

Reflexões Afro-pindorâmicas como perspectiva para a descolonização da Educação Ambiental

Afro-pindoramic reflections as a perspective for the decolonization of Environmental Education

Reflexiones Afro-pindorâmicas como perspectiva para la descolonización de la Educación Ambiental

Mariana Moraes de Miranda Montenegro Martins¹

Marcelo Aranda Stortti²

Celso Sanchez³

Luiz Rufino⁴

Resumo

Este trabalho discute presenças/saberes emergentes ao considerar perspectivas não dominantes que estão contribuindo com a crítica ao colonialismo na Educação Ambiental. Tendo como ponto de partida as noções de *afroperspectivismo*, *terreexistência* e *perspectivismo ameríndio*, e as obras do pensador quilombola Nêgo Bispo e do xamã Davi Kopenawa Yanomami, pretendemos apresentar a ideia do *perspectivismo afro-pindorâmico*. Consideramos, neste intento, a necessária contextualização do debate socioambiental às realidades do Sul global e a importância da dimensão da biosociodiversidade como valor central no enfrentamento do trauma colonial e seu desencantamento como máquina de guerra. Assim, propomos o encontro com as cosmovisões africanas e indígenas como "alter-nativas" para a construção de uma educação descolonizadora, e para pensarmos caminhos de superação das armadilhas paradigmáticas da colonialidade na educação ambiental.

Palavras Chaves: Conhecimento, Descolonização, Educação Ambiental, Ontologia, Perspectivismo.

Abstract

This paper discusses emerging presences/knowledge when considering non-dominant perspectives that are contributing to the critique of colonialism in Environmental Education. Taking as a starting point the notions of *afroperspectivism*, *terreexistência* and *amerindian perspectivism*, and the works of the quilombola thinker Nêgo Bispo and the shaman Davi Kopenawa Yanomami, we intend to present the idea of *afro-pindoramic perspectivism*. We consider, in this attempt, the necessary contextualization of the socio-environmental debate to the realities of the global South and the importance of the dimension of biosociodiversity as a central value in facing the colonial trauma and its disenchantment as a war machine. Thus, we propose the encounter with african and indigenous cosmovisions as an "alter-native" for the construction of a decolonizing education, and for us to think about ways to overcome the paradigmatic traps of coloniality in environmental education.

Keywords: Decolonization, Environmental Education, Knowledge, Perspectivism, Ontology.

Resumen

Este artículo analiza presencias/conocimientos emergentes al considerar perspectivas no dominantes que están contribuyendo a la crítica del colonialismo en la Educación Ambiental. Tomando como punto de partida las nociones de *afroperspectivismo*, *terreexistência* y *perspectivismo ameríndio*, y las

¹ UNIRIO.

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias.

³ UNIRIO.

⁴ UERJ.



obras del pensador quilombola Nêgo Bispo y del chamán Davi Kopenawa Yanomami, pretendemos presentar la idea del perspectivismo afropindorámico. Consideramos, en este intento, la necesaria contextualización del debate socioambiental a las realidades del Sur global y la importancia de la dimensión de la biosociodiversidad como valor central para enfrentar el trauma colonial y su desencanto como máquina de guerra. Así, proponemos el encuentro con las cosmovisiones africana e indígena como una "alter-nativa" para la construcción de una educación descolonizadora, y para pensar formas de superar las trampas paradigmáticas de la colonialidad en la educación ambiental. **Palabras Clave:** Conocimiento, Descolonización, Educación Ambiental, Ontología, Perspectivismo.

Introdução

Criolo, Kopenawa
Krenak, Dandara
Mestre Darci
Dona Yvone Lara
Raoni, Juruna,
Jurema, Zumbi
Sandra, Valdelice Véron,
Guarani
Lecy
Papá, Daniel
Dani Balbi
Jader, Daiara
E tanta, tanta mais gente
Bárbara Carine
Que olho o céu e antes que caia
vejo horizontes afro-pindorâmicos
desejos na Terra à vista!
A voz não cala
Fértil de gente boa
Que em se acreditando nelas,
tudo são
Somos a raiz que ainda resta
Que aprendeu a ser aresta
Que respira, reexiste
e colore o que era branco
Veja quantos girassóis brotaram de gente raiz
como Marielle Franco!
E vão seguir brotando, brotando, brotando
Brotando
Do mesmo ventre
Desta mesma gente raiz
Que não faz outra coisa
Que fazer parir outros brasis
(Celso Sánchez)

Faremos aqui um debate entre a Educação Ambiental e algumas noções que tratam de ontologias emergentes ou encobertas que submergiram nos porões do habitar colonial (FERDINAND, 2022) com o intuito de aprofundar questões que dizem respeito a práticas de saber e seus modos de relação contrários aos padrões dominantes. Instiga-nos pensar como a Educação Ambiental (EA) está sendo tensionada por modos, experiências e inscrições afro-pindorâmicas, e em que pontos elas se aproximam.

Poderíamos dizer, de saída, por não ter um sentido universalizante de meio ambiente, por considerar que diferentes perspectivas coexistem nas relações entre diferentes tempos, espaços e emergem de realidades específicas. Assim, estamos considerando que as educações ambientais (EAs) não servem de maneira igual a todos os contextos, e que precisam ser consideradas de forma local, territorializada e comunitariamente. Dessa forma, atentos à sua diversidade ela pode vir a tecer diálogos entre diferentes realidades de grupos sociais em sua natureza relacional com o entorno, com os entes humanos, não-humanos e mais que humanos, e que, por isso, devem sempre ser contextualizadas e atentas às demandas locais.

