhecer seus saberes, interesses e formas de expressão. Nesse contexto, o livro deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a constituir um espaço de diálogo, criação e coautoria infantil. Martín-Barbero (2004) contribui para essa compreensão ao destacar que os livros e outros suportes culturais funcionam como mediadores nos processos de circulação e ressignificação de sentidos, articulando oralidade, imagens e mídias. Complementando essa visão, Corsaro (2011), ao tratar do que ele denomina cultura de pares, enfatiza que as crianças reinterpretam ativamente a cultura adulta por meio de interações coletivas e públicas, produzindo artefatos simbólicos e materiais que reforçam seu protagonismo social, como em rotinas escolares e brincadeiras compartilhadas.

Ademais, Barbosa (1991), em discussões sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, defende a integração de múltiplas linguagens e vivências concretas para humanizar as experiências infantis, valorizando o professor como coautor em processos dialógicos que respeitam a singularidade da criança. Diante disso, as

práticas educativas na Educação Infantil devem dialogar com o território e a cultura local, fortalecendo vínculos sociais e ambientais.

Vale destacar que os documentos normativos brasileiros consolidam essa perspectiva ao estruturar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esses marcos legais reconhecem a infância como período de experiências plurais e de protagonismo infantil, orientando práticas pedagógicas centradas na interação, na brincadeira e nas múltiplas linguagens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) (Brasil, 1996), estabelece a Educação Infantil como etapa que atende crianças de zero a cinco anos, organizada em creche, zero a três anos, e pré-escola, quatro a cinco anos, com orientações explícitas de desenvolvimento integral, físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Diante dessa concepção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) aprofundam o entendimento da criança como sujeito histórico e social, capaz de construir significados em interação com seu mundo. O documento propõe a brincadeira e a interação como eixos estruturantes, legitimando múltiplas linguagens, como formas autênticas de expressão, comunicação e participação.

Nesse sentido, as DCNEI (Brasil, 2010) constituem um marco fundamental na definição da criança como sujeito histórico, cultural e social, capaz de construir significados ao interagir com o mundo que a cerca. Nesse documento, a infância é compreendida como

tempo de experiências, descobertas e interações, orientando práticas educativas que respeitem a singularidade e o protagonismo infantil. Entre os princípios base para a Educação Infantil das DCNEI, destacam-se a brincadeira e a interação como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, bem como a centralidade das múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão, comunicação e participação das crianças. O documento também reconhece a importância da imagem e das linguagens visuais no cotidiano escolar, valorizando práticas que favoreçam a expressão estética e simbólica, articuladas às vivências culturais e territoriais das crianças.

No mesmo horizonte normativo, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo estes: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Direitos estes que orientam o trabalho educativo na Educação Infantil e asseguram experiências diversificadas e significativas. Esses direitos se concretizam por meio dos cinco Campos de Experiência, estruturados para organizar o currículo a partir das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo, criador de hipóteses, narrativas e sentidos.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece, para a Educação Infantil (crianças de quatro a cinco anos e 11 meses), objetivos que orientam o desenvolvimento integral, articulando aprendizagens em diferentes campos de experiência. No campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, destaca-se que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico e o mundo sociocultural (Brasil, 2017, p. 42).

Além disso, o documento enfatiza a intencionalidade pedagógica necessária nesse processo:

[...] Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 43).

Pensando a partir desse campo de experiência, desenvolvemos a sequência didática apresentada a seguir, que propõe a investigação do Rio Sorocaba por meio da fotografia. A proposta favorece a observação atenta do território e a leitura de imagens, incentivando as crianças a perceberem detalhes das paisagens, identificando elementos naturais e sociais presentes no ambiente em que vivem.

Além disso, busca-se promover a comparação entre paisagens e tempos, bem como a construção de interpretações sensíveis e significativas sobre o ambiente local, ampliando a compreensão das transformações e das relações estabelecidas no espaço vivido.

Sequência didática com fotografias do Rio Sorocaba

Lembramos que, segundo Barbosa (2010, p. 27), a cultura visual cotidiana deve ser vista como “matéria constitutiva das experiências estéticas infantis”, o que legitima a presença da fotografia e da cartografia em práticas educacionais. A sequência didática “O Rio Sorocaba por fotografia” propõe uma investigação sensível do território a partir da fotografia, para crianças da Educação Infantil, na etapa da Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), tomando o rio como referência concreta do espaço vivido e observado pelas crianças. Inspirada na metodologia das sequências didáticas, segundo Zabala (1998), a proposta articula práticas que visam a educação midiática, conforme Buckingham (2003), ao Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, ao favorecer a observação atenta, a comparação entre paisagens e tempos, o registro de elementos naturais e sociais e a observação das transformações presentes no ambiente. Nesse percurso, a leitura das fotografias, por parte do professor, é orientada pelos pressupostos de Barthes (2008), especialmente pelas noções de *studium* e *punctum*, compreendidas como possibilidades de aproximação cultural compartilhada com a

imagem e de envolvimento sensível e singular, ampliando a compreensão das crianças sobre o mundo físico e sociocultural em que estão inseridas.

A organização da sequência fundamenta-se nas noções de *studium* e *punctum*, compreendidas aqui de forma pedagógica. O *studium* é trabalhado como a atmosfera geral das imagens, fotografias panorâmicas, históricas e contemporâneas do rio Sorocaba, que permitem às crianças reconhecerem o território, seus usos, transformações e elementos constitutivos. Já o *punctum* é mobilizado como aquilo que chama a atenção singular das crianças, detalhes, seres vivos, objetos ou situações que incite a curiosidade, o afeto, e que favorecem a autoria, a investigação e a produção de sentidos.

A sequência inicia-se com a apresentação de fotografias panorâmicas do rio Sorocaba, incluindo imagens históricas (acervos de museus, arquivos municipais) e registros atuais. As imagens permitem às crianças observar o rio como um todo: sua extensão, suas margens, pontes, áreas urbanas e naturais.

Em roda de conversa, as crianças serão convidadas a contemplar as fotografias e a falar sobre o que percebem. O foco está na construção de uma atmosfera visual compartilhada, relacionada ao *studium* das fotografias, aquilo que as imagens comunicam sobre o território, o tempo e as transformações do rio. Na sequência, como forma de expressão das percepções construídas, as crianças serão incentivadas a elaborar desenhos do “rio que veem” ou do “rio que imaginam” a partir

das imagens observadas, possibilitando a tradução gráfica de suas leituras e sentimentos.

Na segunda atividade, as crianças serão convidadas a observar fotografias do rio Sorocaba, de diferentes épocas e locais (Figura 1)²⁸.

²⁸ 1. Ponte sobre o Rio Sorocaba antes de enchente. Acervo do Museu Histórico Sorocabano. 2. Vista do Rio Sorocaba em período histórico. Acervo do Museu Histórico Sorocabano. 3. Ciclovia às margens do Rio Sorocaba. Foto: Marcos Nozella, 2012. Fonte: Wikimedia Commons. Licença CC BY 2.0. 4. Rio Sorocaba, Sorocaba (Brasil). Foto: Rob Sabino, 2010. Fonte: Wikimedia Commons. Licença CC BY 2.0. 5. Ponte sobre o Rio Sorocaba, 1929. Acervo do Museu Histórico Sorocabano.

Figura 1- Imagens do Rio Sorocaba em diferentes épocas e locais.



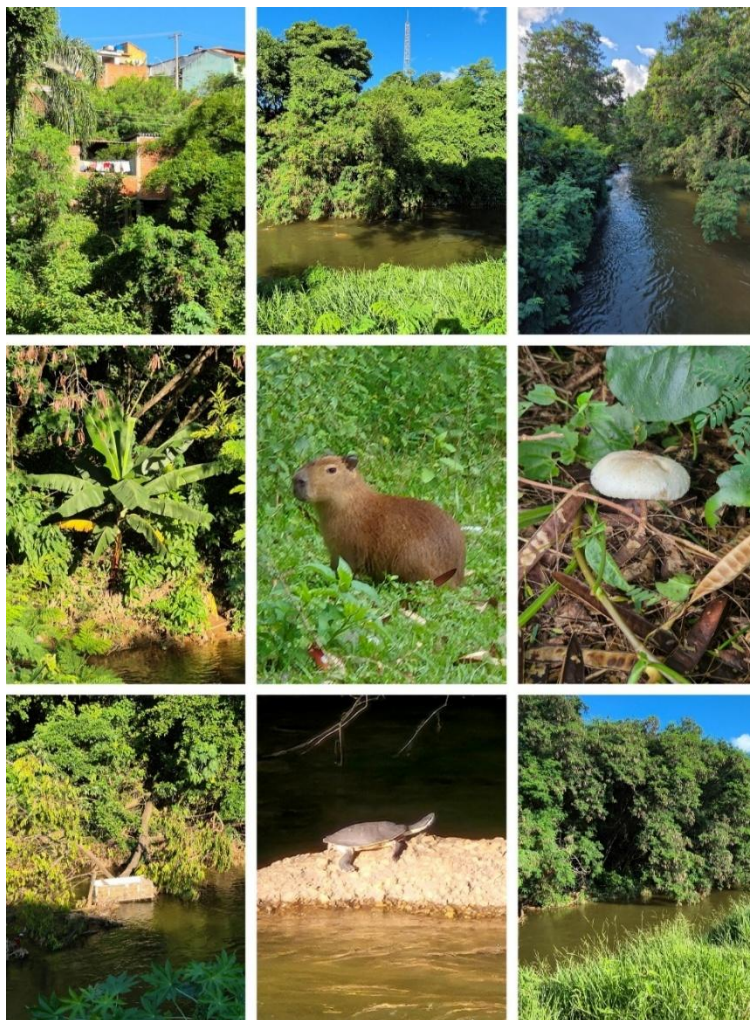
Fonte: Painel elaborado pelas autoras.

Aqui, as crianças podem comentar sobre as diferenças dos cenários apresentados. Nessa proposta, mapas da cidade são apresentados para localizar o trajeto do rio e identificar pontes, bairros e áreas com natureza. Essa etapa amplia a investigação do mundo físico e social, permitindo que as crianças relacionem as fotografias ao espaço vivido e compreendam o Rio como parte da cidade. O *studium* permanece como eixo central, aprofundando a leitura contextual das imagens. Como desdobramento, propõe-se que as crianças, com o apoio de pessoas da família ou da escola, realizem fotografias ou vídeos do rio, de locais próximos às suas residências, utilizando celulares ou outros aparelhos aos quais as crianças tiverem acesso. Esses registros permitem vivenciar o lugar em que vivem, propiciam o exercício do olhar contemplativo e observacional, bem como o uso de aparelhos.

Para a terceira atividade, a partir da observação de fotografias trazidas pelas professoras ou aquelas registradas pelas famílias junto às crianças, favorecendo a percepção do lugar por meio do movimento do olhar que vai do conjunto ao detalhe (Figura 2)²⁹.

²⁹ 21. Construção residencial próxima ao leito do Rio Sorocaba. 2. Trecho do Rio Sorocaba com vegetação densa. 3. Curso do Rio Sorocaba entre árvores e vegetação abundante. 4. Bananeira no leito do Rio Sorocaba. 5. Capivara em área de vegetação próxima ao Rio Sorocaba. 6. Fungo aberto próximo ao rio. 7. Estrutura descartada no rio. 8. Cágado sobre banco de sedimentos no Rio Sorocaba. 9. Trecho do rio com vegetação ciliar preservada. Foto: Camila Caldini Coutinho, 2026.

Figura 2 - O punctum e o olhar da pesquisadora sobre o Rio Sorocaba (2026)



Fonte: Painel elaborado pelas autoras.

Em seguida, as crianças serão convidadas a organizar um mural coletivo com fotografias do rio, que podem incluir as realizadas por elas, ou trazidas de casa, ou selecionadas em diferentes fontes, como revistas, jornais e sites institucionais (por exemplo, páginas da prefeitura ou acervos públicos). A busca por fotografia deve ser conduzida pelo professor, que orienta a seleção em ambientes digitais seguros e discute a origem das fotografias. O mural torna-se um espaço de compartilhamento de olhares, permitindo que cada criança destaque aquilo que mais chamou sua atenção, aproximando-se, nesse momento, da dimensão do punctum, isto é, do detalhe que toca, emociona ou singulariza a experiência de ver.

Considerações finais

A experiência pedagógica com fotografias do Rio Sorocaba, articulada à educação midiática, integra os eixos teóricos discutidos ao longo deste capítulo: sociologia da infância, educação midiática e um olhar específico para a fotografia ao explorar os conceitos de studium e punctum, com os quais a fotografia deixa de ser apenas um registro documental e passa a constituir-se como narrativa visual autoral, na qual crianças de cinco anos exercitam a educação do olhar.

Com base nessa perspectiva, a sequência didática proposta, que inicia com a contemplação e observação de fotografias, passa pela realização de fotografias e culmina com a organização de um

mural coletivo, operacionaliza as dimensões preconizadas por Buckingham, envolvendo a questão da representação e sua relação com o real, especificidades da linguagem da fotografia e seus modos de produção e de circulação e, de forma simultânea, os Campos de Experiência propostas pela BNCC e vinculados ao brincar, explorar, expressar e participar, ao mesmo tempo em que promove responsabilidade socioambiental situada.

Com essa sequência, o Rio Sorocaba deixa de configurar-se apenas como pano de fundo geográfico e passa a assumir papel de protagonista pedagógico, revelando-se, a partir do olhar infantil, como ecossistema complexo que demanda leitura crítica, vínculo afetivo e intervenção ética.

A integração entre fotografia, lugar em que a criança habita e educação midiática não se configura como um complemento ao currículo, mas como um eixo estruturante de uma educação infantil que reconhece as crianças como sujeitos competentes, criadores de significados e que, desde essa idade, percebem a importância de, no caso, cuidar do Rio Sorocaba. Ao construírem narrativas que envolvem a natureza, a cidade e a infância, elas rompem com a lógica de uma cultura produzida exclusivamente por adultos e ampliam o repertório simbólico da instituição escolar.

Ao tratar a fotografia como linguagem, o trabalho também dialoga com Barthes, que entende a fotografia como signo e, portanto, geradora de significados. A distinção entre *studium* e

punctum ajuda a compreender que as crianças, ao fotografarem o rio, não apenas registram o território, mas adicionam camadas de significação que envolvem interesse, sensibilidade e atenção a detalhes que as afetam. Desse modo, a fotografia, ao exercitar o olhar contemplativo e observacional, também contribui para ampliar o repertório estético das crianças.

Portanto, com as reflexões aqui apresentadas, buscamos contribuir para a construção de novos olhares para práticas pedagógicas que explorem o potencial da fotografia, para além de simples registro ou testemunho, e que permitam à criança elaborar diferentes formas de expressar os conhecimentos que constrói acerca do mundo em que vive.

Por fim, a proposta pode ser ampliada para outros contextos do cotidiano das crianças, favorecendo a continuidade das experiências que envolvem a contemplação e a observação. Além do rio e de seus arredores, podem ser explorados diferentes ambientes significativos para os estudantes, como o próprio quarto, a casa, a rua onde vivem e o bairro. No contexto escolar, a investigação pode envolver a sala de aula, os diferentes espaços da escola, a rua do entorno e as interações com os colegas. Também podem ser incluídos elementos do universo afetivo das crianças, como seus animais de estimação. Ao fotografar esses cenários, a criança não apenas registra o visível, mas mobiliza aquilo que a imagem convoca, entre o interesse cultural compartilhado *studium* e os detalhes que a

tocam singularmente punctum, conforme propõe Barthes (2008). Desse modo, a fotografia configura-se como linguagem que possibilita resgatar memórias, produzir significados e fortalecer a relação entre sujeito, território e mundo vivido.

Referências

AMORIM, Silvia de. **Fotografias, filmagens e territórios brincantes**: as vivências do NEIM Doralice Teodora Bastos durante a pandemia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A educação artística e a formação do cidadão**. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Margarida de Sousa. **As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BELLO, Oscar Yecid. **Escrita de si, infância, fotografia e educação:** formas de se inscrever no mundo de docentes fotógrafos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BUCKINGHAM, David. **Educação midiática:** alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática.** São Paulo: Editora FGV, 2019.

CERDEIRA, Maristela Petry. **Fotografias que contam:** o aluno em sua função-autor nas aulas de Geografia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CORSARO, William A. **The sociology off childhood.** 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

FIEL, Priscila Fatima da Silva. **O uso docente do smartphone e da fotografia nas aulas de educação física do ensino fundamental I.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **Flashes de escola:** terras fotofabuladas com crianças. 2023. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

HORN, Maria Lucila. **Ensino de fotografia na formação inicial de professores de Arte:** uma proposta de integração entre técnica, tecnologias, repertório e expressão. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MATOS, Ademilson da Silva. **Linguagem não verbal no ensino de geografia:** análise da imagem fotográfica nas apostilas do estado de mato grosso. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai E as Missões, Mato Grosso, 2023.

MARCOLINO, Gabrieli de Assis. **A fotografia como documentação escolar na construção do acervo do MEL – Museu Escolar Londrinense**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, José Cláudio; MOREIRA, Taís; LIMA, Maria do Carmo Brant de. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 14, n. 1, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

NOZELLA, Marcos. **Ciclovias às margens do Rio Sorocaba**. 2012. Fotografia. Disponível em: Wikimedia Commons (via Flickr). Licença: Creative Commons Atribuição 2.0 (CC BY 2.0).

