

A COLONIALIDADE COMO PROJETO ESTRUTURANTE DA CRISE ECOLÓGICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL *DESDE EL SUR* COMO POSSÍVEL CAMINHO PARA A DECOLONIALIDADE

LA COLONIALIDAD COMO PROYECTO ESTRUCTURADOR DE LA CRISIS ECOLÓGICA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL *DESDE EL SUR* COMO CAMIÑO HASTA LA DECOLONIALIDAD

COLONIALITY AS A STRUCTURING PROJECT OF THE ECOLOGICAL CRISIS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A ROAD TO DECOLONIALITY



Stephanie Di Chiara Salgado*

<http://orcid.org/0000-0002-4299-5507>

Anne Kassiadou Menezes**

<https://orcid.org/0000-0002-2970-1164>

Celso Sánchez***

<https://orcid.org/0000-0001-6696-5751>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K.; SANCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019. . *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5025>



RESUMO: Esse artigo se inspira na ideia de que a América Latina é fundada em um conflito ambiental, que remonta à ruptura das relações sociedade-natureza com vistas à instauração de um modelo extrativista e espoliativo nesses territórios. A “descoberta” inventa identidades racializadas – negros e índios – cujos modos de vida são encobertos. A colonialidade está presente e estrutura a crise ecológica atual. Através de uma prática educativa que busca (re)qualificar as relações com a natureza, ao desvelar os conflitos ambientais constitutivos deste território, vemos na Educação Ambiental (EA) crítica um caminho possível de reconexão frente à fratura posta pela colonização, atuando como um dispositivo desencobridor e decolonial, disposto a contar “a história que a história não conta”, quando aliada aos saberes e às lutas históricas de povos espoliados. Para tanto, compartilhamos algumas elaborações teórico-práticas que reflexionam/constroem uma EA fincada na América Latina: uma *EA desde el Sur*.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. América Latina. Giro decolonial. Decolonialidade. Educação Ambiental *desde el Sur*.

ABSTRACT: This article is inspired by the idea that Latin America is founded on an environmental conflict, which goes back to the rupture of society-nature relations with a view to establishing an extractive and spoliative model in these territories. The “discovery” invents racialized identities – blacks and Indians – whose ways of life are hidden, and coloniality is present and structures the current ecological crisis. As educational practice that seeks to requalify relationships with nature, by unveiling the constitutive environmental conflicts of this territory, we see in Critical Environmental Education

(EE) a possible way of reconnection against the fracture exposed by colonization, acting as discoverer and decolonial device, willing to tell “the story that the story does not tell”, when allied to the knowledge and historical struggles of spoiled peoples. To this end, we share some theoretical-practical elaborations that reflect/construct an EE embedded in Latin America: an *EE desde el Sur*.

Keywords: Critical Environmental Education. Latin America. Decolonial Turn. Environmental Education desde el Sur. Decoloniality.

RESUMEN: Este artículo está inspirado en la idea de que América Latina se funda en un conflicto ambiental, de ruptura de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza con el fin de establecer un modelo extractivo y espoliativo en estos territorios. El “descubrimiento” inventa identidades racializadas (negros e indígenas) cuyas formas de vida están ocultas. La colonialidad está presente y estructura la crisis ecológica actual. Al revelar los conflictos ambientales constitutivos de este territorio, vemos en la Educación Ambiental (EA) Crítica una posible forma de reconexión contra la fractura expuesta por la colonización, actuando como un dispositivo desencubridor y descolonial, dispuesto a contar “la historia que la historia no cuenta”, cuando se alía con el conocimiento y las luchas históricas de los pueblos espoliados. Con este fin, compartimos algunas elaboraciones teórico-prácticas que reflejan / construyen una EA integrada en América Latina: una *EA desde el Sur*.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica. América Latina. Giro decolonial. Educación Ambiental desde el Sur. Decolonialidad.

1 Introdução

Brasil, meu nego deixa eu te contar / A história que a história não conta / O avesso do mesmo lugar / Na luta é que a gente se encontra [...] / Brasil, meu denço / A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou / Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento / Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado / Mulheres, tamoios, mulatos / Eu quero um país que não está no retrato [...] / Brasil chegou a vez, de ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês. (OLIVEIRA *et al.*, 2019).¹

A espada e cruz marchavam juntas na conquista e no butim colonial. Para arrebatar a prata da América, marcaram encontro em Potosí os capitães e os ascetas, os toureiros e os apóstolos, os soldados e os frades. Convertidas em pinhas e lingotes, as vísceras da rica montanha alimentaram, substancialmente, o desenvolvimento da Europa. (GALEANO, 2018, p. 41).