A primeira tentativa de estabelecer como foco da EA as questões/problemas locais foi através da proposta pedagógica de resolução de problemas ambientais locais recomendada durante a Conferência de Tbilisi em 1977, que, de acordo com Layrargues (1999), estava representando naquele momento uma ótima “oportunidade tanto do enfrentamento dos problemas ambientais, como da compreensão da complexa interação dos aspectos ecológicos com os político-econômicos e socioculturais da questão ambiental”. (p.2). Entretanto, como podemos observar, o foco dessa proposta estava centrada no ser humano e suas demandas materiais, desconsiderando a sua reintegração com os não-humanos, os mais que humanos (geontologia, espiritualidade etc) e a natureza apartada dos mesmos. Dessa maneira, fortalecendo a lógica pavimentada por um padrão único, eurocêntrico, patriarcal heteronormativo, cristão comum a dominação do sistema mundo moderno colonial capitalista (QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, 1992). Ao qual ainda podemos adicionar a dimensão do antropocentrismo e adultocentrada.

No seio do debate proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade, o colonialismo teve o seu “*start*” com uma ação invasiva, interventora e violenta de dominação do Novo Mundo, desconhecido para os invasores, intermediada pelos seus próprios membros, e que após serem oprimidos cultural, social e politicamente, ainda foram adestrados para desejarem serem iguais aos seus opressores, oprimir outros (FREIRE, 1997) e subjugar os seres não humanos. Para Ferdinand (2022) essa ideia é sintetizada pela percepção desta forma de conceber o mundo como uma forma de habitá-lo. O habitar colonial seria então não apenas uma ocupação e exploração do território, mas uma forma de existir violenta sobre a Terra e seus seres distinta do padrão prévio de humanidade definido pelo colonizador.

O caráter da colonialidade se inscreve como a continuidade desses modos de violência e principalmente como o seu engendramento como lógica instituinte. Dessa maneira, é uma estratégia de significação da ação opressora desse modelo de “sistema mundo capitalista

moderno-colonial” (PORTO-GONÇALVES, 2019, p.51) para a manutenção do poder colonial através da administração sócio-geopolítica, controlando o conhecimento, os recursos naturais, as formas de trabalho, o capital, mediadas pela racialização e categorização social, após as diversas ações de libertação das várias colônias (QUIJANO, 2000). Em outros termos e considerando a singularidade da experiência brasileira tomamos esse contínuo de terror e dominação como “carrego colonial” (RUFINO, 2016, p. 47), dimensão que não se reduz aos limites materiais da existência e que avança no ataque aos corpos sensíveis, sistemas vivos, memórias e fortalecimento de práticas de controle do poder, do saber e do ser.

Layrargues e Lima (2014) explicam que a EA brasileira apresenta macrotendências como o conservacionismo e o pragmatismo, que, com base nas nossas leituras, ainda sustentam as maneiras coloniais de exploração, racialização e subalternização. Esses autores ressaltam que a EA crítica vem engendrando novas práticas atentas às implicações políticas e aos conflitos socioambientais de forma localizada.

Assim, o que o “carrego colonial” nos assevera é dos abismos que se avizinham com a crise humanitária e climática crescentes. E, por isso, contextualizar a educação ambiental passa a ser uma das urgências, sobretudo quando nos damos conta das imensas contradições que imergimos. Em 2022, foi comemorado os 50 anos de Estocolmo e os 30 anos da Rio – 92, mas realmente tivemos o que comemorar?

Vivemos nos últimos anos o maior retrocesso ambiental jamais visto, políticas dilaceradas e propositalmente apagadas nos deixaram reféns de centenas de injustiças, conflitos e racismos socioambientais publicizados nos mapas de conflitos ambientais (STORTTI; SANCHEZ, 2019). Buscando aprofundar as reflexões anteriores, dialogamos com os escritos insurgentes: “A educação ambiental “desde el sur” e os seus diálogos com o pensamento contra-colonial brasileiro” (STORTI, 2021); “Diálogos Emergentes entre a Educação Ambiental e a Decolonialidade: Um Olhar a partir do Estado da Arte” (CARNEIRO; MARTINS, 2021); “Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial” (RUFINO; RENAUD; SÁNCHEZ, 2020), “Educação Ambiental e a descolonização do pensamento” (TRISTÃO, 2016) entre outros que contribuiram para refletirmos sobre esse rede tecida na América Latina e que nos instigou a escrita deste artigo.

Logo, a partir dessa breve reflexão anterior, qual deve ser o tamanho do desafio de construir uma Educação Ambiental que contrarie os padrões impostos pela continuidade da lógica colonial? Este artigo em tom ensaístico busca realizar uma análise das questões apresentadas na introdução em dois momentos, que serão apresentados abaixo: no primeiro, faremos um debate teórico tensionando os campos da colonialidade/decolonialidade e o pensamento afro-pindorâmico brasileiro relacionando-os com a questão socioambiental. E no segundo, analisamos as possíveis relações insurgentes entre as educações ambientais e o pensamento afro-pindorâmico.