REIS, Renato Marcelo. **Ponto zero da fotografia: estratégias de ensino para a fotografia nas disciplinas de Artes**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RIBEIRO, Manuela Rosa Machado. **Eu tiro foto de tudo que está na minha frente: os usos da fotografia sob a perspectiva infantil em tempos pandêmicos**. 2021. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SABINO, Rob. **Rio Sorocaba, Sorocaba (Brasil)**. 2010. Fotografia. Disponível em: Wikimedia Commons (via Flickr). Licença: Creative Commons Atribuição 2.0 (CC BY 2.0).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Tatiane Nunes de. **Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

XAVIER, Vasti Sampaio de Miranda. **Fotografia, memória e educação: um diálogo entre as memórias despertadas pelas fotografias e a educação patrimonial**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O LIVRO DIDÁTICO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Leila Regina Oliveira Chinelatto
Daniel Bertoli Gonçalves

No contexto contemporâneo, marcado pela intensificação da digitalização do ensino, o livro didático permanece como instrumento fundamental no processo de escolarização de milhões de estudantes brasileiros. Embora seja alvo de críticas relacionadas à possível desatualização de conteúdos e à limitação de abordagens teóricas e metodológicas, sua relevância mantém-se significativa, especialmente em regiões caracterizadas por desigualdades estruturais e por acesso precário ou inexistente à internet. Nesses contextos, o livro didático não apenas cumpre função pedagógica, mas também assume papel estratégico na garantia de acesso ao conhecimento sistematizado.

Breve histórico do surgimento do Livro Didático no Brasil

O Livro Didático (LD), conforme assinala Ribeiro (2003), constitui-se como um instrumento de apoio pedagógico presente na educação brasileira desde o período colonial, quando a Igreja Católica exercia forte controle sobre os processos formativos. Naquele contexto, o acesso ao LD era restrito e elitizado, acompanhando o próprio modelo educacional da época, voltado

prioritariamente às camadas economicamente privilegiadas da sociedade. Além disso, inexistia produção didática nacional sistematizada: os materiais utilizados eram, em sua maioria, traduções de obras estrangeiras, posteriormente autorizadas para circulação, o que evidência tanto a dependência cultural quanto a limitação do acesso ao conhecimento naquele período histórico.

Para Bittencourt (1993), a história da origem do LD está estreitamente ligada ao poder instituído e a articulação entre a produção didática e a criação do sistema educacional. A elaboração dessa produção cultural se distingue dos demais livros e não há interferência de agentes externos devido ao controle do Estado.

[...] “o desvendamento das concepções de livro didático engendradas pelo Estado Nacional e das formas como ele organizou o controle sobre esta produção cultural, no sentido de perceber as possíveis mutações em sua história enquanto projeto associado a políticas mais amplas de educação” [...] (Bittencourt, 1993, p. 16).

A autora destaca que, ao se examinar de maneira mais aprofundada os primeiros compêndios e livros de leitura, evidencia-se que o Livro Didático não se configurava apenas como um artefato cultural isolado, mas como parte constitutiva de um sistema de ensino já institucionalizado.

No séc. XIX havia conflitos e contradições relacionadas à educação escolar proposta, pois as transformações políticas e econômicas pós-revolução Francesa impulsionavam mudanças. A educação escolar deveria ser estendida à população, atendendo aos princípios de legitimidade do ideário europeu. O poder político pelo voto, pressionou os dirigentes a decidirem qual parte da população teria esse privilégio.

Os direitos civis, políticos e sociais, elementos que constituem a cidadania, foram sendo estendidos, lentamente, aos grupos sociais não pertencentes aos setores agrário e de comércio. A passagem do voto censitário ao do alfabetizado, determinando os direitos políticos do cidadão, foi acompanhada de mudanças nas definições sobre o papel da escola na formação da cidadania, na constituição de uma população letrada (Bittencourt, 1993, p. 17).

Ao se ter uma população letrada o Estado não podia correr riscos de perder o controle social, portanto foram utilizados mecanismos para direcionar e cercear o saber que seria ofertado. Neste contexto o LD se transforma em um instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares.

No séc. XX, os registros das primeiras ideias sobre o livro didático de produção nacional, são de 1929 e alguns intelectuais como Augusto Meyer, Sérgio Buarque de Holanda e Mario de

Andrade estavam nesta empreitada. A missão era contribuir direta e eficientemente para o desenvolvimento cultural do país, por meio de políticas de edições de obras raras ou preciosas, melhorar a edição de livros no Brasil e incentivar a manutenção e a implantação de bibliotecas públicas.

Bragança (2009), ao analisar o surgimento da cultura letrada no Brasil, ressalta que sua formação teve início ainda no período colonial e se estendeu pelos primeiros anos do país independente, em um contexto marcado pela ausência de políticas educacionais estruturadas e por um processo permeado por tensões, avanços e retrocessos. Nesse cenário, o desenvolvimento do mercado editorial também desempenhou papel relevante, impulsionando a expansão do sistema escolar e acompanhando a consolidação de uma sociedade de classe média emergente, que passou a consumir, de forma crescente, diferentes suportes textuais, como jornais, revistas e livros.

O autor menciona que o Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, no contexto da política cultural então implementada, tendo como objetivo central promover o livro e a leitura no Brasil e fortalecer a identidade nacional por meio da difusão da cultura escrita.

Sua criação ocorreu em um cenário de intensa centralização política e de valorização da cultura como instrumento estratégico de construção da nacionalidade, inspirado em modelos europeus —

especialmente o francês — que associavam o livro à formação cívica e intelectual da população. Nesse sentido, o INL expressava a preocupação governamental com os baixos índices de leitura no país, bem como a necessidade de organizar, regulamentar e estimular a produção editorial brasileira.

Com a instauração do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, a institucionalização do órgão foi formalizada por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro do mesmo ano (Brasil, 1937), consolidando-o como peça relevante da política cultural e educacional do período.

Os objetivos do INL, conforme o mesmo decreto, eram: promover a publicação de obras clássicas e nacionais; apoiar criação de bibliotecas públicas e escolares; estimular a leitura por meio de campanhas educativas; organizar eventos e exposições sobre o livro. Embora tenha enfrentado limitações durante sua trajetória o INL foi um marco importante, mas políticas voltadas à cultura e escrita no Brasil.

O interesse do Estado em controlar o saber ofertado à população letrada ganhou contornos mais definidos a partir do final da década de 1930. Se, por um lado, a criação do Instituto Nacional do Livro representou um esforço de organização e estímulo à produção editorial e à difusão da leitura, por outro, tornou-se evidente a necessidade de regular de forma mais direta os conteúdos utilizados nas salas de aula. Nesse contexto, foi instituída, em

dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº. 1.006, com a finalidade de fiscalizar e avaliar as obras destinadas ao ensino.

A partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado nas escolas brasileiras sem autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde, o que consolidou a centralidade do Estado na definição dos conteúdos escolares. A CNLD, desse modo, institucionalizou o livro didático como instrumento estratégico de regulação pedagógica e de alinhamento ideológico, assegurando que o material utilizado estivesse em consonância com o projeto nacional em curso.

Conforme destaca Ferreira (2008, p. 38), a regulamentação formal do livro didático ocorreu ainda em 1938, por iniciativa do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que propôs a edição de decreto-lei para disciplinar sua elaboração e circulação, conferindo-lhe estatuto jurídico e função política bem definidos no interior do sistema educacional brasileiro:

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde.

Eram muitas as propostas iniciais para a institucionalização do livro didático e, neste momento, foram priorizadas a criação e a expansão das bibliotecas públicas, cujo movimento de criação foi liderado por Mario de Andrade, enquanto esteve no Departamento de Cultura do Município de São Paulo.

A escola, à época, acentuava as diferenças e os contrastes de desigualdades entre níveis de renda de educadores e educandos, o que também se refletia nos espaços destinados à leitura. A educação não incentivava a formação de leitores e a escola se distanciava cada vez mais da vida cotidiana, com abandono dos estudantes das classes populares no período inicial dos estudos.

No sistema escolar, produziam-se e reforçavam-se abismos entre os letrados e não letrados. A alfabetização de ensinar a ler e escrever sem contexto criava analfabetos funcionais.

Livro Didático e o uso durante a trajetória escolar de gerações

O livro é um recurso fundamental para educação, para os professores, alunos, um propulsor no processo ensino-aprendizagem, além de um potente incentivo ao mergulho no mundo da leitura na história da educação no Brasil.

Conforme Chartier (2009), o livro já foi considerado objeto de classes, pois era de difícil acesso. Por conta das legislações atuais,

está mais presente no cotidiano das escolas e nas atividades de aprendizagem. Ao tratarmos das questões ligadas à leitura, memórias passadas de geração em geração, ancestralidade, tradições e cultura popular, consideramos o livro como objeto cultural e não somente como portador de textos, histórias, poesias e mistérios a serem desvendados.

De acordo com Chartier (2002), a cultura e a sociedade exercem influência e direcionam os hábitos das comunidades, ditando as nuances da educação. A história cultural, seus traços, as mentalidades, objetos, rituais e economia e política colaboram para escancarar as desigualdades nas práticas educativas.

Só o questionamento dessa epistemologia da coincidência e a tomada de consciência sobre a brecha existente entre o passado e sua representação, entre o que foi e o que não é mais e as construções narrativas que se propõem ocupar o lugar desse passado permitiram o desenvolvimento de uma reflexão sobre a história, entendida como escritura sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são as da ficção (Chartier, 2009, p. 12).

Em relação à história do livro como objeto cultural, o autor destaca que há dois modelos, um relacionado com o modo de apropriação e recepção das obras e a forma com que são lidas pelas diferentes sociedades. O outro é relativo à materialidade do texto e como é produzido de maneiras diferentes, conforme as edições em

processos coletivos com diferentes sujeitos. A produção de um livro é feita por muitas mãos, portanto o estudo do texto e sua materialidade são relevantes, pois a partir das comparações entre publicações de diferentes épocas são revelados códigos culturais de contextos específicos.

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como atores sociais dão sentido às suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer (Chartier, 2009, p. 49).

O autor chama atenção para o fato de que atualmente a história não é vista como a única relação com o passado, pois existe a memória da ficção, diferenças entre memória e história. Sobre os estudos culturais, destaca a dificuldade em se delimitar o campo da história cultural, pois há múltiplas concepções de cultura. Conforme suas diferentes heranças e tradições, “a história cultural privilegiou objetos, âmbitos e métodos diversos. Enumerá-los é uma tarefa impossível. Mais pertinente é, sem dúvida, a identificação de algumas questões comuns a esses enfoques tão distintos” (Chartier, 2009, p. 35). A palavra escrita nos livros e lida é materializada, mas cria vida

ao ser falada, sugerindo possibilidades interpretativas, fluência, dinamismo e emoções.

Contra toda representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (Chartier, 2002, p. 126).

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio soam extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação (Borges, 1985). O livro é um objeto de memória, pois o simples fato de vê-lo, afloram não só memórias, mas sensações, cheiros e significados que podem transportam o leitor a outros tempos. Isso não significa uma viagem ao passado longínquo, mas um passado que pode estar próximo. Ao estudar a história cultural material e imaterial da escola são levados em conta não só objetos, mas relatos e depoimentos dos atores envolvidos.

Para Frago (2012), os objetos não falam por si só, e a mera descrição não leva além da cronologia, pois não se pode

desconsiderar o contexto de sua existência, assim não há fatos em si mesmos nem objetos sem história. Segundo o autor, o historiador deve estabelecer a relação entre eles, dando sentido e significado entre os contextos por meio de abordagem teórica e conceitual.

Os objetos materiais falam para aqueles que os fazem falar e, assim, se encontra a memória, mas sobre patrimônio material e imaterial a historiografia da educação tem dedicado a essa investigação. Envolve muito mais que objetos, inclui a memória dos estudantes e professores, políticos, administradores e supervisores de educação, pais e todos os que tiveram relação com o mundo do ensino.

Essa memória é uma sedimentação no tempo entre memória institucional, individual e social, acrescentando-se a ela a memória das instituições escolares. Todavia existe a predominância por valorizar a memória material sobre a imaterial, mesmo sem ser patrimônio que pode ser exposto em museu, o patrimônio imaterial educacional tem seu valor e a esse se acrescentam as horas dedicadas aos estudos dentro e fora das instituições escolares.

A memória escolar também está ligada à dos anos da infância, adolescência e juventude. Não há nada de estranho, pelo contrário, no fato de que as pessoas sintam saudades e procurar relembrar, sozinho ou acompanhado com outros, ditos anos. Um sentimento muito humano surge naturalmente antes da contemplação acrítica do livro com o qual estudamos, fotografia escolar

para usar, ou qualquer outro objeto – cadernos ou trabalhos e materiais escolares, carteiras, utensílios de escrita, pastas, mapas, folhas etc. – usados ou produzidos no ensino (Frago, 2012, p. 10).

Conforme o autor, há os que se interessam pelo patrimônio imaterial educativo e a nostalgia é utilizada para promover a conservação e a difusão dele. O livro que foi lido na escola, as histórias, as fantasias e as viagens pelo mundo de símbolos presentes na linguagem, as memórias criadas, sem dúvida integram o patrimônio imaterial.

Mudar o modo que a comunidade lê é algo que leva tempo. É preciso considerar o contexto social, cultural e educacional. O pensamento crítico sobre o texto que se lê e o conteúdo apresentado é uma prática que durante décadas não esteve presente na sala de aula.

O controle dos conteúdos dos livros

Conforme discutido na seção anterior, a consolidação do livro didático (LD) como instrumento formal do sistema educacional brasileiro ocorreu a partir da criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, durante o governo de Getúlio Vargas. A instituição da comissão marcou um momento decisivo na regulamentação da produção e circulação de obras destinadas ao

ensino, conferindo ao Estado papel central na definição dos conteúdos escolares.

Segundo Ferreira (2008), cabia à CNLD a atribuição de fiscalizar e avaliar as obras didáticas, assegurando que não apresentassem conteúdos considerados inadequados aos interesses do projeto nacional em curso. Tal mecanismo visava garantir o alinhamento do material escolar a uma perspectiva nacionalista, reforçando a valorização da cultura brasileira e a formação cívica orientada pelos princípios defendidos pelo governo naquele contexto histórico.

Quadro 01 – Marcos regulatórios e mudanças no modelo de gestão do Livro Didático no Brasil.

Ano	Legislação	Descrição	Mudança estrutural / Impacto
1937	Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (Criação do Instituto Nacional do Livro – INL)	Órgão responsável por legislar sobre políticas do livro didático.	Centralização estatal e controle ideológico no Estado Novo
1938	Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938	Institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).	Institucionalização da censura e da avaliação prévia das obras
1966	Acordo MEC–USAID (1966)	Criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted).	Influência internacional e tecnicização do material didático (período militar)
1970	Portaria nº 35, de 11 de março de 1970	Implementa sistema de coedição de livros com editoras nacionais.	Fortalecimento do mercado editorial nacional com subsídio estatal

1976	Reestruturação administrativa do INL (1976)	Desenvolvimento do Plidef, substituindo a responsabilidade administrativa e financeira do Colted.	Transição administrativa e ampliação logística do programa
1983	Decreto nº 88.374, de 7 de junho de 1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef.	Reorganização institucional na redemocratização
1985	Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985	Institui oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).	Universalização progressiva e consolidação como política pública permanente
1997	Medida Provisória nº 1.549-28, de 14 de novembro de 1997	Extinção da FAE e transferência das responsabilidades ao FNDE.	Ampliação do atendimento e institucionalização financeira estável
2010	Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010	Define agentes envolvidos, etapas de avaliação e recursos para execução do programa.	Aprimoramento técnico da avaliação pedagógica e transparência processual
2017	Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).	Expansão para materiais didáticos e recursos digitais
2024	Decreto nº 12.021, de 16 de maio de 2024	Altera o Decreto nº 9.099/2017 sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).	Atualização normativa e adequação ao novo ciclo curricular e digital

Fonte: adaptado pelos autores a partir dos dados do Ministério da Educação

Conforme evidencia o Quadro 1, a institucionalização do livro didático no Brasil esteve, desde suas origens, vinculada a mecanismos de regulação e controle estatal sobre os conteúdos escolares. A criação do Instituto Nacional do Livro (1937) e, posteriormente, da Comissão Nacional do Livro Didático (1938), consolidou uma política de centralização e fiscalização das obras destinadas ao ensino, revelando a preocupação do Estado com a padronização curricular e com a orientação ideológica do material utilizado nas escolas. Em distintos momentos históricos — especialmente durante períodos autoritários — esse processo assumiu contornos mais explícitos de censura e controle, evidenciando a estreita relação entre política educacional, produção editorial e projeto de Estado.

Nas décadas de 1970 e 1980, o livro didático (LD) consolidou-se como recurso central da prática pedagógica. Conforme argumenta Mortimer (1988), em um contexto marcado pela expansão acelerada do acesso à escolarização, pela precarização das condições de trabalho docente e pela insuficiente formação inicial e continuada, o LD passou a desempenhar função estruturante do currículo, operando como instrumento de organização dos conteúdos e de relativa uniformização do ensino em escala nacional. Nessa conjuntura, o material didático deixou de ser apenas suporte complementar e tornou-se, em muitos casos, o principal mediador entre professor, estudante e conhecimento escolar.

A consolidação da política pública de distribuição sistemática desses materiais ocorreu com a instituição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), formalizado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Inicialmente voltado à distribuição gratuita de livros para o então 1º grau, o programa foi progressivamente ampliado, passando a contemplar todo o ensino fundamental, o ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais recentemente, a educação infantil. Ao longo das décadas, o PNLD estruturou um sistema complexo de avaliação, aquisição e distribuição em larga escala, assumindo papel estratégico na garantia de acesso a materiais didáticos em todo o território nacional e contribuindo para a redução de desigualdades educacionais, sobretudo em regiões com menor infraestrutura escolar.