Corroborando com Galeano, as Veias da América Latina seguem abertas em uma sangria cada vez mais desatada, que segue se ampliando em novas feridas e cicatrizes que não secam, alimentando o desenvolvimento do norte global e produzindo o subdesenvolvimento do sul. Neste sentido, tem razão Zibechi (2015, p. 106), ao frisar que existem “novas veias abertas” que se configuram a partir das novas relações sociais e de poder, em função do rolo compressor do desenvolvimento e do avanço da espoliação pelo neoextrativismo neste continente. Para subverter tal cenário, apostamos na proposta de contar a história a contrapelo, ao avesso, como possibilidade de imaginar outros mundos, “pois ao imaginá-los acabamos por mudar também esse nosso” (ECO, [s. d.] *apud* ACOSTA, 2011, p. 6); então, acabamos por construir uma sociedade outra².

Neste texto, tratamos de continuar ecoando a denúncia do processo de colonização, que segue em curso. Se não mais em uma dimensão do controle territorial e das relações de subordinação colônias-metrópole, perdura através da instauração de um padrão de poder global fincado na criação de identidades racializadas: índios e negros, que modificaram a divisão internacional do trabalho, instaurando um novo eixo de exploração social, e sustentaram a criação do primeiro modelo econômico globalizado, nomeado por Quijano e Wallerstein (1992) de sistema-mundo moderno-colonial capitalista.

A essa instauração de poder calcada na racialização da população mundial com a criação de identidades geopolíticas hierarquicamente superiores – europeus brancos – e identidades subalternizadas – índios e negros; latinos e

* Professora de Química efetiva do IFRJ - Campus Pinheiral. Graduada em Licenciatura em Química pela UFF. Mestranda em Educação do programa de pós-graduação da UNIRIO. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur) e do Coletivo [Re]Considerare. E-mail: stephsalgado@gmail.com

** Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bolsista FAPERJ. Gestora Ambiental com Especialização em Educação Ambiental. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). E-mail: annekmezezes@hotmail.com

*** Doutor em Educação. Professor Associado I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenador do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). E-mail: celsosanchez@unirio.br

1 Samba-enredo 2019 do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira “História para ninar gente grande” de Ronie Oliveira, Márcio Bola, Silvio Mama, Deivid Domênico, Tomaz Miranda e Danilo Firminio. Nós referenciaremos como Oliveira *et al.* (2019).

2 Conforme Walsh (2009, p. 13): *Hablar de modos “otros” es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a “otros modos”, ni tampoco a “modos alternativos”, sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, incluyendo las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad. Al iniciar en el siglo XVI como parte de la expansión imperial/colonial en las Américas, estas historias y experiencias marcan una particularidad del lugar epistémico – un lugar de vida –, que rehúsa la universalidad abstracta.*

africanos – Quijano (2007) sistematiza como colonialidade do poder. Em outras palavras, a criação da Europa e do capitalismo se dá com a invenção das Américas. Sendo assim, a opressão de classe está imbricada com a racialização nos países de capitalismo periférico. É nesse sentido que Dussel desenvolve a ideia, a partir do aporte da Filosofia da Libertação, de que a modernidade se inaugura na conquista das Américas.

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. (DUSSEL, 1993, p. 8).

Enrique Dussel, ao tratar sobre o “Mito da Modernidade”, argumenta que com a “invenção” das Américas houve o *encobrimento do outro* (DUSSEL, 1993), e que se não fosse a colonização das Américas, a Europa não teria forças para se impor ao mundo como centro hegemônico de poder. A base argumentativa dusseliana é fundamental para compreendermos as determinações que levaram à constituição da assimétrica e hierárquica relação dos colonizadores europeus com os povos latino-americanos, assim como as influências da colonialidade ainda em curso.