Tensionamentos na Educação Ambiental e outras perspectivas

O filósofo Renato Nogueira ao nos apresentar o afroperspectivismo fala da existência de uma diversidade de saberes afro-referenciados que fiam uma trama pluriversal que se contrapõe ao universalismo monocultural do Ocidente-europeu. Com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro refletimos acerca do perspectivismo ameríndio, do traço das ontologias ameríndias que entende que qualquer “existente” pode ser pensado como uma pessoa e ocupar um ponto de vista de sujeito. Somamos nesse diálogo a noção de terexistência (RUFINO, CAMARGO e SÁNCHEZ, 2020), que nos ajuda a pensar como as hierarquias dicotomizantes e excludentes produzidas pelo colonialismo desencantou os seres e significou o rompimento da condição ecológica dos viventes. E assim, com o debate teórico em torno dessas noções e outras apresentadas a seguir, pretendemos aprofundar o diálogo de outras formas de sentir/ser no campo da pesquisa em Educação Ambiental, que segue em alguns casos macrotendências ocidentalizantes e nos coloca diante do problema de não se colocar na escuta de inscrições fora do modelo dominante.

Contudo, orientados pela crítica ao colonialismo, pela geopolítica do conhecimento do Sul global, vamos destacar algumas ideias do xamã indígena Davi Kopenawa Yanomami, e propor um diálogo com o lavrador quilombola Nêgo Bispo sobre a urgência de um perspectivismo afro-pindorâmico. Temos, assim, de um lado, o genocídio e o epistemicídio colonial que fez refletir uma única imagem legítima de ser. E do outro, perspectivas pluriversais e outros modos de sentir/fazer/pensar, que apontam para emergências pedagógicas descolonizadoras. Essas pedagógicas, já que trata de experiências, aprendizagens e saberes compreende a inserção disruptiva de saberes *desde el sur*, de inventividades diaspóricas, autóctones, ancestrais – em perspectivas que estão compondo uma possível miríade ecológica de presenças e saberes múltiplos plantados no Brasil.

A descolonização pode ser entendida como ações inscritas em diferentes temporalidades que confluem em luta ontológica/epistemológica contra o colonialismo/eurocentrismo. Logo, esse grupo de pesquisadores utilizou o termo em espanhol “descolonización” associado à ideia de que mesmo depois da criação artificial dos Estados-nação, associado ao término do jugo administrativo político econômico colonial, esses territórios ainda permaneceram sob o controle dos países que promovem e fazem a manutenção da colonialidade. Em contraponto a esse pensamento, o conceito decolonial pode ser associado à contra hegemonia da colonialidade (GROSGUÉL, 2007; WALSH, 2009).

Esses processos de políticas hegemônicas podem ter como eixo estruturante a necropolítica (MBEMBE, 2011), pois reforçam o seu sentido pela divisão desproporcional dos riscos; quem tem mais poder político, social e econômico, tem menos risco, e quem tem menos poder está mais sujeito a diferentes formas de morte. Cabe ressaltar, que a lógica da política de assassinatos não se reduz ao humano. Assim, há uma política de morte que mira diferentes expressões da vida. Nos referimos a modos contrários à vida envolvendo uma política do extermínio, e que incide na crise socioambiental por meio de diversas formas de violência.

Trata-se de relações sociais opressoras, da dominação de um determinado grupo social com poder político, social e econômico contra um outro grupo social desprovido de quase tudo; sujeitos de povos originários, tradicionais, das camadas populares, de movimentos sociais. Fazendo com que territórios, saberes, fazeres e afetos sejam tomados ou apagados. Sujeitos sendo expulsos ou mortos por esse “rolo compressor” que se autodenomina de processo civilizador, e que ignora a existência de corpos, comunidades, saberes, ecossistemas, memórias e leituras da vida diversas.

Mas para tensionar ainda mais a visão hegemônica predominante e fazer repensar os modos de vida, vamos ouvir as impressões do xamã Davi Kopenawa Yanomami:

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

Em “A queda do céu”, Kopenawa diz que para o indígena todos os mundos têm alma, têm uma imagem, e alerta que a imagem do mundo material e espiritual dos brancos está adoecida. Ele nos faz perceber como existe uma potência estética na natureza, como tudo é vivo, e como se pode aprender, por exemplo, com uma árvore – que não é para eles, como é para os brancos, um ser inanimado. Uma árvore pode recolher os cantos dos espíritos, conservar a sabedoria perene dos ancestrais, suas canções podem servir à medicina da floresta, ou às suas festas cerimoniais. Estamos falando, então, de uma natureza cheia de linguagens e sentidos, o que a *língua de espectro* dos brancos, como diz o xamã, pouco pode comunicar ou compreender.

Estamos experimentando assim repaginar as grandes narrativas, abrindo espaço para as narrativas contrárias que imprimem outras visões e noções que contrariam o mundo “normal”, monocultural e desencantado que estamos acostumados a viver. Fazendo-nos repensar nossos modos de existência e, se não mudarmos criticamente a nossa perspectiva eurocentrada (ou autocentrada), possamos, ao menos, aprender um pouco a relativizar nossas certezas e conformações habituais. E fazermos isso não para inverter o privilégio epistêmico, mas para ir contra a universalização e a homogeneização produtora das injustiças sociais e cognitivas. Caminhando na direção afirmativa das especificidades e da

diversidade. “(...) estamos diante de geo-grafias, enfim, do desafio de geografar nossas vidas, nosso planeta, conformando novos territórios, novas territorialidades”. (GONÇALVES, 2000, p.247).