Historicamente, o livro didático esteve associado à constituição do próprio sistema educacional brasileiro, inicialmente sob forte influência da Igreja Católica no período colonial e, posteriormente, sob a tutela regulatória do Estado nacional. Essa trajetória revela uma permanência estrutural: a centralização da produção e a busca por uniformização curricular. Tal herança tensiona os desafios contemporâneos, especialmente no campo da Educação Ambiental (EA) crítica. Embora o LD permaneça instrumento fundamental de democratização do acesso ao conhecimento — frequentemente o único recurso pedagógico disponível a estudantes em contextos socialmente vulneráveis — ele também é objeto de críticas quanto à

tendência à atualização tardia de conteúdos, à padronização excessiva e à reprodução de abordagens pouco problematizadoras (Greter; Uhlmann, 2014).

A questão central que se coloca, portanto, consiste em analisar em que medida um instrumento historicamente associado à padronização e ao controle pode contribuir para a formação de uma cultura da sustentabilidade. Considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza uma abordagem transversal, integradora e crítica das questões socioambientais, impõe-se refletir sobre as condições pelas quais o livro didático pode superar uma lógica meramente transmissiva e assumir papel formativo capaz de fomentar análise estrutural, participação cidadã e compreensão das dimensões políticas, econômicas e históricas da crise ambiental contemporânea.

Críticas ao Livro Didático no Brasil

Apesar de ser um recurso importante na democratização do acesso ao conhecimento, o livro didático tem sido alvo de diversas críticas, principalmente no que se refere à sua defasagem e ao tratamento como material descartável. Segundo Soares (2016), o livro didático no Brasil sofre de um “processo de fossilização”, no qual conteúdos são repetidos de forma pouco crítica, e com superficial contextualização. Isso leva ao uso de materiais que não acompanham as transformações sociais, culturais e científicas.

Para Bittencourt (2004), muitos livros ainda reproduzem visões eurocêntricas e estereotipadas da história e da sociedade brasileira, ignorando a diversidade étnica e cultural do país. Neste sentido Soares (2016) “o descarte precoce dos livros didáticos revela não apenas uma falha na política de preservação dos materiais, mas também uma lógica consumista que invade o espaço educacional”. Mesmo sendo planejados para durar, em média, três anos, muitos exemplares são descartados precocemente. Além disso, há críticas quanto à produção centralizada e à padronização dos conteúdos, que nem sempre dialogam com as realidades locais dos alunos.

Essa problemática da padronização e da limitação do pensamento crítico no LD encontra um contraponto direto na pedagogia de Paulo Freire. Para Freire (1987), a educação deve transcender o mero processo de transmissão de informações, assumindo um caminho de formação de consciência, criticidade e inferência no mundo. A escola que, infelizmente, 'reduz o pensamento crítico' e se limita à 'reprodução de conteúdo', opõe-se diretamente à sua visão de que o conhecimento deve ser um processo social consolidado na práxis, ou seja, a 'ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo'. Nessa perspectiva, o LD, em sua forma mais tradicional e centralizada, funciona como um instrumento que não estimula a conscientização e a capacidade crítica dos indivíduos para questionar e transformar a realidade em que vivem. A valorização da cultura popular e a leitura crítica da

realidade, defendidas por Freire, são a base para que a educação promova a emancipação dos oprimidos, sendo essa visão essencial para o campo da Educação Ambiental, que requer a superação de relações sociais alienadas, uma crítica que ecoa a necessidade de superar o discurso meramente 'esverdiante' do LD.

Portanto, embora o livro didático tenha um papel importante na organização do ensino no Brasil, é essencial repensar sua elaboração, distribuição, uso e descarte. A superação dessas críticas passa pela adoção de políticas públicas que valorizem a atualização constante, o respeito à diversidade e a sustentabilidade dos materiais didáticos.

O Livro Didático a partir da BNCC e a sustentabilidade

A educação é uma área especial que envolve a sociedade, a comunidade escolar e requer a atenção devida por parte do Estado, com a implantação de políticas que favoreçam o desenvolvimento intelectual, ético e afetivo e sustentável dos cidadãos.

Para Gonçalves (2023), a escola tem um papel fundamental na formação da cidadania e na promoção da consciência socioambiental. É na escola que o educando aprende valores morais, éticos e sociais, além de desenvolver habilidades para se tornar um cidadão responsável e comprometido com o meio em que vive.

Ao abordar a educação para a sustentabilidade, é inevitável tomar a Educação Ambiental como ponto de partida, considerando

seu papel estruturante na formação de valores, atitudes e competências voltadas à responsabilidade socioambiental. Nesse sentido, propõe-se um exercício reflexivo sobre como essa temática vem sendo apresentada aos estudantes a partir dos documentos oficiais que orientam o currículo. Ao longo deste texto, destacamos a relevância do livro didático (LD) como instrumento de mediação e alinhamento dos conteúdos escolares; entretanto, é fundamental reconhecer que essa dinâmica passou por mudanças significativas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que redefiniu diretrizes, competências e expectativas de aprendizagem no âmbito nacional.

De acordo com Siqueira (2021), a educação ambiental tem ocorrido muito antes da sua institucionalização, com lutas democráticas manifestas por ações isoladas de professores, estudantes e escolas com pequenas ações de organizações da sociedade civil, prefeituras municipais e governos estaduais, com atividades educacionais voltadas para recuperação, conservação e melhoria do Meio Ambiente.

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) consolidou-se institucionalmente a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada no Rio de Janeiro, que resultou na Carta Brasileira para Educação Ambiental e reconheceu a EA como instrumento estratégico para a sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida. Com a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reforçou-se a responsabilidade das escolas na formação cidadã voltada à compreensão do ambiente natural e social. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incorporaram o Meio Ambiente como tema transversal, ampliando sua inserção no currículo. A Política Nacional de Educação Ambiental foi instituída pela Lei nº 9.795/1999, posteriormente integrada às orientações curriculares do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. A partir de 2010, com o Programa Escolas Sustentáveis, a escola passou a ser concebida como espaço educador sustentável, articulando currículo, gestão e espaço físico. Esse processo foi aprofundado com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013) e consolidado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que reafirma a abordagem transversal e formativa da temática socioambiental na educação básica (Gonçalves, 2023).

A partir da implantação da BNCC todos os materiais e os currículos tiveram que se adaptar ao documento, inclusive os LD's. Conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação ambiental deve se integrar aos diferentes conteúdos com intenção de criar uma consciência crítica e não estabelecer a educação ambiental como área de conhecimento. Propõe aos sistemas e redes de ensino a inclusão nas propostas pedagógicas, preferencialmente de forma integradora enquanto um tema

transversal, ao lado de outros como os direitos da criança e do adolescente, educação em direitos humanos, vida familiar e social, ciência e tecnologia (Brasil, 2017. p.19-20). O tema educação ambiental aparece em um único trecho do documento que recomenda aos sistemas de ensino e as escolas implantarem “ações pedagógicas de forma contextualizada”. Deste modo, a educação ambiental deverá estar imbricada nos currículos e planos de aula e não fazer parte de projetos pontuais, fragmentados e desconexos, tal como discutido por Gonçalves (2023). A BNCC também traz os termos “consciência socioambiental” e “consumo responsável”, como competências que não devem estar restritas às ciências naturais.

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BNCC, 2017, p. 65).

O documento apresenta a Educação para o Consumo, partindo de uma perspectiva integral, tem objetivo de educar para o conhecimento de direitos do consumidor de bens e serviços. Alerta para os impactos do consumo sobre os recursos naturais e incentiva a participação ativa na comunidade para repensar as práticas e ações atuais.

Uma crítica posterior apontada por Oliveira e Neiman (2020), foi o descaso em relação aos temas transversais e o quanto o Governo Federal deixou de lado questões que deveriam ser incluídas como prioridade para avançar na qualidade da educação.

Ao pensar na participação ativa e na preocupação com o meio ambiente, como são apresentadas as demandas relacionadas ao Meio Ambiente? Frases recorrentes em discursos reproduzidos: salve a natureza; não polua os rios; proteja o verde; seja sustentável. Essas palavras são transmitidas e repetidas como se fossem verdades a serem seguidas.

O consumo desenfreado provocado pelo bombardeio das mídias e da informação, acelera o desequilíbrio entre homem e natureza e está cada vez mais fortalecido.

Gonçalves (2023) alerta que no ambiente escolar, é de suma importância que as demais dimensões da sustentabilidade não se percam em meio ao destaque dado à temática ambiental. É muito comum restringir a discussão a assuntos como água, energia e lixo, e deixar de lado a inclusão social, a participação política na sociedade, a liberdade de opinião, as manifestações culturais e artísticas, que também precisam ser trabalhadas pelos educadores.

Para Gadotti (2008), os paradigmas clássicos, enraizados em uma perspectiva industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, encontram-se em declínio, incapazes de explicar efetivamente o contexto atual e de atender às exigências do futuro.

Surge, assim, a necessidade premente de adotar novos paradigmas, fundamentados em uma visão sustentável do planeta Terra. Sustentabilidade transcende os limites da biologia, economia e ecologia; ela está intrinsecamente ligada à nossa relação com nós mesmos, com os outros e com a natureza.

O conceito de sustentabilidade integral constitui uma abordagem ampliada da questão socioambiental, ao articular de forma indissociável as dimensões ecológica, social, econômica, política e cultural do desenvolvimento (Gonçalves, 2023). Diferentemente de concepções restritas à conservação ambiental ou à mudança de comportamentos individuais, essa perspectiva propõe a revisão estrutural dos modelos de produção, consumo e organização social. Autores como Ignacy Sachs e Leonardo Boff contribuem para essa concepção ao enfatizar a interdependência entre justiça social, racionalidade ambiental e ética do cuidado, configurando a sustentabilidade como paradigma crítico orientado pela responsabilidade intergeracional e pela transformação das estruturas que produzem desigualdades socioambientais (Sachs, 2002; Boff, 2017).

Educação, sociedade e sustentabilidade

Partindo da premissa de que a pedagogia deve, primordialmente, ensinar a decifrar o mundo, a escola precisa constituir-se como espaço de produção e ressignificação de saberes,

e não apenas de sua transmissão (Gadotti, 2008). Ao compreendermos a educação como direito de um sujeito social e histórico, inserido em uma comunidade concreta, reconhecemos que tal direito não se limita ao acesso formal à escolarização, mas implica condições efetivas para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. É justamente nesse ponto que se estabelece o nexo com a dignidade humana: assegurar educação como direito significa possibilitar que o indivíduo compreenda sua realidade, posicione-se diante dela e atue na sua transformação, em consonância com princípios de justiça e solidariedade.

Nesse horizonte, a interdisciplinaridade, articulada à problematização e à contextualização dos conteúdos, não é mera opção metodológica, mas exigência formativa para a constituição de sujeitos críticos. Contudo, em muitos contextos contemporâneos, observa-se o predomínio de práticas escolares que restringem esse potencial emancipatório, reduzindo o processo educativo à reprodução de conteúdo, limitando a expressão de ideias.

A educação e os processos pedagógicos, quando articulados ao contexto social dos estudantes, favorecem a aprendizagem significativa, pois estabelecem conexões entre os conteúdos escolares e a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1987) destaca que a educação pode — e deve — ultrapassar a mera transmissão de informações, constituindo-se como processo formativo voltado à construção da

consciência crítica e à capacidade de intervenção no mundo. Assim, o sujeito não é compreendido como ente abstrato ou isolado, mas como resultado de processos históricos e sociais, cuja formação é permanentemente mediada pelas relações que estabelece com o mundo e com os outros.

[...] deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos, pois não há diálogo, se não houver humildade [...] não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora (Freire, 1987, p. 80).

Para o autor, a pedagogia deve constituir-se como instrumento de emancipação dos oprimidos, concebendo a educação não como simples mecanismo de transmissão de conhecimentos, mas como prática social orientada à transformação da realidade. Tal transformação decorre do movimento dialético de ação-reflexão — a práxis — por meio do qual os sujeitos produzem conhecimento enquanto processo histórico e coletivo. Nessa perspectiva, o ser humano, consciente de seu inacabamento, reconhece-se como protagonista de sua própria formação e engaja-se ativamente no processo educativo. Desse modo, a educação exige uma ação pedagógica intencional que promova a conscientização e o desenvolvimento da capacidade crítica, capacitando os estudantes a questionar, compreender e transformar a realidade em que vivem.

A promoção de práticas educacionais mais democráticas, inclusivas e transformadoras na educação está no centro dos escritos do autor e no contexto atual continua sendo relevante considerando as crescentes desigualdades, injustiças, crises sociais e ambientais.

Freire, mesmo sem ter escrito especificamente para a Educação Ambiental (EA), é um dos autores mais citados nas pesquisas sobre a temática. Suas obras ressaltam a participação ativa do povo na educação, para se criar um desenvolvimento inclusivo e sustentável, a valorização da cultura popular e a educação que promova conscientização e leitura crítica da realidade podendo transformá-la e não somente assistir passivamente.

Reigota (1994), é um dos autores que relaciona as teorias freirianas com a Educação Ambiental, citando-o como um dos intelectuais que contribuíram para o campo acadêmico da EA no Brasil. Os debates presentes em suas obras sobre a participação social em prol de uma sociedade sustentável e a crítica como práxis da educação pensando em ultrapassar as relações sociais alienadas estão ligadas à EA.

Para o autor, os problemas ambientais devem ser pensados criticamente, e a EA é tema de correntes que defendem que deve ser trabalhada de forma contínua e interdisciplinar. Assim, “[...] a educação, seja formal, informal, familiar ou ambiental só é completa quando a pessoa pode chegar aos principais momentos de sua vida

a pensar por si próprio, agir conforme os seus princípios, viver segundo seus critérios” (Reigota, 1994, p. 28)

Conforme Reigota (2004), o meio ambiente tem um lugar determinado e os aspectos sociais, os elementos naturais têm relações dinâmicas que resultam em processos de criações históricas e culturais, sociais de transformação do meio natural. Para o autor a EA é naturalmente integrada com os aspectos sociais, políticos e culturais que devem buscar a participação dos cidadãos.

Segundo Freire (1987, p. 40), a práxis é compreendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo com vistas à sua transformação, movimento que deve ser intencionalmente instigado pela prática docente, orientada por uma responsabilidade ética. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da autonomia — ao reconhecer a subjetividade dos estudantes em seus modos de pensar, agir e aprender — constitui condição para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, além de fortalecer o sentimento de pertencimento ao contexto social em que estão inseridos.

De modo convergente, Reigota (2004) enfatiza a necessidade de uma Educação Ambiental de caráter político, que não se restrinja ao estatuto de disciplina isolada, mas que perpassa transversalmente o currículo, promovendo mediações pedagógicas e a construção colaborativa do conhecimento entre professores e alunos. Assim, tanto em Freire quanto em Reigota, evidencia-se a centralidade da ação política e social transformadora, ancorada na reflexão crítica

sobre as práticas educativas e orientada para a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade.

O discurso “esverdeante” nos Livros Didáticos

O discurso ambiental tem ocupado espaço cada vez mais expressivo nas mídias, no mercado, nas práticas educativas e nas políticas públicas, especialmente a partir da década de 1990, quando a temática da sustentabilidade passou a integrar de modo mais sistemático a agenda internacional e nacional. Contudo, em muitos contextos, esse discurso assume uma feição idealizada e descolada de suas próprias contradições, configurando-se como um “discurso esverdeante”: uma retórica que reivindica para si um estatuto de verdade e responsabilidade socioambiental, mas que nem sempre se traduz em mudanças estruturais ou em crítica consistente aos modelos de produção e consumo vigentes (Marques; Henning, 2020).

Tal tendência pode ser observada em diversos livros didáticos de Educação Ambiental, nos quais expressões como “consumo consciente”, “sustentabilidade” e “cuidado com o planeta” são frequentemente apresentadas como soluções quase universais, desprovidas de problematização acerca dos conflitos socioambientais, dos interesses econômicos em disputa e das desigualdades que marcam a apropriação e a gestão dos recursos naturais.

A Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e define a Educação Ambiental como:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Essa definição amplia o escopo da educação ambiental ao vinculá-la não apenas à dimensão ecológica, mas também à formação ética e cidadã.

Com a instituição da PNEA, passaram a integrar de forma mais sistemática o cenário escolar — inclusive os livros didáticos — expressões como “conservação e preservação ambiental” e “desenvolvimento sustentável”. A própria lei estabelece que a educação ambiental constitui componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de modo articulado, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto no âmbito formal quanto no não formal. Desse modo, a PNEA consolida normativamente a transversalidade da temática ambiental no currículo e reforça seu caráter estruturante na formação educacional brasileira.

O denominado “discurso esverdeante” tende a deslocar o debate ambiental das causas estruturais da crise ecológica para a esfera das escolhas individuais, convertendo problemas sistêmicos em questões de comportamento pessoal (Marques; Henning, 2020). Em vez de problematizar os fundamentos do modelo de desenvolvimento vigente, essa retórica enfatiza ações simplificadas, frequentemente apresentadas como suficientes para enfrentar desafios complexos, como as mudanças climáticas ou a degradação ambiental.