Acreditando no papel social transformador e subversivo de uma educação comprometida com o território ao qual está inserida, como é o legado da Educação Popular Libertadora latino-americana (MOTA NETO, 2016), e entendendo subversão como um conceito “ligado a uma utopia, a uma visão de futuro, fruto de uma insatisfação com a realidade social” (MOTA NETO, 2016, p. 102), vemos na educação um papel estratégico e central nas lutas pela superação dos efeitos da colonialidade. Ou seja, a educação libertadora comprometida com a história deste território cumpre um papel decolonial, e há de ter como projeto desinvisibilizar os povos afro-ameríndios, que desde a chegada dos colonizadores tiveram suas culturas e formas de vida, suas relações não predatórias com a natureza, apagadas violentamente. Para caminhar no sentido da decolonialidade é preciso junto com Oliveira *et al.* (2019) aprender “a história que a história não conta”, ou seja, escutar as vozes que foram encobertas e silenciadas pela narrativa moderno-colonial capitalista.

Nesse sentido, o desenho teórico proposto para este texto visa a articular o campo da EA na sua perspectiva crítica com a Ecologia Política Latino-Americana a partir da compreensão da dimensão pedagógica dos conflitos ambientais, tendo como lente focal o giro decolonial para elaboração de uma proposta de EA *desde el Sur*, ou seja, uma

EA atenta e contextualizada às realidades socioambientais fruto de um processo histórico que remete à colonização.

Em seguida, iremos compartilhar algumas formulações construídas ao longo da existência do Grupo de Estudos em Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur), situado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e dedicado a elaborar alternativas às concepções hegemônicas de Educação Ambiental a partir da perspectiva da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2010), junto aos grupos subalternizados pela lógica gananciosa do sistema-mundo moderno-colonial capitalista.

2 As teorias decoloniais: uma desconquista

A orientação que estamos assumindo nos desloca ao sul³, como diria a poeta angolana Paula Tavares (1985) “vou para o sul saltar o cercado”, o que significa deslocar olhares para, então, ver nos grupos que sempre resistiram aos ataques do projeto colonial possibilidades de anúncios de “inéditos viáveis”, ou seja, de novos horizontes utópicos: “*O futuro é dos Povos e não dos Impérios*” (FREIRE, 2000, p. 35).

Junto com Paulo Freire, recusamo-nos a esquecer o processo histórico que forjou identidades subalternas – “índios, negros e pobres”⁴ – e nos constituiu como latinos, compreendendo que essa conjuntura se relaciona com a ideologia da Europa como centro da história mundial, ao definir zonas periféricas a partir de seu eixo concêntrico de poder.

Saltar o cercado também significa uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2007) frente àquela imposta pelos donos da cerca, que ao instituírem suas fronteiras fragmentaram identidades e impuseram processos de territorialização, impondo sua territorialidade em detrimento das autóctones já constituintes desse continente.

O território é entendido como o espaço socialmente construído, onde territorialidades são elaboradas e reelaboradas através das territorializações e (re)territorializações constantes. Trata-se, portanto, de compreender o conceito de território a partir da tríade relacional território – territorialidade – territorialização, tal como é defendido por Porto-Gonçalves (2017, p. 27), que nos provoca compreender que não há território sem territorialidade (um sentido para ser/estar no mundo) e seus processos de apropriação do espaço geográfico (territorialização). A compreensão desta tríade relacional torna-se peça fundamental para sustentar as bases argumentativas aqui expostas, na medida em que possibilita análises mais complexas sobre a questão ambiental na América Latina e suas interfaces com o debate decolonial.

Partindo disso, para tentar melhor compreender os efeitos da colonização sobre os territórios inaugurados com a modernidade ocidental, dentro do fenômeno que Dussel (1993) descreve como o encobrimento do outro, parece-nos mister debater o conceito de *colonialidade*.

3 Sempre que nos referimos ao sul neste artigo, seja com a palavra sul ou “*desde el sur*”, não estamos nos referindo ao sul geográfico (tudo o que se localiza abaixo da linha do equador), mas ao sul geopolítico, ou seja, aos países subdesenvolvidos pelo jugo do colonialismo e da colonialidade.

4 Essa também é uma referência a samba enredo da Mangueira e seu histórico desfile em março de 2019, cuja bandeira do Brasil, pintada em verde e rosa, trazia os dizeres “índios, negros e pobres” no lugar de “ordem e progresso”, que representa o projeto de perpetuação da espoliação e subalternização dos povos brasileiros seguindo a lógica da colonialidade.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/ étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificarán como Europa –, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder. (QUIJANO, 2007, p. 285-286).