Logo, a partir desse e outros desafios, podemos trazer para a conversa a boniteza do olhar de Paulo Freire que nos convida a refletir sobre essa temática indígena, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos grupos populares, dos povos tradicionais e dos quilombolas, primeiramente, pelos “saberes de experiência feito”, isto é,

um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (FREIRE, 2001, p. 232).

Sem esquecer o etnogenocídio dos povos indígenas, atualmente dos yanomamis, dos guaranis, e de outras etnias espalhadas pelo Brasil. Paulo Freire chama atenção para o assassinato do indígena Galdino Pataxó e afirma a necessidade de lutarmos por uma ética “outra”:

(...) o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas (FREIRE, 2000, p. 65).

Por isso, é fundamental buscar uma ética para além da cristã romana, pois esta pode estar mais preocupada com os brancos, de descendência europeia, como afirma Nêgo Bispo, mas uma ética mais ampla para todos e todas humanos ou não humanos que dialogue com os olhares dos povos tradicionais e originários. Como afirma Ailton Krenak, um rio ou uma montanha são parentes deles, podendo ser uma avó ou um avô. Para Paulo Freire, essa ética “outra”, pode ser construída pelo diálogo com a ecologia, e para isso pode

estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. (...) Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 67).

Aprofundando essa reflexão podemos pensar que depois de 40 anos da Conferência Internacional de Tbilisi e de 30 anos da Rio-92, mudanças significativas para uma transição não ocorreram, um mundo mais sustentável ainda está muito longe e com o aumento dos efeitos das mudanças climáticas, do aquecimento global, podemos nos perguntar se

existirão novos 30 anos (STORTTI, SATO, SANCHEZ, 2022).

A partir dessa análise, talvez seja necessário o advento de uma ecologia “outra”, que poderíamos chamar de decolonial, isto é, pensar uma ecologia não eurocentrada, com o questionamento sobre quem ganha e quem perde com os danos ambientais, quem mais sofre com as consequências da poluição ambiental ou quem mais contribui para isso, grupos sociais minoritários ou o capitalismo racista (FERDINAND, 2022).

E nos indagamos aqui sobre qual seria a forma de “cantar” ou “encantar” a palavra educação, em especial a adjetivação *ambiental*, para que ela possa emergir dos sujeitos sociais que vivem nos becos e nas brechas dos territórios coloniais, e quais seriam os saberes capazes de des(contra)colonizar a educação.

Diálogos insurgentes entre as educações ambientais e o pensamento afropindorâmico

Em diálogo com Antonio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), entendemos que os processos educativos não deveriam negar esses sujeitos sociais oprimidos e nem ser uma agenda para a manutenção da colonialidade do poder, saber, ser e da natureza, através da manutenção e aplicação de uma política colonial hegemônica de adestramento dessas pessoas para a sociedade do sistema mundo colonial capitalista.

Os efeitos coloniais que impactam em modos de educação diversos retroalimentam esse sistema-mundo em seu caráter monológico e centrado no paradigma de desenvolvimento humano. Pensando em uma lógica contrária a esse padrão, a educação e a sua adjetivação ambiental podem transgredir essa lógica, pois ela possui uma radicalidade e racionalidade “outras”, possibilitando que essa força esteja conectada a saberes, fazeres e afetos “outros”. Compreendemos que uma ancestralidade em diálogo com a natureza pode ampliar os “processos de descolonização” (RUFINO, 2021, p. 10). Logo, podemos pensar em dois processos para uma “gira descolonial”:

preparar os indivíduos e seus corpos para exercerem papéis diversos numa sociedade moldada na violência colonial; 2) participar da formação e reflexão sobre a imposição de mundo do projeto colonialista de modo que o posicionamento desses indivíduos possa romper com a lógica de dominação e para a construção de uma nova agenda para a sociedade (RUFINO, 2021, p. 12).

As perspectivas traçadas estão associadas ao enfrentamento do modelo do sistema mundo colonial capitalista e das formas de opressão e racialização vindas da imposição de sua lógica. Confrontar, driblar, deslocar e rasurar o padrão dominante implica mirar os processos educativos como formas de enfrentar o projeto de violência colonial e, avançando, pode ser possível cortar as correntes imaginárias colocadas pelo contínuo colonial. Modelo esse que insiste em nos atravessar com seus objetivos de organizar os territórios dentro da sua lógica civilizatória, explorar os sujeitos, a sociedade, a política, a economia e a natureza através da invasão cultural, como afirma Freire (1997).

Portanto, a “gira” decolonial em diálogo com os processos educativos reforçam a necessidade da liberdade, isto é, de romper com essa lógica da colonialidade, da racialização, da violência e da educação bancária, como ensina Paulo Freire. E é necessário analisar atentamente sua proposta opressora e como podemos promover o rompimento desse modelo hegemônico. Por isso, entende-se que a grande “ tarefa da educação, enquanto radical de vida e diversidade, seja a descolonização” (RUFINO, 2021, p. 13).

Para Stortti (2022), os movimentos sociais da região sul do globo não ficam esperando as políticas públicas e as ações governamentais que visam atender aos direitos que todo cidadão deveria ter, mas que também buscam realizar ações em parceria para através das denúncias de injustiças, conflitos socioambientais, morte de lideranças, fazer mobilizações, processos educativos próprios, construir formas pedagógicas que poderíamos chamar de decoloniais. Logo, esses processos sociais também poderiam contribuir para emergir atividades de EA que poderiam ser chamadas de *base comunitária* (PELACANI, et al, 2021, p.5) ou *desde el sur* (STORTTI, 2022, p. 288).