Essa perspectiva pode ser observada, por exemplo, no livro didático da coleção “SuperAÇÃO!” — adotado nas escolas paulistas — no qual, no componente curricular de Geografia do 8º ano, o capítulo dedicado à relação entre consumo e meio ambiente organiza-se em torno das seções “consumo consciente” e “atitudes do consumidor consciente” (Garcia; Martinez; Garcia, 2016, p. 102-103). O texto destaca práticas cotidianas como escolhas de compra responsáveis, redução do desperdício e preferência por produtos ambientalmente certificados como estratégias centrais para minimizar impactos ambientais. Embora reconheça a relação entre padrões de consumo e degradação — em consonância com diretrizes como a BNCC — a abordagem privilegia a dimensão comportamental, sugerindo que a transformação socioambiental depende fundamentalmente da mudança de hábitos do consumidor.

Ao organizar o conteúdo sob a noção de “consumidor consciente”, o livro constrói uma narrativa que atribui ao indivíduo papel protagonista quase exclusivo na superação da crise ambiental. Essa ênfase pode obscurecer a responsabilidade de grandes corporações, das políticas macroeconômicas, dos regimes de regulação estatal e das dinâmicas estruturais do sistema produtivo, como a produção em larga escala, a obsolescência programada, a lógica de acumulação e as desigualdades no acesso e na apropriação dos recursos. Ainda que a formação de atitudes responsáveis seja componente relevante da educação ambiental, a ausência de problematização dessas dimensões estruturais revela os limites de uma abordagem centrada apenas na responsabilidade individual.

Sob a perspectiva da sustentabilidade integral — que articula dimensões ecológicas, sociais, econômicas e políticas — a educação ambiental demanda uma análise crítica das bases que sustentam os atuais padrões de produção e consumo (Boff, 2017). Quando o material didático sugere que a simples escolha por produtos “ecológicos” ou a economia doméstica de recursos constitui a via primordial para a sustentabilidade, corre-se o risco de idealizar soluções e despolitizar o debate. Assim, ao não engajar o estudante na reflexão sobre conflitos socioambientais, interesses econômicos e políticas públicas, o discurso esverdeante restringe a formação de uma consciência crítica mais profunda, limitando o potencial transformador da educação ambiental (Marques; Henning, 2020).

Uma das manifestações mais evidentes do discurso esverdeante nos materiais didáticos é a recorrência de enunciados que se apresentam como máximas normativas, convertendo a Educação Ambiental (EA) em um conjunto de frases de efeito socialmente aceitas e pouco problematizadas. Expressões como “Salve a natureza!” ou “Proteja o verde” passam a circular como verdades autoevidentes, deslocando o debate ambiental para o campo do apelo moral e afetivo, sem aprofundamento crítico.

Essa lógica pode ser observada na coleção “Sou MAIS CIÊNCIAS” (PNLD 2026), no volume do 6º ano, p. 92, em que, no contexto do “Dia da Terra”, afirma-se: “Preservar a vegetação de um ambiente é uma forma de cuidar da Terra”. Embora o enunciado destaque uma ação relevante, sua formulação estabelece uma relação direta e simplificada entre uma atitude pontual e a ideia ampla de “cuidar da Terra”. Ao privilegiar a dimensão comportamental, o texto reduz a complexidade dos problemas socioambientais, deixando em segundo plano os fatores históricos, econômicos e políticos que estruturam os processos de degradação ambiental. A expressão “cuidar da Terra” mobiliza um discurso de responsabilização individual e apelo ético-afetivo, reforçando a noção de dever pessoal como eixo central da sustentabilidade, sem problematizar modelos de desenvolvimento, conflitos territoriais ou políticas públicas ambientais.

Sob a perspectiva da sustentabilidade integral, essa abordagem revela limites significativos. Ao concentrar-se em atitudes individuais descontextualizadas, o material tende a obscurecer as relações de poder, as desigualdades socioambientais e as dinâmicas estruturais que sustentam a crise ecológica contemporânea. A Educação Ambiental, que deveria assumir caráter integrador, contextualizado e transversal, corre o risco de ser reduzida a projetos pontuais ou datas comemorativas, esvaziados de densidade crítica. Em vez de promover a práxis — entendida como reflexão e ação transformadora sobre a realidade —, o uso reiterado de slogans pode estimular uma adesão acrítica a valores genéricos de proteção ambiental, enfraquecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade analítica dos estudantes.

O discurso esverdeante nos livros didáticos falha em cumprir o conceito de uma Educação Ambiental Política, que busca a participação dos cidadãos e a integração de aspectos sociais, políticos e culturais (Reigota, 2004; Marques; Henning, 2020). Em vez disso, a "sustentabilidade" é frequentemente retratada de maneira higienizada, como um conceito puramente ecológico ou tecnológico, sem abordar as desigualdades socioambientais. Por exemplo, ao discutir a gestão de resíduos, e o descarte nos deparamos com exemplos como: contaminação do solo prejudicando a agricultura e a saúde das pessoas. Na Coleção Superação, componente curricular de Geografia, 6º ano, PNLD 2026, p. 120, ao abordar a poluição por

agrotóxicos na agricultura e o descarte de materiais sólidos como causas de contaminação de córregos e rios, observa-se a apresentação do problema ambiental a partir da descrição de práticas poluidoras específicas. Embora o conteúdo reconheça fontes concretas de degradação hídrica, a abordagem tende a enfatizar os impactos ambientais de forma descritiva, sem aprofundar a discussão sobre os modelos produtivos que sustentam o uso intensivo de agrotóxicos ou as dinâmicas econômicas que estruturam a produção agrícola em larga escala.

Ao mencionar a poluição decorrente do descarte inadequado de resíduos sólidos, o texto pode reforçar a responsabilização difusa da sociedade, sobretudo em nível individual ou comunitário, sem problematizar suficientemente as responsabilidades do setor industrial, do agronegócio e das políticas públicas de gestão ambiental. Desse modo, a temática ambiental aparece circunscrita às consequências visíveis da poluição, enquanto as causas estruturais — como a lógica do agronegócio exportador, a regulação estatal e os interesses econômicos envolvidos — permanecem pouco exploradas.

Assim, o tratamento dado ao tema contribui para uma compreensão parcial da problemática socioambiental, privilegiando a identificação dos danos ecológicos em detrimento de uma análise crítica das relações de poder, produção e consumo que configuram o cenário de contaminação dos recursos hídricos.

Ao omitir as relações dinâmicas entre os elementos naturais e os processos de criação históricas e sociais de transformação do meio natural, o LD perpetua uma visão idealizada e alheia a contradições, desvinculada da luta pela justiça e solidariedade, que são inerentes à dignidade humana e a uma verdadeira pedagogia para a emancipação.

Considerações finais

Apesar das críticas que recebe, o livro didático (LD) continua sendo uma importante fonte de pesquisa para milhões de estudantes brasileiros. Sua relevância permanece incontestável, sobretudo em regiões onde o acesso à internet é precário ou inexistente. Historicamente, o LD se consolidou como um recurso fundamental no sistema educacional, atuando como um instrumento privilegiado do controle estatal e garantindo a uniformização do currículo escolar nas décadas de 1970 e 1980. Contudo, essa herança de produção centralizada e busca por uniformização o levou a um "processo de fossilização", onde conteúdos são repetidos de forma pouco crítica, muitas vezes limitando o potencial do livro como ferramenta pedagógica sensível às especificidades regionais e culturais.

O cerne da questão sobre a Educação Ambiental (EA) no Ensino Fundamental reside justamente nessa tensão: o LD, que deve ser um recurso de democratização, é, paradoxalmente, criticado por ser um material com perspectivas limitadas e reprodução acrítica. O

documento normativo atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige que a EA seja trabalhada de forma integradora e transversal, promovendo a "consciência socioambiental e o consumo responsável". No entanto, a implementação dessa diretriz muitas vezes se choca com a natureza do próprio LD, que pode veicular um "discurso esverdeante", apresentando conceitos como sustentabilidade e "consumo consciente" como soluções universais e idealizadas, alheias a contradições, sem problematizar os conflitos, interesses econômicos ou desigualdades socioambientais.

Para responder à questão proposta — se o LD pode ser um caminho formador para a cultura da sustentabilidade no Ensino Fundamental — é imperativo que ele transcenda a lógica da reprodução passiva. A formação de uma cultura da sustentabilidade exige uma pedagogia que vá além da transmissão de informações, focando na consciência, criticidade e inferência no mundo, conforme defendido por Freire (1987). A educação, para ser transformadora, deve se consolidar na práxis— a "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Apenas essa abordagem pode superar as relações sociais alienadas.

Nesse sentido, o LD precisa apoiar uma Educação Ambiental Política, que promova a problematização e a contextualização da realidade dos estudantes. A EA Política não deve ser fragmentada em projetos pontuais, mas sim transitar em todas as disciplinas, incentivando os alunos a "pensar por si próprio, agir conforme os

seus princípios, viver segundo seus critérios" (Reigota, 1994, p. 28). Em suma, para que o Livro Didático cumpra seu potencial formador de uma cultura da sustentabilidade, ele deve se desvincular da sua herança de cerceamento do saber e tornar-se um catalisador para a crítica, a participação ativa e o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, permitindo-lhes decifrar e transformar o mundo em que estão inseridos.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 13 set. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco:** história, produção e memória do livro didático. [Apresentação]. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP - Faculdade de Educação, 2004.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é-o que não é. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BORGES, Jorge Luís. **Cinco visões pessoais.** Brasília: UnB, 1985.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: o Instituto Nacional do Livro (1937–1967). **Matrizes**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 221–244, 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 19 de dezembro de 1937. Institui a criação do Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 21 dez. 1937.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1985.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [Portal da BNCC no MEC](#). Acesso em: 20 jun. 2026.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937–1945)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. **Educación**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10351>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, Valquíria; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **SuperAÇÃO! Geografia** – 8º ano. São Paulo: Moderna, 2016.

GONÇALVES, Daniel Bertoli. Incorporando a sustentabilidade no ambiente escolar: oportunidades para diferentes disciplinas e níveis de ensino. **Revista FSA**, v. 20, n. 4, p. 159-172, 2023.

GRETER, Tatiane Cristina Possel; UHMANN, Rosângela Inês Matos. **A educação ambiental e os livros didáticos**. Ijuí: Unijuí, 2014.

MARQUES, Isabel Ribeiro; HENNING, Paula Correa. Discursos Esverdeantes e atravessamentos com a Ecopolítica. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 228-246, 2020.

MORTIMER, Eduardo Fleury. A evolução dos livros didáticos de química destinados ao ensino secundário. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 40, p. 25-41, 1988.

OLIVEIRA, Luiz; NEIMAN, Zysman. Educação ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SIQUEIRA, S. S. **Guia de educação ambiental unindo redução, reuso, reciclagem, arte e tecnologia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Processos Tecnológicos e Ambientais) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SEUS ASPECTOS NORMATIVOS NACIONAIS E NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
Carla Regina do Espírito Santo

Introdução

Desde a promulgação da Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999) que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e regulamentou a Educação Ambiental (EA), o Brasil tem realizado avanços significativos na integração em todos os níveis de educação nacional entre a educação formal e a EA, promovendo a possibilidade do desenvolvimento de consciência crítica e ativa sobre as questões ambientais aos educandos brasileiros.

Essa legislação não apenas reforçou as práticas já existentes no país, como reforçou a necessidade de regulamentação da EA nos estados federados, no Distrito Federal e, principalmente, nos municípios. Considerando que as políticas educacionais nacionais estabelecem as orientações básicas de implementação, compete os municípios definirem as suas regras locais de articulação entre a educação formal e a EA, sendo que no presente escrito abordaremos como o município de Sorocaba, SP, normatizou a EA na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (RMES).

A Educação

Para delimitar a reflexão, cabe esclarecer as concepções identificadas dos termos que trataremos com frequência neste escrito, consciente de que a escolha delimita, mas não define de forma absoluta, a saber: educação, escola, ensino e aprendizagem. O ideal da sociedade enquanto prática coletiva, que a educação deveria estimular o lado bom dos seres humanos e, consequentemente, promover o bem comum da humanidade. É na e com a educação que a sociedade reflete sobre qual o tipo de homens e mulheres se constituem o ideal para si próprio e para todos os outros componentes da vida.

Brandão (1993) afirma que a missão da educação é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se têm uns dos outros. É a busca do ser humano por sua humanidade. Toda situação que envolve aprender algo para além do que, intrinsecamente, os homens e mulheres já sabem, de certa forma, em determinado local e através de pessoas, relaciona-se à educação. Define-se:

A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o homem a prática, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as

espécies vivas à conservação e à propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (Jaeger, 1994, p. 06).

Desta forma, a educação exige um processo consciente, estimulado pela vontade dos seres humanos de compreenderem a sua realidade, o que Saviani (1995) chamou de segunda natureza humana, porque, para o autor, a essência da educação se define pelo ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens e mulheres. Acrescenta-se que, para Saviani, a primeira natureza é que o ser humano tem intrínseco em si, como a pulsão pela sobrevivência e, sobre esta primeira natureza, que se constitui a segunda natureza humana, que se constitui na possibilidade de educar-se no decorrer da vida. Esse processo que visa à transformação dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente, uma vez incorporados pela ação educativa, passam a operar naturalmente. Saviani afirma que a natureza humana não é inata, mas historicamente construída pela educação a partir da base biológica e das heranças culturais transmitidas socialmente.

Há também a reflexão sobre a finalidade da educação e tudo que a envolve, para esclarecer em cada sociedade de onde vem o ideal educacional, quem definiu e quem a servirá. Charlot (1979)

rompe com as concepções idealizadas de educação, ao criticar tanto as definições normativas, quanto as humanistas abstratas, ao evidenciar que a educação não pode ser compreendida como prática neutra ou universalmente emancipadora. Para Charlot, a educação se trata de uma prática social historicamente determinada, atravessada por relações de poder e por contradições de classe, que tende a ocultar seu papel na reprodução das desigualdades sociais por meio de discursos que atribuem o sucesso ou o fracasso escolar à responsabilidade individual. Dessa forma, enquanto a definição normativa enfatiza a função adaptativa da educação e a definição abstrata a compreende como formação cultural orientada por fins éticos, Charlot desmistifica ambas ao revelar os condicionamentos sociais e ideológicos que estruturam os processos educativos. A articulação entre esses autores permite compreender a educação simultaneamente como prática de socialização, projeto cultural e espaço de disputa social, evidenciando a necessidade de abordagens críticas que não dissociem os fins educativos das condições históricas e materiais em que se realizam.

Brandão (1993) reforça que a educação existe de forma difusa em todos os mundos sociais, primeiro sem formalidade, já que as pessoas transmitem o saber comunitário como bem, como trabalho ou como vida, através de exemplos, e, mais adiante, com escolas e todo o aparato técnico e profissional que esse espaço passou a demandar.

Neste contexto, o conceito escola deve ser compreendido como local físico, onde, oficialmente, o conhecimento considerado significativo é transmitido com base nas sociedades gregas e romanas:

Aos poucos aparece a oposição entre o ensino de educar, dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a sabedoria; o ensino de instruir, do mestre – escola que monta no mercado a loja de ensino e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria (Brandão, 1993, p. 35).

No interior dessas civilizações, quando o ensino deixa de ser exercido pela família ou por outros, por meio de exemplos práticos e como forma de solucionar problemas reais da vida, tem-se o início da educação escolar, aquela na qual o ensino tem propósito para além do sobreviver.

Portanto, a escola é uma organização social e temporal orientada à formação integral dos sujeitos, articulando processos de aprendizagem, diversidade cultural e compromisso com a construção da democracia, conforme os princípios expressos em seu Projeto Político-Pedagógico e, enquanto organização social, tem uma grande responsabilidade e uma tarefa baseada na relação entre ensinar e aprender.

Para Guimarães (1982), ensinar é o processo intencional pelo qual os conhecimentos são transmitidos de forma técnica e por profissionais (professores) a alguém (estudantes). Castro (2017) complementa dizendo que o ensino não é comunicar informação; ensino é o ato proposital de apresentar a informação de forma sistematizada, com demonstrativos e explicações que objetivem a aprendizagem. Esclarece ainda que o ensino, ao ser assimilado pelo estudante, deverá inevitavelmente o tornar um ser humano melhor ou, ao menos, conscientizá-lo dessa possibilidade.

Por fim, o conceito de aprendizagem refere-se àquilo que temos como resultado do processo de ensino, no caso, quando os conhecimentos e saberes adquiridos pelo “agente receptor” do ensino ganham sentido, ou seja, são compreendidos. Para Meirieu (1998), a compreensão é adquirida quando o sujeito identifica informações em seu meio em função de um projeto pessoal, e a interação entre esses elementos é o que leva à criação de sentido. Aprender é uma ação complexa e muitos pensadores já refletiram sobre, a fim de facilitar o planejamento dos objetivos de aprendizagem. Ainda conforme Meirieu, mesmo com a análise das operações intelectuais necessárias que são o suporte da aprendizagem, o fundamental é que o sujeito vivencie interações entre as informações apresentadas e seu próprio projeto de vida de forma prática, para que de fato possa se dizer com propriedade que aquele adquiriu conhecimentos. O autor afirma:

[...] a aprendizagem é produção de sentidos por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão (Meirieu, 1998, p. 61).

Desta forma, nas escolas, a educação ocorre em um processo contínuo de transferência e desenvolvimento de conhecimentos, vinculado à política e à economia de uma determinada sociedade, compreendida no seu contexto histórico. É por meio da educação que a sociedade se move, que o indivíduo evolui moral e eticamente; é por meio da educação, universalmente distribuída a todos os cidadãos, que uma nação dissemina a verdadeira cidadania, tornando as pessoas verdadeiramente livres para raciocinar, pensar e tomar atitudes pela sua própria vontade. Neste sentido, salienta-se que:

Tornar a educação verdadeiramente universal, formativa, de modo que socialize a cultura herdada, dando a todos os instrumentos de crítica dessa mesma cultura, só será possível pelo desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual e manual integrados. A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é transmissora de um saber acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida (Aranha, 1996, p. 52).

Desta maneira, a educação tem um papel múltiplo ao coletivizar a cultura herdada, instruir intelectual e manualmente ao mesmo tempo, agir e ter consciência do impacto dessa ação no e para mundo, em outras palavras, a educação é responsável por uma tarefa árdua.

Na tentativa de refletir sobre os saberes necessários à educação do futuro, Morin (2007) elencou os sete saberes essenciais para tal objetivos, a saber: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; e, a ética do gênero humano.

Esses saberes referem-se tanto aos instrumentos de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores, atitudes), pois tudo isso é indispensável para o ser humano sobreviver e viver com dignidade.

Sobre aprender a ser:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade

complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (Morin, 2007, p. 15).

Assim, Morin (2007) nos diz que o ser humano é complexo, e, por isso, sua condição humana deve ser objeto essencial de todo ensino, destacando que a fragmentação disciplinar da educação compromete a compreensão da complexidade da condição humana, tornando necessária a recomposição de uma formação que articule suas múltiplas dimensões e fortaleça a consciência de uma identidade humana comum. Compreendendo tais aspectos, seria possível a convivência mais harmônica entre os seres humanos, conforme salienta Kujawa (2023):

É preciso superar essa visão redutora e almejar um relacionamento significativo com todos os seres humanos independente de gênero, cor ou etnia. Para tanto é necessário perceber que para que realmente consigamos desenvolver um bom relacionamento com as outras pessoas, com os nossos diferentes, não podemos vê-los como máquinas, ou seres subordinados (pelo nosso entendimento idealista de controle). Para que isso ocorra e junto com isso aconteça a diminuição dos preconceitos, é necessário aprender a se identificar com a sina dos outros, ver o mundo através dos olhos deles e sentir vivamente seus sofrimentos por meio da imaginação (Kujawa, 2023, p. 29).

Essa questão da compreensão nos leva às relações que ocorrem dentro das escolas. É extremamente necessário que os professores e professoras compreendam seus estudantes e

percebam suas dificuldades ou bloqueios no processo do aprender. Para Meirieu (1998), não é possível que a aprendizagem ocorra racionalmente por níveis, no qual primeiro tem a identificação através de percepções sensoriais, a significação por meio da integração desse novo conhecimento, e, finalmente, a utilização na vida prática.

Essa concepção ignora a realidade dos processos mentais, pois:

[...] uma informação só é identificada se já estiver assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e que é esse processo de interação entre a identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, da compreensão (Meirieu, 1998, p. 54).

Assim sendo, dentro das escolas, as duas compreensões — a humana e a intelectual — devem ser amplamente difundidas para que ocorra uma aprendizagem significativa. A dimensão intelectual diz respeito a situação em que o estudante recebe uma explicação que faz sentido e a integra em sua dinâmica, e, a dimensão humana que é o processo que vai além da explicação uma vez que é necessário um processo de empatia entre os sujeitos.

Em relação à subjetividade afirmada por emoções humanas, Morin (2007) afirma que é impossível eliminar a afetividade, até mesmo porque o desenvolvimento da inteligência só é possível juntamente com as paixões, que são a mola da pesquisa científica ou filosófica. O autor sugere que o conhecimento científico é a forma de

detectar os erros e ilusões e, por isso, a educação deve se dedicar a identificar a origem dos erros e ilusões. Isso significaria questionar a própria racionalidade humana no sentido de acreditar que há influências pulsionais e emocionais (de ordem irracional) que interferem no conhecimento.

Para além dessas bases do processo educacional, Morin (2007) ainda propõe que o verdadeiro conhecimento pertinente é aquele que apreende problemas globais e fundamentais da humanidade para nestes inserir os conhecimentos parciais e locais na resolução de problemas, sendo certo que é nesse sentido que a EA se insere no cotidiano social e escolar.

A educação ambiental

A EA no Brasil é normatizada notadamente pela Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999) que instituiu a PNEA, pelo Decreto nº 4.281/2002 (Brasil, 2002) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 2/2012) que estabeleceram a temática como transversal e permanente nos sistemas de ensino. No município de Sorocaba, a Lei Municipal nº 7.854/2006 (Sorocaba, 2006) instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Sorocaba, em consonância com as legislações de âmbito federal. Nessa lei, a EA é posta como tema transversal obrigatório em ambientes escolares e também em ambientes informais, sendo assim caracterizada:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e de sua sustentabilidade (Sorocaba, 2006, p. 01).

Dessa forma, do ponto de vista legal, a EA no município de Sorocaba refere-se ao desenvolvimento de ações dos sujeitos e da sociedade que visam à construção de valores, a fim de preservar o meio ambiente, sendo este visto como essencial para a qualidade de vida. Em consonância com a lei, o Programa Municipal de Educação Ambiental de Sorocaba (PROMEIA) sustenta que a EA constitui uma política pública marcada por princípios de sustentabilidade socioambiental, de transversalidade, do exercício democrático e da integração entre diferentes saberes e territórios.

Para compreensão da EA, considera-se a possibilidade da existência de educações ambientais, no sentido de que a concepção do termo depende do contexto social, político, econômico, cultural e filosófico, bem como dos discursos e das linguagens. Levando essa premissa em consideração, já se prevê que existem diversas conceituações, especificamente sobre o meio ambiente.

Reigota (2008) traz a definição de meio ambiente como o lugar onde ocorre interação entre aspectos naturais e sociais, proporcionando transformações nos processos históricos e políticos.

A intenção é observar a relação humanidade e natureza para além da utilidade de ambos, não rotulando o meio ambiente como recurso e nem classificando a superioridade da humanidade sobre ele.

Assim, passa-se a pontuar sobre os fundamentos dessa EA, partindo da relação homem-natureza e, conseqüentemente, homem-sociedade-natureza. O termo natureza evoluiu no decorrer dos tempos e o propósito é refletir sobre a interação homem-natureza. Nesse sentido, o primeiro fundamento a se verificar, trata da intersubjetivação necessária entre homem e natureza. Assim, percebe-se a necessidade de constatação de que homem e natureza são sujeitos, e, não sujeito e objeto. Desta maneira, é primordial que a humanidade reconheça essa premissa para que possamos lidar com a questão com a devida complexidade que o tema exige.

Mota Junior (2009) pontua que, além da superficialidade de explicações dicotômicas, é necessário observar a inter-relação entre os fatores que envolvem homem, natureza e sociedade. No mais, lembramos o que nos ensina Morin (2007), de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida, assim não nos iludamos de que o homem é o senhor de todas as coisas. Considerando-se homem e natureza como sujeitos, entrelaça-se a questão de o homem como um ser complexo interna e externamente.

Em nosso alcance uma ontologia ambiental de horizonte hermenêutico deve contribuir no desenvolvimento de uma epistemologia compreensiva na qual todos os elementos de nossa ampla experiência estejam entrelaçados reconhecendo os múltiplos espaços ontológicos e psicológico-cultural. É nessa perspectiva que há uma forte reivindicação de uma compreensão das questões ambientais a partir de uma concepção de homem integral apontando para sua condição ontológica mais abrangente (Pereira; Eichenberger; Claro, 2015, p. 200).

Para que essa relação seja possível sem destruição de nenhum sujeito, surgiu outro fundamento, que é a sustentabilidade ou educação para o desenvolvimento sustentável. Reigota (2008) afirma que a Rio-92 foi a primeira conferência das Nações Unidas na qual a sociedade civil pôde participar, colocando as questões ambientais na agenda da política planetária. A partir dela, a participação e intervenções de pessoas comuns que queriam atuar frente os desafios ambientais ganharam visibilidade pública, tanto nessa quanto em todas as conferências posteriores, consolidando a questão ambiental como de todos e não apenas de grupos militantes. Foi nessa conferência, a Rio-92, que foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, e, conforme Alencar (2014), a EA passou a ser reconhecida como um processo político dinâmico, em constante construção e orientado por valores pautados na transformação social.

Nessa conferência foi também elaborada a chamada AGENDA 21, concebida como um plano de ação para a sustentabilidade humana. Durante a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2015), mais um plano de ação foi elaborado, intitulado AGENDA 2030, documento no qual foram elencados objetivos relacionados ao desenvolvimento sustentável. No âmbito das dimensões econômica, social e ambiental, Reigota (2008) destaca seis objetivos da EA definidos na Carta de Belgrado da Unesco: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação.

Para Reigota (2008), a EA é definida como educação política, fundamento outro da EA, dotando o termo de uma carga intencional, o que corresponde com a necessidade educacional de planejar atividades pedagógicas junto aos estudantes que apresente sentido. Segue definição:

Quando afirmamos e definimos a EA como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na EA é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (Reigota, 2008, p. 13).

Essa dimensão política é reafirmada no município de Sorocaba por meio da Lei Municipal n.º 7.854/2006 (Sorocaba, 2006), que atribui responsabilidades compartilhadas entre o poder público, as instituições educativas e a sociedade civil na promoção da educação ambiental. Nesse sentido, o PROMEA destaca a importância da mobilização socioambiental, da gestão democrática e da transparência como princípios orientadores, reforçando a EA como processo contínuo, articulado e permanente, voltado à transformação das realidades locais e à melhoria da qualidade de vida da população.

Sobre transversalidade, Mota Júnior pontua outro fundamento da EA:

A EA é fundamentalmente uma educação para a resolução de problemas, a partir de bases filosóficas do holismo, da sustentabilidade e do aprimoramento. Não substitui ou ultrapassa as disciplinas acadêmicas: precisa e aplica todas elas (Mota Júnior, 2009, p. 221).

O ideal é fornecer uma integração de novos conteúdos à ciência clássica, de forma que os educadores incentivem os chamados “temas transversais”, tais como EA, educação para o trânsito, educação do consumidor, entre outras, de modo a disponibilizar aos alunos novos conhecimentos, visando a uma maior adequação das matérias curriculares à atual realidade social. Porém, é necessário frisar que os temas transversais não devem competir

com as matérias tradicionais das ciências clássicas, mas integrar-se a elas, com o objetivo de relacionarem-se.

Constata-se que a EA, como tema transversal em educação, deve ser proposta diante de novos paradigmas no ensino, relacionando-se com as disciplinas das ciências clássicas, uma vez que tal abordagem é possível. Assim, pode-se afirmar que a EA, como nova forma de pensamento e construção de novos conhecimentos, pode ser encarada como filosofia da educação, ao propor novos métodos, fluidez ao currículo e ações pedagógicas próximas da realidade ao qual o educando está inserido.

Para reafirmar essas reflexões, acrescenta-se, por exemplo, a visão de Barchi (2009), ao afirmar que há uma potencialidade da ação política da EA ao não se aliar às tentativas de conservações e convenções, fazendo dissensos entre os diferentes. E isso condiz com educações ambientais, porque, ainda que se tenha relacionado os fundamentos, cabe enfatizar a reflexão que o interesse é na EA não autoritária, mas sim questionadora de certezas e que relacione temáticas ambientais com a vida cotidiana, além de pressupor sua capacidade de perceber intervenções de pessoas e grupos que estejam vinculados a dogmas políticos, religiosos, culturais, sociais, bem como à falta de ética, por isso é crítica.

A educação ambiental na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba

Em relação à EA no município de Sorocaba, notadamente nos documentos identificadores da concepção de educação na RMES, verificamos que a referida Rede está organizada pela perspectiva histórico-social:

[...] a educação é concebida como processo individual e coletivo de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade pela rearticulação de suas relações políticas. Fins e valores se definem pelo tipo de relação de poder que os homens estabelecem entre si, na sua prática real, sendo os critérios de avaliação da ação e da educação eminentemente políticos. Para Paulo Freire (1986, p. 17), “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.” A educação é política por natureza, pois sua ação sendo voltada ao ser humano reveste-se do caráter inacabado do qual o próprio homem tem consciência: “Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (Freire, 2011, p. 42). A educação pode ser entendida, neste sentido, sob três aspectos: 1 – como um evento social que se desdobra no tempo histórico; 2 – como uma mediação da sociabilidade, uma vez que a prática educativa também se reveste da finalidade intrínseca de inserir os sujeitos no universo social, tendo em vista que estes não poderão existir fora do tecido social; 3 – como uma interação que influencia os rumos da sociedade (Sorocaba, 2017, p. 29).

Em vista disso, depreende-se que cada sociedade, em seu tempo histórico e em seu território, com seus objetivos particulares, naturalmente desenvolve sua educação institucionalizada. Essa ação consciente desenvolve-se na escola e a concepção de escola está apresentada no Marco Referencial (MR) do município:

Constitui-se, portanto, a escola uma organização temporal, onde estudantes devem adequar seus tempos e ritmos de aprendizagem de modo mais singular, a fim de tornarem-se sujeitos com capacidade intelectual, preparados para inserções políticas, econômicas e culturais constitutivas da real democracia. Idealizada, ela precisa acolher diferentes saberes e manifestações culturais, empenhando-se em se constituir, também, como espaço de diversidade, a partir da proposição de uma escola emancipadora e libertadora. O PPP de cada instituição poderá viabilizar esses objetivos, respaldado pelo Marco Referencial da rede de ensino (Sorocaba, 2017, p. 24).

Rosa (2001) afirma que viver é muito perigoso, pontuando que a prática educativa também o é. Na RMES o teor conceitual está sistematizado no MR e, sobre o processo educacional, está descrito que embora em sua essência a educação é uma prática, ainda assim nunca deixará de ser uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Esse ponto de vista está explicitado diante do fato de que os documentos do município de Sorocaba que materializam as políticas educacionais são o Plano Municipal de Educação de Sorocaba (PMES), o MR e os Cadernos de Orientações, notadamente

os de número 05 e número 18, se constituem em elementos teóricos que se pretendem estar nas práticas escolares.

O primeiro documento ora analisado refere-se ao PMES, com vigência de 2015 a 2025. No PMES se localizam as metas e estratégias para a aplicabilidade da EA nas escolas de ensino fundamental (anos finais) da RMES, em conformidade com a Lei Municipal nº 7.854/2006 (Sorocaba, 2006), afirmando que em Sorocaba todos os educandos têm direito à EA. Neste sentido, o PMES foi criado como desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Não se pretende esclarecer o contexto histórico da elaboração do PNE, apenas situar seu objetivo para auxiliar no enfoque que será dado ao PMES:

[...] o Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado com o objetivo de servir como instrumento orientador de políticas públicas que se concretizarão na efetivação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. O PNE passou a ser referência para a elaboração de planos plurianuais e articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Ou seja, a partir do planejamento articulado e da colaboração entre os sistemas, há que se garantir investimentos na educação brasileira com vistas à mobilização em torno dos desafios apontados por cada contexto, tendo como referência as demandas sociais (Sorocaba, 2015, p. 5).

Assim, o PMES foi idealizado e elaborado de forma democrática, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as diretrizes do próprio PNE, que estabeleceu o princípio da gestão democrática da educação pública. Conforme informação publicada no site oficial da Prefeitura Municipal de Sorocaba, os munícipes poderiam participar do processo de construção do documento, orientados pelos representantes do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), órgão institucional responsável pela organização do processo de construção do PMES. Sobre o contexto, acrescenta-se:

Coube ao CMESO, além de escolher as formas de debate com a população e os profissionais da educação, definir a metodologia e a redação do documento base que deve ser apresentado ao prefeito Antonio Carlos Pannunzio, no dia 4 de maio. Pela legislação, cada município tem até 25 de junho deste ano para aprovar o seu PME, que estabelece metas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-graduação *Stricto Sensu*, englobando as redes municipal, estadual e particular (Sorocaba, 2015, p. 1).

Essa premissa divulgada é reforçada por pesquisas acadêmicas referentes ao CMESO, no tocante ao amadurecimento do processo democrático, uma vez que coube a esse órgão a elaboração e posterior acompanhamento por meio do monitoramento dos dados relacionado ao PMES:

[...] e cabe ainda salientar que em Sorocaba o Conselho Municipal de Educação teve um papel importante na mobilização da sociedade quanto a elaboração do Plano Municipal de Educação. Podemos, inclusive, entrever que este momento contribuiu para um amadurecimento da gestão democrática do colegiado, que até então desenvolvia-se de forma mais tímida. Almenara (2018), expõe em sua pesquisa que a preocupação dos conselheiros na realização de um processo de participação ampliada na gestão educacional do município de Sorocaba/SP por meio do PME, percebe-se na organização dos detalhes, nos olhares para aspectos físicos e estruturais e principalmente nas formas propostas de participação da sociedade civil e da comunidade educacional, com o objetivo de elencar demandas existentes nas diferentes esferas da sociedade (Almenara, 2024, p. 74).

Dessa forma, há a percepção de que no momento em que o PMES fora elaborado, se alcançasse bons resultados, uma vez que a premissa de interação entre atores sociais e políticos foi atendida no processo de elaboração do documento. Após debates e reflexões de

diversos segmentos da sociedade civil sorocabana, a aprovação do PMES ocorreu por meio da Lei Municipal de Sorocaba nº 11.133/2015 (Sorocaba, 2015a). No sentido de regulamentação da referida Lei Municipal, o Decreto nº 22.011/2015 (Sorocaba, 2015b), que dispõe sobre a organização, competência e procedimentos referentes aos dados gerais do município, diagnósticos da educação e indicadores para acompanhamento do PMES, representa a transparência das práticas educativas e pedagógicas, uma vez que neste Decreto está elencando quem é responsável pelo monitoramento e pela publicação dos dados no município.