Nêgo Bispo, ao mencionar o termo *afropindorâmico*, conceitualiza-o da seguinte forma:

a lógica cosmovisão politeística com os elementos da natureza; (...) relação orgânica e biointerativa com todos os elementos da natureza; (...) chegar ao nível de sabedoria e bem viver (...) transformando nossas divergências em diversidades e na diversidade atingirmos a confluência de todos as nossas experiências. (...) pensamento pluralista territorializado (...) elaboração e estruturação circular (..) contra colonização (SANTOS, 2019, p. 69).

O pensador quilombola também dá como exemplo dessa forma outra de viver no território o exemplo da estrutura social das casas de farinha na sua região. Ele vai explicar que o processo é colaborativo e de divisão de tarefas em que todos participam e desenvolvem diferentes funções. E explica que segundo seus mestres e mestras, eles poderiam acumular a mandioca, “mas o melhor lugar para guardar a mandioca é na terra” (Ibid., p. 65). Visão que se assemelha a dos povos indígenas.

É refletindo acerca da Educação Ambiental em diálogo com o pensamento afropindorâmico brasileiro que consideramos a premência da re-inscrição dos saberes localizados (HARAWAY, 2009) que diferem contrariando a lógica desenraizadora e universalizante. De maneira crítica e descolonizadora, através do reconhecimento de possíveis educações ambientais que emergem de comunidades e territórios, em terexistência (RUFINO, RENAUD, SANCHEZ, 2020), para superar a noção dicotômica dominante.

A perspectiva da terexistência se inscreve como uma eco-ontologia, “a condição constitutiva ecológico-existencial, dos viventes capazes de formar sociedades com a natureza”. (ibid, 2020, p. 4). Já que o colonialismo significou o rompimento dessas relações, criando distância e mais ainda, uma cisão, e seu ensimesmamento, com uma noção de privilégio do homem branco sobre o estatuto ontológico. No entanto, a perspectiva da terexistência situa a educação ambiental:

não como uma dimensão de conteúdos ambientais transpostos em práticas pedagógicas para a proteção ou conservação do meio ambiente, mas em uma proposta pedagógica de reconexão, reencontro e de uma ética responsiva com a dimensão onto-ecossistêmica dos viventes; lançando assim as possibilidades para um re-encantamento (ibid, 2020, p. 7).

Desconsiderar epistemologias outras é também negar a existência de diferentes estatutos ontológicos. Os seres e seus saberes foram conjuntamente alvo da violência colonial, e, por isso, não podemos pensar um sem o outro. Temos debatido sobre as questões epistemológicas em tensão no campo da Educação Ambiental. Novos saberes, novos aportes, novos referenciais que ocupam os campos de discussão. Procura-se ter cuidado com a apropriação e o extrativismo. Valorizar cada vez mais os conhecimentos não-hegemônicos. Fazer da descolonização o objetivo permanente da Educação.

É assim que pensamos na validade deste breve debate eco-ontológico, buscando aproximar perspectivas contra-hegemônicas, nativas e afro-diaspóricas apostando na contribuição dessa discussão para as práticas pedagógicas descolonizadoras em educação.

(...) entendemos a pluriversalidade como a assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista (NOGUERA, 2012, p.64).

A filosofia entendida como universal se liga a uma educação baseada nas posições de centro e periferia do conhecimento, que entendemos ser o que vai determinar, por um lado, os privilégios epistêmicos, e, por outro, os epistemicídios. Entretanto, o pensamento opera justamente na diferença, como afirma Noguera, e por isso também ele vai defender a matriz africana não como uma homogeneidade mítica, mas como uma série de perspectivas plurais e policêntricas. “A filosofia afroperspectivista nos convoca para acontecimentos negros, acontecimentos femininos, acontecimentos infantis, acontecimentos animais”. (NOGUERA, 2011, p.3).

Para o perspectivismo ameríndio, “coisas e seres são pontos de vista”. (CASTRO, 2018, p.117). Não se trata apenas de legitimar existências outras, mas de reconhecer nelas capacidades e afecções que as tornam sujeitos de perspectiva. O ato de conhecer não se configura como representação da realidade, mas como interação, e o próprio ser humano é entendido como uma relação, não como uma substância. A humanidade, ou seja, a capacidade de ocupar um ponto de vista, é o que é comum a todas as espécies.

Todos os animais e demais componentes do cosmos são intensivamente pessoas, virtualmente pessoas, porque qualquer um deles pode se revelar (se transformar em) uma pessoa. Não se trata de uma mera possibilidade lógica, mas de potencialidade ontológica, é o que nos mostra Viveiros de Castro. A “personitude” e a “perspectividade” – a capacidade

de ocupar um ponto de vista (ibid, 2018, p. 45–46)

Assim, a cosmopolítica perspectivista considera a potencialidade ontológica de todo vivente, a “multiplicidade biossocial” (ibid, p. 46), e “descreve este mundo onde toda a diferença é política, porque toda relação é social” (ibid, p.54).

Essa cosmopolítica indígena existe em uma plano de imanência, e entende que a imanência coincide com a transcendência. Sendo o xamã a pessoa que consegue atravessar as fronteiras entre as espécies e os mundos adotando perspectivas estrangeiras e no nosso entendimento outras lideranças de diferentes grupos sociais também conseguem atravessar essa linha que divide os céus, as terras e a espiritualidade.