Infelizmente, Almenara (2024) já detectou que, ainda que a construção do documento tenha sido feita atendendo os anseios populares através dos seus representantes do CMESO, poucos dados referentes ao monitoramento foram apresentados, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento educacional do município, haja vista que:

[...] mesmo diante de turbulências e conflitos, se constituiu num processo legítimo de participação da sociedade civil, atendeu reivindicações dos delegados, em parceria com o Executivo da época, efetivando-se por meio da tensa experiência democrática. Essa parceria não encontrou eficiência da Secretaria da Educação nos tramites do processo de monitoramento e avaliação do PME, que teve um desenvolvimento ínfimo [...] (Almenara, 2024, p. 77).

Com efeito, cabe salientar que em relação as práticas pedagógicas envolvendo a EA no seio do PME de Sorocaba, diante da análise do documento, estão registradas tão somente meras e vagas estratégias pedagógicas para a EA.

No que concerne ao MR como o documento que contém a sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da RMES (Sorocaba, 2017), na sua verificação, cabe pontuar que a EA por vezes é tratada como adversidade social, cabendo à escola (e não unicamente) propiciar aos estudantes, vivências que os levem a refletir e agir conscientemente em sociedade, de forma a responsabilizar-se pela questão ambiental. Neste sentido, o MR 2017 afirma que:

Na esteira desse processo, Sorocaba, terra de localização privilegiada e de uma diversidade múltipla, ainda necessita enfrentar vicissitudes sociais como geração de empregos e de mais renda, atendimento escolar para toda a demanda de Educação Básica e sustentabilidade para sua população e suas necessidades, entre outra (Sorocaba, 2017, p. 24). A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, reconhecendo a importância do exercício da responsabilidade social frente à sustentabilidade, visando conciliar as esferas educacionais, ambientais e sociais, apontando a necessidade da reflexão sobre as práticas sociais e educacionais, tendo em vista a degradação do meio ambiente, apresenta as concepções acerca do conceito de EA e sustentabilidade como subsídios necessários para a construção de uma educação de qualidade social (Sorocaba, 2017, p. 39).

Deve-se registrar que o MR 2017 converge com a ideia de desenvolvimento sustentável, voltado para atender não somente o aspecto econômico, idealizando as concepções de EA e sustentabilidade como premissas de uma educação de qualidade, mas também os aspectos sociais, inserindo a compreensão do termo sustentabilidade como necessário para entender o sentido das coisas e da vida cotidiana, ainda que de forma vaga.

Quanto ao Caderno de Orientação nº 5 (CO nº 5), o mesmo foi elaborado pela Secretaria de Educação de Sorocaba (SEDU) em 2015, com o objetivo de definir as diretrizes que nortearão a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas municipais de Sorocaba. A partir das reflexões feitas pelos profissionais da RMES em torno dos referenciais teóricos escolhidos para elaboração do primeiro MR, a SEDU sentiu a necessidade de criar as referidas diretrizes. Na apresentação do CO n.º 05, esclarece-se que os PPPs das escolas deveriam respeitar o ideário da política educacional da SEDU, alicerçado em três pilares: Educação de Qualidade para Todos (Educação inclusiva); Educação Humanista; e, Gestão Democrática.

Na leitura do CO nº 5, o termo EA apareceram de forma esporádica, reproduzindo na íntegra a resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, bem como do parecer CNE/CEB n.º 07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ambos os documentos são do CNE.

Já o Caderno de Orientação nº 18 (CO nº 18), elaborado pela SEDU, traz orientações básicas relacionadas ao cotidiano escolar, sendo um documento de apoio das instituições educacionais ao longo do ano letivo. Tal como colocado, nota-se no documento o incentivo para que os educadores e educadoras valorizem as diferenças étnicas e culturais, demonstrando que há outras formas de se relacionar com o planeta, para além dos aspectos econômicos, sugerindo aproximação com o desenvolvimento do conceito de EA vinculados a temas sociais, em outras palavras, novamente a EA no documento oficial é abordado de maneira vaga e superficial.

Considerações finais

Da análise dos documentos legais que materializam as políticas educacionais no Município de Sorocaba, notadamente em relação à EA, percebemos que as ações democráticas estão prejudicadas nas instituições escolares da RMES, bem como nas comunidades por elas assistidas, na medida em que a EA é tratada de forma superficial e aligeirada. Tal situação pode ser motivada pela instabilidade política na Prefeitura Municipal das últimas gestões, culminando com alternâncias constantes de secretários de educação municipais, chefes de seção da SEDU, dos diretores e diretoras de escola e dos próprios ocupantes de cargos efetivos da RMES, além da troca constante das equipes escolares, aspectos estes que levam à não

continuidade de análise, acompanhamento e reflexões sobre o ensino.

Dessa forma, verificamos a necessidade de investigação das práticas escolares cotidianas *in loco*, já que, nos documentos, percebeu-se uma distância entre o que é posto como direito do estudante — neste caso a EA — e o que é planejado de fato nos documentos das políticas educacionais.

Por fim, constata-se a necessidade de nomeação de responsáveis pela execução do PROMEA no âmbito da SEDU, em articulação com outras instituições competentes, para verificação da possibilidade de criação de um cargo público para esse fim, posto que há previsão legal para tanto. Ademais, finaliza-se reforçando a pertinência do levantamento de dados empíricos sobre EA nas escolas municipais de Sorocaba, sendo estes um dos objetivos postos no projeto de pesquisa do Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba, para que dados mais completos e complexos possam auxiliar na elaboração de novas perspectivas no processo histórico do ensino do município e na valorização da EA como tema transversal na educação.

Referências

ALENCAR, Marcos Alan da Silva. **Educação ambiental e educação para sustentabilidade na escola pública**: desafios e perspectivas no mundo que se transforma. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) - Universidade Federal do

Ceará, Juazeiro do Norte, 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/354557243_EDUCACAO_AMBIENTAL_E_EDUCACAO_PARA_SUSTENTABILIDADE_NA_ESCOLA_PUBLICA_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS_NO_MUNDO_QUE_SE_TRANSFORMA. Acesso em: 27 fev. 2026.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues. **Plano Municipal de Educação de Sorocaba/SP**: monitoramento, avaliação e controle social. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19673> Acesso em: 27 fev. 2026.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BARCHI, Rodrigo. Contribuições “inversas”, “perversas” e menores às educações ambientais. **Revista Interações**, Santarém, v. 5, n. 11, p. 174-192, 2009. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/381> Acesso em: 27 fev. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1999.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.

Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 13-32.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Didática**, São Paulo, n. 18, p. 33 – 39, 1982.

Disponível em: https://profuniso-my.sharepoint.com/:b:g/personal/edison_oliveira_prof_uniso_br/Ea_pM1x3QFJdBsdBxEZq0f6oBmpZsbM3bUO_z9P2CeD4sHA?e=I8UNOg Acesso em: 27 fev. 2026.

JAEGGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUJAWA, Joao Carlos Dinel. **Uma crítica à redução utilitária da educação sob a perspectiva da teoria da complexidade de Edgar Morin.** 2023. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/items/26f59130-590e-477b-880c-24b93b5e8e1d>. Acesso em: 27 fev. 2027.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? *In*: MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 47-75.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOTA JUNIOR, Vidal Dias. Educação ambiental, política, cidadania e consumo. **Revista Interacções**, v. 5, n. 11, 2009. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/383> Acesso em: 27 fev. 2026.

PEREIRA, Vilmar Alves; EICHENBERGER, Jacqueline Carrilho; CLARO, Lisiane Costa. A crise nos fundamentos da Educação Ambiental: motivações para um pensamento pós-metafísico. **REMEA - Revista**

Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 32, n. 2, p. 177–205, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5538> Acesso em: 27 fev. 2026.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SOROCABA. **Lei nº 7854, 16 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política municipal de educação ambiental e dá outras providências. Sorocaba: Imprensa Oficial, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2006/785/7854/lei-ordinaria-n-7854-2006-dispoe-sobre-a-educacao-ambiental-institui-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias> Acesso em: 27 fev. 2026.

SOROCABA. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do município de Sorocaba. Sorocaba: Imprensa Oficial, 2015a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/cm fou>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SOROCABA. **Decreto nº 22.011, de 23 de outubro de 2015**. Dispõe sobre a organização, competência e procedimentos referentes aos dados gerais do município, diagnósticos da educação e indicadores para acompanhamento do plano municipal de educação (PME). Sorocaba: Imprensa Oficial, 2015b. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2021/08/decreto-22011-2015-sorocaba-sp.pdf> Acesso em: 27 fev. 2026.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede municipal de Ensino de Sorocaba.** Sorocaba: Imprensa Oficial, 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/marco-referencial-2017.pdf> Acesso em: 27 fev. 2026.

EPÍSTOLAS TOPOFÍLICAS DE GEOGRAFIAS ECOLOGISTAS: PERCEPÇÃO, EDUCAÇÃO E ANDARILHAGENS

Ângelo Tiago de Miranda
Rodrigo Barchi

Prezado Mestre Ângelo, saudações. Espero que esteja bem, seja lá o que isso lhe signifique [...].

Escrevo esta carta, faltando menos de duas semanas para a defesa de tua dissertação – que na publicação deste livro já se foi há algum tempo – para conversarmos um pouco e em público, visto que essa nossa conversa é justamente para compor o livro que eu e o professor Fernando organizamos ao redor do EPES 2025. A minha ideia é que ela esteja, para além da época tumultuada que sempre é a véspera de uma defesa, cheia de incômodos a você.

Dado o fato no qual nós já estivemos envolvidos com a produção de dois artigos, e a tua própria dissertação, no formato usual das publicações acadêmicas – apesar de você ter dado belas escapadas na forma da escrita e da pesquisa em teu texto de Mestrado, como abordarei mais adiante – e científicas, resolvi, para este livro, usar de uma outra forma de abordagem.

Não somente para nos deslocarmos um pouco da tensão das normativas acadêmicas na escrita, mas também dar a outras e outros leitoras/es, um distinto modo de leitura. O qual, por sua vez,

esperamos ativamente que façam com que mais pessoas se interessem e venham a conversar ciência conosco.

Lembrando sempre que “aliviar a tensão” da escrita nunca é eliminar o rigor e o vigor – como nos sugeriu Thiago Correia na reunião de maio de 2025, no nosso GEDECE – da construção de saberes acadêmicos, mas propor modos outros de publicar, divulgar e fazer circular o que estamos criando. Como sempre repito a cada um/a de vocês orientados/as, escrever de forma leve e densa, leve e densa [...].

E aqui, fazer a escrita de uma carta pedagógica, no sentido em que Paulo Freire propôs como exercício de diálogo criterioso, visto a necessidade de concatenar de modo sistematizado, organizado e minucioso, o pensamento junto a quem nos afeta. E consequentemente, o compromisso e a responsabilidade com os quais nós nos deparamos com o outro.

Escrever uma carta a você, Ângelo, dando-lhe, portanto, a necessidade da resposta – sim, cara, sacanagem, principalmente às vésperas de tua defesa, mas quem sabe lhe dá um respiro na tensão – e a óbvia possibilidade de dissenso, não é o mesmo do que lhe perguntar como está tua família e como foram suas férias de fim de ano. Não que isso também não seja passível de sério comprometimento, mas é de outra coisa a qual nós estamos nos referindo.

Uma carta pedagógica é uma prática de compreensão, constituição e registro de si, perante a quem te lê. É jogar na cara do outro a diferença na construção do sujeito, mesmo com aquilo que no/do/com o comum tenhamos em nossas existências ocidentalizadas, urbanizadas, submetidas à lógica do capital neoliberal e, como professores, sob os termos da própria carreira docente perante às tecnologias e à Inteligência Artificial.

Mas não é porque a homogeneização da cultura sob a lógica financista da economia política nos faz menos distintos, numa ação global que, como estudamos em Dardot e Laval no segundo semestre de 2025, é que não tenhamos acentuadas diferenças em nossas trajetórias, vivências, experiências. As quais nos dão, de modo muitas vezes incomensurável, quase que incomunicabilidade. Mesmo falando a mesma língua, sob a mesma tutela governamental, e sob as homogêneas construções institucionais dos sujeitos.

Por um lado, distinções próprias das singularidades que cada pessoa carrega, devido à exclusividade histórica, geográfica, social, econômica, familiar, (contra)cultural e ecológica das trajetórias de cada um/a. Por outro, a razão meritocrática competitiva, individualista e barbárica do capitalismo neoliberal contemporâneo, faz com essas diferenças tornem-se inimigas, suspeitas reciprocamente e irresponsáveis com a coletividade. Impedindo, assim, o diálogo, a troca, a experiência com o/a outro/a, e a criação coletiva de novos saberes, conhecimentos e invenções.

É neste sentido, Ângelo, que as cartas pedagógicas são, cada vez mais, ferramentas imprescindíveis na tentativa de não permitir que a educação se imponha exclusivamente como uma fábrica de produção de subjetividades isoladas e reciprocamente receosas da outra. E neste ponto, inclusive, acabamos por testemunhar uma inversão brutal da própria lógica hobbesiana, visto que ao invés do Estado impedir a violência generalizada da guerra de todos contra todos, ele a promova em sua submissão incondicional ao capital neoliberal.

Portanto, ao propormos um exercício de ser lido e ler, assim como na fala e escuta, nos responsabilizamos imediatamente pelo outro e perante o outro, pois para além de confiar que o outro realize uma leitura atenta e uma resposta honesta e foucaultianamente – no diálogo com a parrésia cínica – verdadeira, com todos os riscos que isso exige, escancaramo-nos obrigatoriamente ao outro, em sua resposta, em sua abertura, e sua disponibilidade, também, à responsabilidade assumida.

Quem nos acusa de, ao usarmos cartas, nos desleixarmos da rigorosidade científica, conceitual, metodológica e epistemológica, não percebe que estamos justamente fazendo o contrário, visto a posição de equidade democrática em que nos colocamos. Nas cartas, não estamos trocando opiniões, achismos ou conversas descompromissadas de ponto de ônibus, mas fazendo com que os saberes construídos nas distintas vivências, experiências, trajetórias e

histórias pessoais/coletivas não se submetam aos delírios das verdades universais, criadas como forma não de explicar o mundo, mas de exercício de poder.

Trocamos cartas para sociabilizar diferentes leituras, interpretações, compreensões e experiências daquilo que foi lido, estudado, aplicado e pensado, no nosso caso, na educação escolar. Assim como são as rodas nas quais colocamos os alunos e alunas em uma sala de aula, pois, como sempre propôs Lévinas, é a partir do rosto do outro que se propõe o pensar, o compreender e o interpretar. No encontro ético com o outro, em sua exposição, palavra, face, escrita e percepção percebida, é onde se posta a possibilidade de criar saberes que serão pertinentes à prática educativa.

E é por isso que lhe escrevo. Na tentativa constante com a perspectiva democrática radical que vêm pautando nossas conversas sobre construir saberes no encontro e na conexão, é que posicionamos nossas práticas simultaneamente autonomistas e coletivas. Em outras palavras, o horror do neoliberalismo: a responsabilidade compartilhada equitativamente. A qual, por sua vez, torna aquilo que é produzido pela ciência que praticamos, não em mercadoria exclusiva por poucas corporações que monopolizarão a reprodução dos saberes, mas usufruto comum.

Sim, este capítulo que eu e você aqui publicamos é feito a partir de uma troca de cartas, e não vai conter referências bibliográficas, citações, *apud*s ou qualquer *et. al.* As epístolas de Spinoza, Nietzsche e Freire, não tinham. E nem por isso aquilo que trazemos aqui, para conversar sobre os afetos e amores que temos pelos resquícios de paisagens não completamente urbanizadas ou concretadas, vai deixar de ser científico. Apesar de nossa constante sublevação contra alguns efeitos tecnoburocráticos sobre a ciência. Por isso que quero, repito, uma mensagem de retorno honesta, apesar dos riscos nos quais você acredita que essa empreitada pode incorrer. Afinal de contas, que tipo de inspirado por Diógenes de Sínope eu seria, se não me preparasse para o risco de que você me respondesse com a coragem da verdade parresiástica.

A questão, Ângelo, é que nada poderia ter sido mais pertinente à pesquisa que você desenvolveu, do que a formação em Geografia. Não só por ter desenvolvido um olhar diferenciado, mais técnico e interpretativo para com aquilo que é paisagem a ser passada e desprezada, para os não-geógrafos. Mas também para que as interrelações entre a paisagem primária e a paisagem humanizada, a dinâmica das formações naturais, as formas das nuvens, as sensações de umidade/secura, o esplendor das árvores e a diversidade de aves e insetos – ou seja, tudo aquilo que a Geografia nos ensina a não mais

ser banal e alienado de nós mesmos – passem a ser não só o “objeto estudado e compreendido”, mas aquilo que é o percebido e incorporado à nossa constituição como gente no/do/com o mundo.

E esse é o frescor, pioneirismo e sutileza do teu trabalho de mestrado, Ângelo. Pois você fez o favor de ultrapassar a mera empatia com a paisagem, ao trazer, justamente, a potência de afetação que ela possui para com quem passa a olhá-la de outra forma, para além do banal e do técnico. Ao trazer a topofilia do Yi-Fu-Tuan, e dar à paisagem o enfoque afetivo que nunca deixa de ser também racional e técnico, você traz uma novidade enorme ao campo dos cotidianos escolares, que é o deslocamento do espaço educativo escolar dos prédios para a mata ciliar e o curso fluvial.

Ao ser o professor de Geografia na educação básica que passa a ver o rio em uma relação de reciprocidade afetiva, você não somente faz dele algo presente no cotidiano das escolas, mas abre intensamente a concepção daquilo que pode vir a ser escola. Rio como devir-escola [...] Escola como devir-rio. Professor como devir-escola-rio. Escola-rio em seu devir-professor. Em múltiplas combinações e intensidades.

Escola-rio ameaçada pela frágil percepção coletiva de que ali passa um curso d'água, promotor de problemas após chuvas de verão. Pelo descuido de grande parte de uma população, que não vê o acúmulo de lixo que, “inocentemente”, se joga nas ruas e bueiros. Povo também completamente alheio não somente às ameaças

imobiliárias que pautam os interesses na construção de pistas marginais sobre uma densa mata ciliar. A qual, de acordo com alguns colegas “especialistas”, não teria muita importância paisagística e ecológica. Como se paisagem e ecologia pertencessem somente à biologia e à engenharia ambiental [...].

Rio ameaçado não somente por um sujeito outro a ele, ou seja, o “desenvolvimento econômico”, mas por ser possivelmente ele próprio um sujeito outro da civilização, que vê a paisagem e os lugares de potência coletiva, como somente recurso a ser explorado e/ou a ser protegido para o único e exclusivo interesse das pessoas. E não como ser/sujeito/paisagem de direito que, em perspectivas cosmológicas “krenakianas”, é constituído pela diversidade de outros seres que não só o habitam, mas o constituem.

Ao “andarilhar” pelas margens – ou seja, um caminhar perceptivo a ermo e de aprendizado nas sensações – do rio Sorocaba, você notou que coisas outras são concebidas, quando a forma de atravessar aquela paisagem também é composta pelo atravessamento da mesma.

Sim, eu sei que a ideia era levar as crianças e jovens, e que a perspectiva ecologista em educação que você assumiu era de tentar aprender o que o rio era capaz de ensinar, enquanto se caminhava, parava para ver uma folha, uma flor, um fruto, um inseto, uma árvore, um pescador, um biguá mergulhando, um cão sem dono se esgueirando no matagal, ou simplesmente observando o incessante

do fluxo se esvaír. Mas sabemos que a burocracia, o medo e o pior tipo de pragmatismo escolar possível destroem qualquer possibilidade de invenções criativas no cotidiano, de forma a tornar a escola menos tensa e frágil, e mais leve e densa [...] leve e densa [...].

Mas topofilizar o cotidiano não faz parte do currículo, Ângelo, como você bem sabe, e compreendeu ainda mais durante a escrita de tua dissertação. Quanto mais se alienam os espaços e paisagens, e mais elas se tornam os não-lugares exclusivamente de passagem, menos autonomia e preocupação o coletivo tem sobre eles. O que nos torna a situação ainda mais penosa pois, como geógrafos, afetados e atravessados por outras dimensões desse rio-devir-escola-devir-rio, também multiplicamos os motivos pela nossa raiva e tristeza.

É nesse sentido que, respondendo aqui ao que em uma das reuniões do segundo semestre foi nos inquirido por uma das colegas do GEDECE, o que nós, professores, isolados ou em grupos pequenos, podemos ou conseguimos fazer, para se evitar a barbárie da destruição de algo que está tão próximo a nós. Como não se deixar consumir pela raiva, pela tristeza e pelo desânimo, visto que, apesar das lutas pela proteção do mesmo e pelos trabalhos que muitos colegas insistem em sua manutenção, a luta sempre parece constantemente perdida.

Mas ela não está. O rio continua lá, muitas pessoas continuam plantando mudas de árvores, continuam fotografando as aves,

continuam a parar em suas margens para tentar não ouvir o trânsito e as máquinas, continuam a gostar de suas águas e seres, mesmo que, em muitas vezes, ela esteja escura e nauseante de se ver.

E este trabalho que você faz, Ângelo, é nesta toada. É um professor, vindo de uma margem social, lutando para fazer um mestrado ao mesmo tempo em que precisa ter um emprego, sustentar uma família e se manter responsável com sua atividade docente ao estudar e montar as melhores aulas, que está dizendo, em um trabalho acadêmico: "Há um rio que carrega e nos faz perceber mais coisas que simplesmente um curso e umas árvores atrapalhando o trânsito!"

Esse amor, spinozamente e freireanamente de abertura e troca com o mundo, que faz com que a aprendizagemensino topofílico possam nos permitir criarmos mais redes e conexões, ampliando nossas fileiras em defesa desse sujeito ramificado e denso que se chama rio Sorocaba.

Obrigado pela parceria e confiança, amigo. Espero ansiosamente sua resposta [...].

Sorocaba, janeiro-fevereiro de 2026.

Prezado Professor, querido amigo e orientador

Recebo tua carta como se fosse um convite à beira d'água: não como uma convocação urgente, mas como um convite para ficar. Permanecer na palavra, no risco, na escuta. Escrevo-te com um sentimento de urgência e suspensão, durante estas semanas que antecedem o rito da defesa – que, agora, nesta publicação, já se tornou uma travessia realizada. A tua sugestão de um diálogo público, apresentada no meio do turbilhão da véspera, soou-me como uma pequena e afetuosa "sacanagem" pedagógica. Enquanto o café esfria ao lado do teclado e o brilho intenso do monitor cansa os olhos, tua carta alivia a ansiedade e me faz respirar por outra fresta. E era precisamente isso que eu necessitava: não de uma revisão técnica adicional das normas da ABNT, mas de um retorno ao que pulsa, cheira e vibra sob o texto.

Aceitar o desafio de te responder neste formato de carta pedagógica é reconhecer que a ciência que praticamos não se encaixa completamente nos formatos tradicionais. As tabelas de dados continuam a ignorar o suor, a poeira de giz e o odor de terra úmida. Por fim, entendemos que rigor não significa dureza, assim como leveza não significa falta de densidade. Como você sempre nos lembra no GEDECE, existe uma maneira de agir que precisa ser ao mesmo tempo "leve e denso [...] leve e denso", assim como o voo de

um biguá que toca a superfície do rio antes de mergulhar na profundidade das águas.

Você faz referência às minhas "belas escapadas" na escrita e à minha trajetória como escritor de ficção. Começo por aqui, resgatando a provocação de Gilles Deleuze: "Não há método, não há receita, somente uma grande preparação". Por um longo período, carreguei a culpa do desertor. Acredito que minha vivência com a linguagem literária – que procura a palavra precisa para retratar o som de uma folha seca ou a melancolia de um pôr do sol alaranjado em Sorocaba – era um "ruído" a ser silenciado para permitir a manifestação da voz do "cientista".

Hoje percebo que a ficção foi a minha primeira geografia. A "grande preparação" de que fala Deleuze não é o acúmulo de regras, mas a construção de uma sensibilidade tátil. Minha trajetória literária me ensinou a escutar o silêncio entre as frases, o mesmo silêncio que encontrei nas margens do rio. Se consigo hoje ver ali um "devir-escola", é porque a literatura me ensinou que as coisas têm alma e história. Assumir essa postura estética e ética foi o meu primeiro ato de resistência: escolhi não "conter" o escritor, mas deixá-lo transbordar para dentro da pesquisa. Escrever-te esta carta é aceitar o risco da parrésia – a verdade dita com o corpo todo, sem o escudo das notas de rodapé excessivas que tantas vezes servem apenas para esconder o medo do pesquisador em se mostrar.

Minha formação em Geografia me ensinou a desconfiar da paisagem óbvia, aquela que se vê da janela de um carro em movimento numa avenida. Aquilo que parece cenário é, na verdade, uma trama de resistências. Ao trazer o conceito de topofilia de Yi-Fu Tuan, eu não buscava um adorno acadêmico. Eu buscava dar nome ao arrepio na pele quando o vento traz o cheiro do rio – um cheiro que é mistura de vida e agonia, de lodo e de esgoto, mas também de uma resiliência vegetal que insiste em brotar entre as frestas do concreto.

O rio Sorocaba deixou de ser um elemento cartográfico. Ele se tornou interlocutor. Ao “andarilhar” por suas margens, percebi que o passo desacelera por necessidade física. O chão é irregular; há raízes que saltam como veias da terra, há o barro que gruda na sola do sapato, pesando o caminhar. O olhar, antes focado no horizonte distante das torres de vidro da cidade, é puxado para baixo, para o detalhe: o brilho metálico de uma asa de inseto, a textura rugosa de uma casca de árvore inundada, o incessante movimento da água que carrega consigo fragmentos de isopor e flores de ipê em uma dança trágica.

Essa percepção é frágil frente à “razão do mundo” de Dardot e Laval. Vivemos sob a lógica do capital que quer transformar o rio em um duto asséptico, um “não-lugar”, como lembra Marc Augé. Para a visão tecnoburocrática, a mata ciliar é apenas um “vazio” a ser preenchido por asfalto reafirmando uma lógica histórica de

priorização do automóvel em detrimento dos sistemas naturais. A construção da chamada "Marginal Direita do rio Sorocaba" materializa essa opção política: em vez de investir prioritariamente em transporte coletivo de qualidade, mobilidade ativa e preservação ambiental, amplia-se a infraestrutura viária que tende, a médio prazo, a induzir ainda mais tráfego, reforçando o ciclo de congestionamento que se pretende combater. Mas a topofilia é uma insubordinação sensorial: é amar o rio não por sua utilidade, mas por sua presença bruta. É sentir o frescor da umidade que baixa a temperatura em dois ou três graus assim que entramos sob a copa das árvores, um alívio tátil que nenhuma planilha de engenharia ambiental consegue descrever com fidelidade.

Se propus a imagem do "rio como devir-escola", foi porque a educação, quando trancada entre paredes descascadas e luzes fluorescentes, perde o seu viço. Imagino meus alunos saindo do confinamento das salas e sentindo o sol atingir o rosto. Imagino o silêncio que se faz quando eles percebem que o rio não é apenas um "conteúdo", mas um ser que respira.

Como você lembrou, citando Levinas, é no rosto do outro que o pensamento nasce. E o rio tem um rosto. É um rosto castigado, sim. Há uma "vulnerabilidade" no rio que espelha a nossa própria. Quando um aluno toca a água – mesmo com o receio da poluição –, algo se quebra na lógica do isolamento neoliberal. O toque é o primeiro passo da responsabilidade. Mas o pragmatismo escolar tenta nos

impedir. O medo de que as crianças se sujem, de que se machuquem, de que "percam tempo" fora da grade curricular, é o medo de que elas se tornem autônomas e sensíveis. A escola-rio ensina o que a escola-prédio ignora: a ética da convivência com o que é diferente de nós, com o fluxo que não podemos controlar.

Você tocou em uma ferida aberta: minha trajetória vindo da margem social – lembrei-me do texto do Reigota "A contribuição política e pedagógica dos que vem das margens" – que você me indicou logo em nossas primeiras reuniões de orientação. Ser um professor que faz mestrado enquanto equilibra o sustento da casa, o cansaço das aulas e o peso da mochila no ônibus lotado, é viver uma geografia de exclusões. Estudar, para mim, nunca foi um exercício abstrato; foi um esforço físico. Houve noites em que o cansaço transformava as letras dos livros em manchas indistintas. Houve dias em que a indignação com o descaso público com a educação básica era tão densa quanto a neblina que cobre o rio nas manhãs de inverno.

Talvez por isso o rio me fascine: ele também é um sobrevivente das margens. Ele recebe os detritos da cidade, sofre a pressão das edificações que o cercam como gigantes de concreto, mas segue. Ele não para. Minha pesquisa é um grito de quem também se recusa a parar. É dizer que a ciência produzida na "beira do rio", por um professor que conhece o cheiro da sala de aula e o peso do giz, tem

uma validade que os laboratórios assépticos jamais alcançarão. É uma ciência do encontro, do rosto e do lodo.

A esperança não é uma palavra vã. É a decisão de continuar plantando palavras e mudas de árvores, mesmo quando os tratores da prefeitura roncam ao longe. A responsabilidade compartilhada que você mencionou é o que nos mantém vivos. No GEDECE, aprendi que não estou sozinho nessa margem; somos uma rede de afetos que, como os afluentes, alimentam o corpo principal do rio.

Esta carta é um pacto. Ela ignora as normas tecnoburocráticas para honrar a alma do conhecimento. Spinoza nos ensinou que a alegria aumenta nossa potência de agir, e escrever-te me traz essa alegria combativa. Não estamos trocando opiniões descompromissadas; estamos tecendo um saber que nasce da carne e da terra.

Agradeço por me "atrapalhar" com este convite à parrésia. Ela me lembrou que a dissertação não é um fim, mas um começo. Ela é o meu "sim" ao mundo, um gesto de amor que reconhece a beleza mesmo onde o esgoto corre. Se há riscos em ser "leve e denso", eu os aceito. Prefiro a vulnerabilidade de quem caminha descalço na lama da margem do que a segurança estéril de quem observa o mundo do alto de uma ponte de concreto ou por uma imagem de satélite projetada numa tela, dentro de uma sala acarpetada e refrigerada, protegido pela distância e pela indiferença.

O rio continua lá, mestre. Agora, enquanto termino estas linhas, ele corre silencioso sob as luzes da cidade. E nós continuamos com ele, ramificados, insistentes, profundamente vivos. Que este livro seja um convite para que outros também se deixem atravessar pela paisagem e percebam que há sempre uma correnteza esperando para nos levar além do que o capital permite imaginar.

Com estima, coragem e o afeto de quem se reconhece no seu olhar,

Ângelo.

Sorocaba – verão de 2026.

Prezado e (agora) mestre Ângelo, saudações,

Quero lhe agradecer pela generosa, cuidadosa e potente resposta.

Escrevo logo depois da defesa do nosso querido Vinícius Ferreira dos Santos, que nos deixou maravilhados com teu trabalho sobre os cuidados e os “cuidares” nos/dos/com os cotidianos escolares. Que ocorreu após outro “cataclisma” – no bom sentido, evidente – que foi a visita virtual da Inês Barbosa de Oliveira, ao nosso grupo online, na jornada de conversas desse 1º semestre de 2026.

E quero começar a te responder por ela, nessa breve devolutiva minha, pois sempre é imprescindível bebermos na fonte de nossas referências. Te explico o porquê.

Acredito que tua resposta finaliza, basicamente, teu processo de defesa da dissertação. Ao poder expressar toda essa alegria que trouxe, quando falou de teus encontros com tudo o que te permitiu experimentar outro Ângelo a partir do experimentar outro rio Sorocaba, com outras ecologias e geografias, você atende ao que a Inês sugeriu – e eu como tributário só contextualizo em nossas perspectivas – como a tríade que eu entendo que legitima, para o próprio escritor, doutorando ou mestrando, o trabalho que realiza.

E nisso também eu direciono essa réplica ao Vinícius, que não está nessa conversa, mas certamente está nos lendo nesse momento.

O primeiro pé é o da autoria, ou daquilo que chamo de autoralidade. A qual eu sugiro não somente como exercício de fuga dos riscos que as tecnologias digitais nos impõem com toda a barbárie tecnicista que elas são características. Mas, principalmente, como expressão de si ao se deparar com o “problema de pesquisa” que martela nossos pensamentos nesse processo de escrita de uma dissertação.

Só que essa autoralidade só é possível se o/a autor/a se tragam como sujeitos afetados e afetantes no mundo, a partir de todas as dimensões que forjam essa subjetividade: as sensações, as percepções, as orientações afetivas, as condições econômicas e sociais, o ambiente ecológico, e as relações de poder que política e cotidianamente são tecidas ao nosso redor e nos atravessando. E aí se exige a neutralidade?

Se impede que um/a autor/a tragam à tona a peculiaridade de sua forma de escrita, em nome de uma fictícia e imaginária universalidade do modo de escrever acadêmico? E pior, só porque o/a líder do grupo de pesquisa e/ou o/a orientador/a não sabe falar outra coisa a não ser daquilo sobre a qual escreve, e que não pode permitir a liberdade da orientanda e orientando por aquilo escapar de sua expertise?

Não, Ângelo, eu quero que vocês escrevam justamente sobre o que eu não sei. E se eu não sei, os outros também não sabem. Eu sou o orientador, não o panóptico demolidor das diversidades das almas.

Minha obrigação é não deixar que a liberdade de escrita se transforme em banalidade, superficialidade, calúnia, difamação, negacionismo, ou uma completa balela.

É o caso da fala do Carlos Eduardo Ferraço na banca do Vinícius. Foi feita uma discussão conceitual e teórica, de uma noção que só o Vinícius tinha estudado a fundo, a partir de sua trajetória profissional e acadêmica. Que torna o debate que ele trouxe uma lufada de frescor ao campo, pois abre o debate ao trazer o conceito de cuidado ao campo dos cotidianos. E também do teu trabalho, ao trazer a Geografia da Percepção ao campo dos Cotidianos Escolares e da Educação Ambiental.

E só tua trajetória e experiência na Geografia seriam capazes de nos dar essa lucidez, a um campo que só está crescendo. Estamos cartografando territórios, meu caro, e não decalcando mapas a partir de papel vegetal, sulfite e carbono. O que não deixa de ser importante como prática da geografia, mas não como criação geográfica...

O segundo pé, meu caro, é o prazer da escrita. Me recuso a obrigar alguém a escrever e publicar algo que não goste, se envergonhe, ou, pior de tudo, que crie um gatilho de horror que impeça a pessoa de querer voltar a estudar, pesquisar, escrever e participar, repito, da criação científica. Para que vou fazer um doutorado, se não se pode ter realmente uma tese. Não é só da

informação nova que se faz uma tese, mas do cheiro de livro fresco e da ruptura que o mesmo nos proporciona ao pensar.