Como afirma o antropólogo, a origem das perspectivas está no corpo, que é entendido como um feixe de afetos e capacidades, “longe do essencialismo espiritual do relativismo, o perspectivismo é um maneirismo corporal” (ibid, p.66).

O que a discussão nos leva a compreender até aqui é que as noções apresentadas se contrapõem radicalmente à ontologia ocidental hegemônica que considera a dicotomia humano versus natureza e para além dela, e que crê no excepcionalismo racial branco e especista humano. Mas o que foi exposto, contrariamente, remete-nos a uma cosmopolítica e a possibilidades ontológicas plurais.

A partir das reflexões anteriores, buscamos nas investigações do Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde el sur (GEASur) com diferentes populações tradicionais, de povos de terreiro, movimentos sociais ou populares, com grupos do sul global, um diálogo que traz contribuições importantes para o campo da EA.

Entre as diversas pesquisas realizadas por esse grupo ao longo de 10 anos, apresentamos como um exemplo mais significativo que dialoga com a análise teórica apresentada anteriormente as investigações feitas no Morro da Formiga, comunidade popular localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro, descritas nas dissertações de mestrado de Júlio Vitor Costa da Silva realizada em 2016 e de Aurea Raquel de França Pereira em 2020, sobre a questão ambiental local, inicialmente dando ênfase na questão da água, identificando no dia-a-dia dessas pessoas a necessidade de lutar para ter água potável e esgoto em suas residências por falta de políticas públicas e atendimento da empresa de distribuição de águas do Estado e posteriormente mostrando as inovações socioambientais criadas por esses sujeitos sociais para enfrentar os problemas ambientais locais relacionados ao desmatamento, a captação e distribuição da água para todos os moradores desse território e as mudanças climáticas que provocam eventos extremos de chuvas, enchentes e deslocamentos de massas de terras das partes altas dessa região que poderiam destruir as residências e matar as pessoas que vivem nela.

Sobre a questão da água, Silva (2016) apresentou em detalhes um processo de gestão ambiental comunitária das nascentes, desde a sua proteção, passando pela captação e distribuição para todos os moradores dessa localidade e os seus processos educativos coletivos necessários para a preservação, coleta e distribuição de água potável para todos.

Pereira (2020) ao investigar a relação dessa comunidade com a natureza destaca ao longo do processo histórico da ocupação desse território o mapeamento das nascentes feito pelos

próprios moradores para abastecimento de água das casas, pois o fornecimento através do Estado foi negado até o ano de 1985. Por isso se destaca o interesse em notar se as resistências socioculturais e saberes da natureza aparecem na produção dos sentidos de comunidade.

Esse histórico de luta socioambiental contribuiu para a comunidade estabelecer alguns espaços de construção coletiva da comunidade de saberes, fazeres e afetos tais como: Sociedade de Água Boa Vista; a Escola Municipal Jornalista Brito Broca; a Folia de Reis A Brilhante de Belém (Mirim) e; o Espaço Formiga Verde. Na pesquisa de Silva (2016), as estratégias de organização popular possuem um caráter pedagógico e no caso da Formiga o elemento ambiental é estruturante da organização política da comunidade. Isso se torna evidente na engenhosidade, na curiosidade e no acúmulo de saber empíricos evidenciado na fala do entrevistado:

A luta popular não prescinde de um conhecimento mais organizado. “O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular (...) mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática” (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p. 25), quer dizer, a luta popular não pode ser algo ao acaso, sem uma orientação e de forma desorganizada, mas também o conhecimento utilizado para organizar a luta popular não pode ser algo rígido, pronto, acabado e imposto, sob pena de “roubar a autonomia” dos indivíduos receitando conteúdos que serão depositados neles. “Quando isto ocorrer estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes. Transposição de ideologias... (ibid, p. 26).

Por isso, a criatividade do povo deve ser um elemento presente nas propostas de educação ambiental de base comunitária e popular (SILVA, 2016). E adaptar seus “engenhos” com a engenhosidade que nos fala Freire e Nogueira (1993), superando dificuldades com a criatividade fermentada na cotidianidade, na busca de soluções de um fazer que se torna “*modus operandi*” da metodologia da *práxis*. Paulo Freire e Adriano Nogueira abordam essa questão afirmando:

Nossa cultura popular é de tradição oral. Essa memória social se conhece a si mesma desde uma estrutura oral. Nós intelectuais formamo-nos dentro de uma ruptura com essa tradição; sobretudo o intelectual latino americano: somos faladores, mais telefonamos do que escrevemos cartas e, no entanto, nos rodeamos de livros e textos. E essa nossa cultura de ênfase gráfica (livresca) é, muitas vezes, superposição sobre a oralidade dos grupos populares (FREIRE E NOGUEIRA, 1993, p.29).

SILVA (2016) mostra como eles relatam que aprenderam a manejar o recurso hídrico através da vivência na sociedade, no cotidiano de idas à mata observando os mais velhos e os mais experientes, e assim adquiriram conhecimento sobre a água e as nascentes.

Ocorrendo então uma aprendizagem não formal; nenhum deles frequentou curso ou algo do tipo. Segundo Gohn (2006,) a educação não formal tem várias dimensões, entre as quais “a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos”. (GOHN, 2006, p.28). Os moradores se organizaram com “objetivos comunitários” visando à resolução de “problemas coletivos cotidianos”, no caso da Formiga, a falta de água.