Há uma diferença, Ângelo, entre ver algo que escreveu há um tempo e de sofrer ao ler aquilo – seja pelo equívoco escrito, seja pela completa ruptura com o que escreveu, ou pelo amargor na alma que é sentido ao lembrar do processo –, e de rever a história do próprio pensamento como um processo interminável em sua organicidade. E que precisa ser corrigido, ampliado, aperfeiçoado, minuciado e/ou recheado de bonitezas.

Sim, reescrever algo que já foi escrito por si, mas com as alegrias e potências acrescidas ao que constituiu o/a autora/o posteriormente, também é fazer ciência. Gaia Ciência. Cthônica e festiva [...].

E portanto, ao insistir que se escreva e/ou reescreva um trabalho, uma tese, uma dissertação, um artigo, uma carta, um ensaio, ou qualquer outra coisa que seja, de modo a fazer que o/a autor/a goste do que fez, eu quero que o texto não só seja publicado, mas circulado e disseminado, como uma contaminação de prazeres que faça com que outras pessoas sejam literalmente seduzidas a também fazer pesquisa e se deliciarem com o processo de escrita.

É transformar esse processo enlouquecedor de fazer uma tese, uma dissertação, um artigo ou capítulo de livro em degustação do mundo e do sujeito no/do/com o mundo. Se os sabores serão em boa parte ácidos e amargos em demasia, então que o processo da escrita seja a cura da dor das trajetórias sofridas, e que a compreensão de si e

do cosmos possibilite ao corpo criar cascas duras. Nas quais somente os poros que selecionem os afetos felizes não tenham caros pedágios.

E essa degustação da escrita só é possível através de um processo de, como sugeriu Inês, de artesanania discursiva. Ou o que chamo de escrita artesanal. A que vem das margens, de baixo, da lentidão, da captação das sensações, dos cheiros, dos detalhes, da observação que se faz a ermo. É só dessa escrita, Ângelo, que se faz a pesquisa no campo dos cotidianos escolares. Não dá para sistematizar, tabular, enquadrar ou universalizar aquilo que se caracteriza justamente como o antiuniversal.

Sentar-se no banco, esperar o nada, brincar sozinho de localizar de onde vem o vento, olhar para as folhas dos arbustos e das árvores, focar a visão nelas e ver os micro-seres em suas sensações na/da busca da sobrevivência. E aí me lembro do Jacob von Uexkull e a impossibilidade da classificação das espécies e da caracterização universal das mesmas, visto que cada carrapato, sapo, pato ou quati, apesar do comum entre os sujeitos, tem uma sensação própria perante o cosmos.

Nessa, esses geógrafos cotidianistas ecologistas em que estamos nos tornando cada vez mais radicalmente, começam a pensar em que tipo de sensação uma formiga deve estar sentindo perante nossa presença, assim como é a percepção nossa perante aquela formiga.

E aí vem a espada da justiça e da ética em nossa cabeça [...].

Qual o direito de matar, de destruir, de aniquilar e desprezar esse universo perceptivo de sensações que é o outro, o não-humano, o mais-que-humano, ou o humano primitivo que virou animal, como sugerem as cosmologias ianomâmis.

A sutileza, a lentidão e o cuidado com o qual uma prática educativa a partir da Geografia da Percepção é possível, nos imputam, como você trouxe na resposta, a responsabilidade para com o outro, sem o qual somos capazes de nos constituir e de nos pensarmos como somos, estamos e fazemos. E esse outro, não é somente o outro humano, mas o outro-mundo, o outro-cosmos, o outro orgânico e inorgânico.

Por isso, meu caro, esse exercício artesanal, indiscernível do prazer e da autoralidade, é ciência. Não universal, não universalizante, não universalizada, mas potência pura no combate à maquinaria niilista imposta, justamente pelos universais, na própria ciência. A qual, triste e tristemente, não quer que vocês degustem lentamente da arte do estudar e escrever [...].

Mas mais do que escapar, estamos fazendo e constituindo, constante e insistentemente, uma multidão de coisas excelentes outras, a partir, justamente, dessa multidão democraticamente constituinte que somos.

Obrigado, Mestre.

Sorocaba, inferceno em expansão (malditos prédios horrendos), primeiros dias de março de 2026.

Querido professor,

Em um mundo atravessado por escritas apressadas, instantâneas que nascem e se dissipam na velocidade dos aplicativos digitais, onde a urgência dita o ritmo dos encontros, receber uma carta é como ser suavemente deslocado no tempo. É retornar a um tempo – do qual, confesso, sinto saudade – em que escrever e aguardar a resposta de alguém que estimamos não era apenas um gesto, mas um acontecimento. A vida analógica, com suas demoras e distâncias, tornava esses momentos raros – e, justamente por isso, preciosos.

Talvez por isso, ao receber sua carta, eu tenha experimentado essa alegria quase esquecida. Interrompi o fluxo dos dias para habitá-la: li devagar, deixei que suas palavras ressoassem, permiti que se acomodassem em mim antes de ousar respondê-las. Há algo na carta que nos convoca a essa pausa – um exercício de presença e escuta que se tornou incomum em tempos atravessados pela aceleração da pós-modernidade.

Ainda assim, confesso: a princípio, não pretendia responder. Mas o tempo, que tantas vezes apaga, neste caso fez o contrário – aprofundou. Os dias passaram, e suas palavras não partiram. Permaneceram, ecoando em minha mente e em meu coração, abrindo frestas de reflexão que já não cabiam no silêncio. Foi nesse movimento – quase inevitável – que sua escrita me encontrou

novamente, agora não apenas como leitura, mas como impulso, como chamado. E assim, entre ecos e afetos, nasceu o desejo de escrever esta tréplica.

Ao reler suas palavras, percebo que elas não se limitam a comentar um trabalho ou um processo acadêmico; elas tocam algo mais fundo, algo que atravessa o próprio modo de existir na pesquisa, na escrita e no mundo. É como se sua carta abrisse um espaço em que pensar e sentir já não se separam, mas se entrelaçam.

Escrevo, então, ainda sob o impacto dos acontecimentos que você menciona – a defesa do Vinícius, a conversa com a professora Inês Barbosa de Oliveira –, cujas reverberações seguem ecoando entre nós como ondas que continuam a se expandir muito depois de a pedra tocar a água. Há encontros que parecem deslocar o chão sob nossos pés, não para nos derrubar, mas para nos lembrar que ele nunca foi tão sólido quanto imaginávamos. E talvez seja justamente nesse deslocamento – nessa leve vertigem – que a pesquisa começa, enfim, a respirar.

A tríade que você traz – autoralidade, prazer e artesanía da escrita – me parece, agora que a leio através de tua reflexão, menos um método e mais uma espécie de ética do viver acadêmico. A autoralidade, sobretudo, aparece para mim como um gesto de coragem. Não apenas a coragem de dizer algo novo, mas a coragem de assumir que aquilo que escrevemos vem de um lugar situado, sensível, atravessado por histórias, afetos e paisagens.

Talvez por isso a Geografia tenha sempre me ensinado algo que às vezes esquecemos na escrita científica: todo conhecimento tem lugar. Todo pensamento tem território. E todo conceito, antes de ser conceito, foi experiência vivida em algum pedaço do mundo.

Quando comecei a olhar novamente para o rio Sorocaba – esse velho conhecido que tantas vezes havia passado despercebido – não imaginava que ali também estava um espelho. Não um espelho liso, mas um espelho de correnteza. Nele, percebi que não era apenas o rio que mudava com as estações, com as chuvas ou com a luz da tarde. Era também eu que me transformava ao aprender a percebê-lo de outro modo.

Talvez seja isso que a Geografia da percepção nos oferece: não uma nova técnica de análise, mas um outro ritmo de atenção. Um convite para reaprender a olhar.

E olhar, como você bem lembrou, exige lentidão.

Há algo profundamente subversivo em sentar-se em silêncio diante de um lugar, esperar o vento, observar o movimento quase imperceptível das folhas ou a persistência silenciosa de uma formiga atravessando um caminho muito maior que ela mesma. Nesse gesto aparentemente simples, começa a surgir uma outra forma de conhecimento – uma que não se impõe ao mundo, mas que se deixa afetar por ele.

Quando você menciona Jakob von Uexküll, sinto que tocamos justamente nesse ponto delicado. Cada ser habita um universo

perceptivo próprio, um *Umwelt* singular, uma pequena bolha de mundo que se constitui a partir de suas capacidades de sentir, perceber e agir. O que para nós é apenas uma folha caída pode ser, para um inseto, um abrigo, um labirinto ou um território inteiro.

Pensar nisso desloca profundamente nossas certezas.

De repente, a ciência deixa de ser apenas um esforço de classificação e controle e passa a ser também um exercício de humildade. Um aprendizado contínuo sobre os limites do nosso olhar.

E talvez seja por isso que tua defesa da escrita artesanal me toca tanto. Porque a artesanaria exige exatamente essa humildade diante do tempo e da matéria. O artesão não força a madeira a ser algo que ela não pode ser. Ele a observa, sente suas fibras, acompanha seus veios. A obra surge do diálogo entre a mão e o material, entre intenção e escuta.

Com a escrita científica deveria acontecer algo parecido.

Quando escrevemos a partir da experiência vivida – quando permitimos que o mundo atravesse nossas palavras – a pesquisa deixa de ser apenas produção de resultados e passa a ser também produção de sentidos. Não apenas informação nova, mas também novas maneiras de sentir o mundo.

Nesse sentido, começo a compreender melhor aquilo que você chama de degustação da escrita.

Há textos que são escritos como se fossem relatórios de passagem: cumprem uma função e desaparecem. Mas há outros que carregam algo do tempo que foi necessário para que existissem. Esses textos têm textura. Têm respiração. Têm, por assim dizer, uma certa temperatura.

Talvez seja esse o “cheiro de livro fresco” que você menciona – não apenas o objeto físico, mas a sensação de que ali existe um pensamento que realmente aconteceu.

E quando isso acontece, algo curioso se produz: a escrita deixa de ser apenas individual e passa a circular como experiência compartilhada. Um texto que nasce do prazer e da autoralidade não se fecha sobre si mesmo. Ele se espalha. Contamina. Desperta outros desejos de pensar.

Talvez seja essa a forma mais bonita de circulação do conhecimento.

Não a ciência que se impõe como verdade final, mas a ciência que abre frestas. Que convida outros a continuarem olhando, sentindo, perguntando.

Nesse ponto, penso também na responsabilidade ética que atravessa tudo isso. Quando aprendemos a perceber o mundo como um entrelaçamento de sensibilidades – humanas e mais-que-humanas – já não é possível sustentar a mesma relação de domínio sobre ele. O cuidado deixa de ser apenas uma categoria pedagógica e passa a ser uma condição de existência.

Cuidar, então, não é apenas preservar algo externo a nós. É reconhecer que nossa própria possibilidade de existir depende dessas múltiplas relações que nos constituem.

Talvez por isso a Geografia da percepção, quando chega à educação, traz consigo uma tarefa delicada: reaprender a habitar o mundo com mais atenção, mais lentidão e mais responsabilidade.

E, no fundo, penso que tua carta aponta justamente para isso. Para a possibilidade de uma ciência que não abandona o rigor, mas que também não renuncia à sensibilidade. Uma ciência que aceita a complexidade da experiência e que reconhece que conhecer o mundo é sempre também um modo de se transformar com ele.

Saio da leitura de tuas palavras com a sensação de que aquilo que estamos fazendo – às vezes de forma incerta, às vezes tateando – é menos a repetição de um caminho e mais a abertura de trilhas.

Não trilhas grandiosas ou definitivas, mas aquelas pequenas veredas que surgem quando alguém decide caminhar devagar o suficiente para perceber que o mundo está cheio de passagens possíveis.

E talvez seja justamente isso que estamos cartografando.

Não mapas prontos, mas possibilidades de mundo.

Com gratidão e afeto,

Ângelo.

Sorocaba, comecinho do outono de 2026.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Ângelo Aparecido de Souza Júnior – Professor junto ao Curso de Direito da Universidade de Sorocaba – UNISO e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

E-mail: angelo.junior@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7145-8498>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6964755032225808>

Ângelo Tiago de Miranda – Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Professor de Geografia na Rede Municipal de Educação de Tatuí-SP.

E-mail: angelotmiranda@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1266-2302>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8209864427568155>

Camila Caldini Coutinho – Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). Professora da Rede Municipal de Educação da cidade de Sorocaba.

E-mail: camilacaldini@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0152-9064>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7283256243844578>

Carla Regina do Espírito Santo – Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba (Uniso). Licenciada e Bacharel em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul. Diretora de Escola e Professora Concursada da Rede Municipal de Educação de Sorocaba.

E-mail: csanto@sorocaba.sp.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8757-5617>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5234043233359118>

Carmen Yvonet Ruvalcaba Martinez – Maestra en educación ambiental por la Universidad de Guadalajara (UDG).

Correo electrónico: yvon0411@gmail.com

Orcid: |0009-0001-0651-2459

Daniel Bertoli Gonçalves – Professor do Programa de Pós-Graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos pela Universidade de Sorocaba. Possui Doutorado em Engenharia da Produção pela UFSCar, e pós-doutorado em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP.

E-mail: daniel.goncalves@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8418-4166>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148004232295232>

Elisaide Trevisam – Professora permanente no Programa Stricto Sensu em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Doutora em Educação (UFMS). Doutora em Filosofia do Direito (PUC/SP). Mestre em Direitos Humanos (UNIFIEO). Bolsista de Produtividade (FUNDECT/CNPq).

E-mail: elisaide.trevisam@ufms.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6909-7889>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6965703867431559>

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda – Professor Permanente do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba (Uniso). Doutor em Educação pela Uniso, Mestre em Direitos Humanos pelo Centro Universitário FIEO (UniFIEO).

E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5110-4545>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957212235067504>

Guilherme Augusto Caruso Profeta – Professor dos cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Comunicação e Cultura (PPGCC) da Universidade de Sorocaba (Uniso). Pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP), tendo concluído sua pesquisa na Divisão de Difusão Cultural do Museu de Zoologia da USP (MZUSP); doutor em Educação pela Uniso; mestre em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E-mail: guilherme.profeta@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9914-9301>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8898091712049060>

Jesica Hencke – Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS. Professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Pelotas/RS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG.

E-mail: jesicahencke@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4734-9122>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1871453612089852>

Jordana Maria Caruso Profeta – Psicóloga clínica (CRP/SP 157066), graduada pela Universidade de Sorocaba (Uniso), com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

E-mail: psicojordanaprofeta@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9711-8907>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3404242867422943>

Leandro Belinaso – Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Biólogo e Escritor. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorados pela própria UFRGS, pela Unicamp, e pelo CEDLA-UvA, de Amsterdã.

E-mail: lebelinaso@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3275-7238>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7140550688991603>

Leila Regina Oliveira Chinelatto – Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO). Professora da Rede Municipal de Educação de Sorocaba.

E-mail: leilachinelatto@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0873-9305>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3509189911154556>

Marcio Rodrigo Vale Caetano – Pesquisador do CNPq (PQ2) e professor do PPGE-UFPEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu-UFERS). Líder do POC's-PPGE/UFPEL e co-coordenador do Museu João Antônio Mascarenhas.

E-mail: mrvcaetano@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2262480943131351>

Maria Ogécia Drigo – Professora-Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade de Sorocaba (Uniso). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, e estágio de pós-doutorado pelas Universidades de Kassel (Alemanha) e de São Paulo (ECA-USP).

E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5123-0610>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8349333127597965>

Marilu Aparecida Dicher Vieira da Cunha Reimão Curraladas – Professora no Curso de Direito da Universidade de Sorocaba (UNISO). Doutora em Filosofia do Direito (PUC/SP). Mestre em Direitos Humanos (UNIFIEO).

E-mail: marilu.reimao@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2625-0211>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9891597936214986>

Miguel Angel Arias Ortega – Académico del Posgrado en Educación Ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Doutor em Educação Ambiental pela Universidad Autónoma de Madrid.

Correo electrónico: miguel.arias@uacm.edu.mx

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7911-6222>

Paula Corrêa Henning – Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS). Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, professora permanente do PPG Educação e do PPG Educação em Ciências da mesma Universidade. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG. Bolsista Produtividade 1D do CNPq.

E-mail: paula.c.henning@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5709258385798459>

Rodrigo Barchi – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE-PPGE-UNISO). Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp, e pós-doutorado em Educação em Ciências pela FURG.

E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9198-1382>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4330160748846226>

Rogério Augusto Profeta – Reitor da Universidade de Sorocaba (Uniso) durante dois mandatos, entre os anos de 2018 e 2024, professor colaborador do curso de Pós-Graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais (PPGPTA) da Uniso. Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

E-mail: rogerio.profeta@prof.uniso.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6658-1413>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5105721681364838>

Silvio César Moral Marques – Professor da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo – USP.

E-mail: silviocmm@ufscar.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9424-9442>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6047434055828372>

Suziane Cristina Silva de Oliveira – Professora no Curso de Direito da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/MS). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: suzianeolivera@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4564-8794>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1407956849369388>



(Filiada à Associação Brasileira das
Universidades Comunitárias - ABRUC)

Missão da Universidade de Sorocaba

“Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da
integração de ensino, pesquisa e extensão, produza
conhecimento e forme profissionais, em Sorocaba e
região, para serem agentes de mudanças sociais, à
luz de princípios cristãos.”