Pereira (2020) ao observar as relações sociais desta comunidade afirma que elas são de cunho coletivas entre os vizinhos compondo os sentidos de comunidade que são formados com naturalidade no cotidiano. É comum na Formiga as histórias estarem acompanhadas de articulação entre os moradores para a resolução de necessidades coletivas. Como propõe Costa e Castro-Silva (2015, p.15), “os sentidos de comunidade são mobilizados no e pelo coletivo, impulsionando a participação social em torno da construção de identidades que se transformam conforme os diferentes contextos sócio-históricos”. As relações de amizade e vizinhança, as necessidades coletivas e desejos comuns formam as identidades e o sentimento de pertença e importância mútua entre os moradores.

Além disso, podemos destacar os saberes relacionados à ancestralidade que evocam conhecimentos da natureza pela defesa da própria vida. Algumas famílias possuem o costume de cultivar ervas e outras plantas alimentícias em casa e estes são costumes passados pelos mais velhos. Destaca-se ainda a importância da realização de trabalhos com memória e oralidade popular para a educação ambiental, e nesse sentido Renaud e Sanchez (2015) afirmam que essa metodologia evidencia a eficácia da educação ambiental em particular no sentido de preservar os saberes ancestrais que são apresentados em parte pela oralidade.

Desse modo, um caminho possível e necessário para a educação ambiental é aprender a dialogar com os saberes populares. Bispo dos Santos (2019) acrescenta a essa discussão a relação com a terra dos povos contra colonizadores, que possui grande destaque durante todo o livro, pois esta acontece em uma posição de respeito e consegue, a partir das lições da natureza, forjar também uma ética das relações interpessoais. A terra é de todos e o que dela vem precisa ser dividido e não acumulado.

Podemos supor que essas diversas ações comunitárias podem ser entendidas como projetos de biointeração que emergiram a partir da confluência de saberes e visões de mundo respeitando a diversidade (SANTOS, 2019). Paulo Freire entendia essas dimensões de diferentes saberes relacionados à educação popular, definindo-a como um “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.19).

A contra colonização proposta por Bispo dos Santos (2019) agrega uma compreensão mais abrangente para tamanha complexidade. Sem excluir as resistências, lutas e guerras constantes, pois contra colonização trata-se de um enfrentamento à colonização. Complementarmente à ideia de re-existência também colabora para a compreensão do contexto, propondo descentralizar o olhar a partir da lógica hegemônica em busca da profundidade das diferentes culturas (ACHINTE, 2013).

A partir das pesquisas anteriores e das vozes do Sul Global, podemos observar as reflexões teóricas em diálogo com o “saber só de experiências feito” (FREIRE, 2001, p.232). E na busca de sistematizar e sintetizar essas fazeres, saberes e afetos que se interconectam, Silva afirma que a EABC pode ser concebida

como sendo a educação promovida no âmbito das comunidades populares, tradicionais, subalternas, indígenas e quilombolas, que tenha como objetivo a promoção de uma sociedade ambientalmente e socialmente mais justa, capaz de incorporar a ecologia de saberes e promover a alteridade epistemológica, ou seja, o encontro com o outro e suas formas de ver, conhecer e vivenciar o mundo (SILVA, 2016, p.100).

Daniel Renaud Camargo complementa essa definição de EA como

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

E Marcelo Aranda Stortti, em sua tese de doutorado afirma que no sul global do mundo emerge um tipo específico de práxis educativa, que ele nomeou de “*desde el sur*”, porém, que pode ser classificada como EABC também, como podemos observar pela definição abaixo:

aquela que suleia o horizonte pedagógico, com um pensamento contra as colonialidades do poder, do ser, saber e pedagógica, em diálogo com o pensamento crítico latino-americano e da decolonialidade, exaltando a sociogeobiodiversidade dos territórios, bem como, a sua pluralidade de maneiras de senti-pensar e de re-existir pedagogicamente, propiciando um novo patamar nas lutas socioambientais dos povos que resistem e re-existem (STORTTI, 2019, p.163).

Considerações finais

A Educação Ambiental em diálogo com as perspectivas afro-pindorâmicas nos fala de modos de existência em que a primazia é da pluralidade e do coabitar em territórios em que a diferença seja valorizada como potencialidade capaz de vida re-encantada e terexistente. E finalmente retomamos nossa pergunta: como a Educação Ambiental está incorporando as ontologias emergentes das perspectivas afro-pindorâmicas? Como está assimilando a

presença de outras existências até então encobertas e invisibilizadas? Isso para observar como a educação está reagindo aos atuais tensionamentos e para pensar novos caminhos políticos, estéticos, ontológicos e epistemológicos.

Conforme nos mostrou o afroperspectivismo, há o desafio de superar a visão ocidental monocultural, e de considerar a perspectiva de uma pluriversalidade, baseada não na igualdade que quer homogeneizar, mas na equidade capaz de incluir as diferenças. Em diálogo com o pensamento ameríndio, Castro nos mostra como as relações entre as espécies podem acontecer em um plano comum de imanência e humanidade. Como o ser humano não é a única *pessoa* dotada de perspectiva e que pode receber o status de sujeito em uma relação.

Estamos visando educacionalmente a formação de sujeitos e sociedades com a natureza, em luta contra as marcas coloniais e suas práticas racistas, heteropatriarcais e especistas. Assim, a dicotomia que hierarquiza as espécies e coloca o ser humano no topo como um animal superior muda de figura. Surge aqui um humano que é tão vivente e sujeito quanto os *humanos* das outras espécies, isto é, tão capazes quanto de ocupar um ponto de vista.

As perspectivas que os saberes nativos, ancestrais e diaspóricos nos oferecem ajudam no processo de descolonização do campo da EA e, conseqüentemente, de suas práticas e pedagogias. Levando em conta a transição climática, destruição da sociobiodiversidade, pandemia, extinção de espécies, desigualdades, fome, e todos os efeitos coloniais modernos, é urgente a atenção aos povos subalternizados que estão sendo, junto com seus territórios, os mais atingidos pela modelo predatório e expropriatório do capital.

Ao mesmo tempo que estão nos mostrando outras relações e composições possíveis desde seus territórios, através da resistência coletiva e comunitária, de políticas de vida de re-encantamento, de luta e de cura. Desse modo, compreendemos que a educação ambiental quando traz aportes teóricos contra-hegemônicos para sua abordagem e prática pedagógica contribui por mobilizar dentro do campo político-educacional institucionalizado processos de descolonização. Ao firmar uma eco-ontologia inclusiva e plural, mulher, negro, animal, outres, de uma perspectiva afro-pindorâmica.

E para finalizar as nossas reflexões, não imaginando que são palavras finais, mas sim um até breve, que permita inspirar para futuras pesquisas e propiciar novas questões, podemos pensar que a prática social desses diferentes grupos está associada a uma práxis educativa “outra”, isto é, aquela que colabora coletiva e comunitariamente para lançar os remos imaginários dessas canoas ancestrais da coragem pra lutar e continuar lutando, e indo além, pois as estrelas da ancestralidade do “bem viver” vão guiar essas jangadas territoriais, rompendo as amarras que fizeram ficar silenciadas e atracadas no tempo histórico do projeto colonial, para continuarem lutando contra as ondas revoltas da vida capitalista, carregando esses sujeitos históricos do sul global, através de sangue, suor e lágrimas que brotam das nascentes, correndo por rios (veias) abertas da América Latina e desembocando no mar da vida comunitária/popular/originária.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CASTRO, Eduardo Viveiros. **Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- DA COSTA, S. L.; CASTRO e SILVA, C. R. Afeto, memória, luta, participação e sentidos de comunidade. **Pesquisas e práticas psicossociais**, 10(2), São João del Rei, p. 283- 291 jul/dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000200006
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERDINAND, Malcolm. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Da geo-grafia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades**. CLACSO, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>
- HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, (5), 7-41. 2009.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LAYRARGUES, P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Revista Ambiente e sociedade, São Paulo. 2014.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica, una revisión crítica. In: **Estética y violència: Necropolítica, militarización y vidas lloradas**. México: UNAMMUAC, 2012, Cap. V, p. 130-139.
- NOGUERA, R. (2012). **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), (18), 62-73.
- NOGUERA, R. (2011). **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas**. Griot: Revista de Filosofia, 4(2), 1-19.
- PELACANI, B., KASSIADOU, A., CAMARGO, D., SÁNCHEZ, C.,; STORTTI, M. (2021). **Educación**



ambiental comunitaria y la lucha por el agua. Praxis & Saber, 12(28). Disponível em:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11470>.

PEREIRA, A.R.F. **Sentidos de comunidade, saberes da natureza e resistências socioculturais do Morro da Formiga.** 2020. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept or the Americas in the modern worldsystem. **International Social Science Journal**, Paris, v. XLIV, n. 4, p. 549-557, nov. 1992.

RUFINO, L.; RENAUD, C.D; SÁNCHEZ, C. **Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial.** Revista Sergipana De Educação Ambiental, v.7, número especial, 2020.

RUFINO, Luiz. **Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: do saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas.** Revista Antropolítica, nº 40, Niterói, p.54-80, 2016.

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

STORTTI, M. A. **A educação ambiental “desde el sur” e os seus diálogos com o pensamento contra-colonial brasileiro.** Ambiente & Educação, 26(1), 273-295. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13260>. 2021.

STORTTI, M. A.; SANCHEZ, C. **Diálogos entre a Formação Inicial Docente em Biologia e a temática da Justiça, conflitos e Racismo Ambiental.** Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental (REMEA), 36(2), 60-82. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8925>. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

STORTTI, M. A.; SATO, M.; SANCHEZ, C. (2022). **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis Trinta Anos Depois, Haverá mais 30?** Revista Trabalho Necessário, 20(43), 01-06.
<https://doi.org/10.22409/tn.v20i43.55046>.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala. 2009.

Mariana Moraes de Miranda Montenegro Martins

Mestranda pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU-UNIRIO). Pós-graduada em nível de especialização em Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis pela PUC-Rio. Integrante do Grupo de Estudos de Educação Ambiental *desde el sur* (GEASUR/UNIRIO) e jornalista. E-mail: montenegro.m5@gmail.com. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7454-070X>.



Marcelo Stortti Aranda

Doutor e mestre em Educação, pesquisador, Integrante do Grupo de Estudos de Educação Ambiental *desde el sur* (GEASUR/UNIRIO), membro da Rede Internacional de Estudos Decoloniais na Educação Científica e Tecnológica (RIEDECT) e da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (REDECT), licenciatura e bacharelado em biologia. E-mail: marcelostortti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1400-9834>.

Celso Sánchez

Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social e biólogo. E-mail: celso.sanchez@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-023X>.

Luiz Rufino

Professor da FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e do PPGECC (Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Email: luizrfn@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0206-254X>.

Recebido em: 02/10/2023

Aprovado em: 22/10/2023

Publicado em: 27/10/2023