Conforme já formulara Quijano (1991): “*La modernidad, el capitalismo y América Latina nacen el mismo día*”. Em outras palavras, não há Europa sem América, e o que chamamos de modernidade é produto da colonialidade – sua face oculta e mais obscura⁵. Isso porque estamos fazendo a leitura do sistema de opressões instaurado pelo capitalismo através das lentes propostas pelo grupo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade. Formado no início dos anos 1990⁶, ao radicalizar o argumento pós-colonial, esses intelectuais se empenham em elaborar uma crítica à modernidade ocidental que, segundo suas formulações, teria sido inaugurada com a chegada de Cristóvão Colombo às Américas em 1492, carregando consigo não o nome de um homem, mas sim de um projeto – cristianizador colonizador, conforme apontara Todorov (2003).

Pode-se entender, pela ótica desse grupo, a modernidade como relações de dominação intersubjetivas e geopolíticas que foram sendo conformadas com as experiências do processo de colonização e conseqüentemente com o colonialismo e a colonialidade (QUIJANO, 2007). É importante mencionar que a mudança dos sufixos nos termos colonização, colonialismo e colonialidade modifica seus significados. Sem dúvida, há uma relação visceral entre esses processos; mas, enquanto a colonização e o colonialismo são fenômenos históricos datados e que se expressaram em diversos territórios durante as expansões imperiais, a colonialidade se inaugura com a “descoberta” da América Latina e não terminou com o fim do colonialismo. Nas palavras de Assis (2014, p. 613, grifo nosso):

5 Em referência a: MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun./2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>

6 Para mais informações, ver: Balestrin, 2013.

A expansão colonial iniciada no século XVI, com as grandes navegações e o “descobrimto” das Américas – posteriormente incrementada com o neocolonialismo do final do século XIX, que promoveu a repartição da África e Ásia –, é vista, nessa abordagem, como condição *sine qua non* para a existência e a manutenção do capitalismo industrial. Por outro lado, a extinção do colonialismo histórico-político nas Américas, com a construção de nações independentes no século XIX, bem como na África e Ásia, por intermédio da descolonização em meados do século XX, não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e **cultural** dos países periféricos.

Aí que entra a importância do conceito de colonialidade, como aquilo que foi instaurado pela violência colonial e segue em curso. Nesse sentido, podemos ler colonialidade como sinônimo de “ainda em curso”, “e é assim até hoje”, “e assim segue”, “continua”, “perdura”. E a decolonialidade como sinônimo de “basta”, “agora não mais”, “não aceitamos”. Ou seja, a decolonialidade como interrupção deste violento processo de dominação material, mas sobretudo, intersubjetiva, conforme apontara Fanon (2008) em “Peles Negras, Máscaras Brancas”.

A ideia mesma do nome América Latina é um “ainda em curso” da violência colonial: “América” como uma ode ao saqueador Américo Vespúcio, e “Latina” como uma referência ao projeto de dominação e homogeneização pela imposição da língua hegemônica que inaugura a ideia de Europa, já que a Europa consolida seu processo de “invenção” com a conquista das Américas, conforme longamente elaborado por Dussel. As marcas dessa violência seguem espalhadas por este continente em nomes de ruas, praças e até países que homenageiam seus algozes e saqueadores, fazendo-nos lembrar de que estamos sob o jugo do poder do opressor a cada esquina. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13-14) nos lembram que:

El fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global. De este modo, preferimos hablar del ‘sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) y no sólo del ‘sistema-mundo capitalista’ porque con ello se cuestiona abiertamente el mito de la descolonización y la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad. [...] las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente.

A noção de colonialidade atrela o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos como partes integrantes de um mesmo processo histórico datado (NEVES, 2005). Para além da constituição da economia-mundo, podemos falar da constituição de “subjetividades-mundo”, dos “padrões-mundo”, tendo a Europa o modelo a ser seguido, quer se queira ou não – não há escolha abaixo da linha do equador. Por isso, a intencionalidade de Grosfoguel de expor essas dimensões, as quais nós estamos chamando de camadas de dominação, ao nomeá-lo como sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista-patriarcal-moderno-colonial. Essas camadas de dominação estão conectadas, retroalimentando-se, e todas se fundam como fruto da colonização, nutrindo-se através dos efeitos da colonialidade, como projeto que segue em curso, que perdura. Portanto, a elaboração de um projeto emancipatório, libertador, subversivo e rebelde requer radicalização, no sentido de ir à raiz e enfrentar o mito fundacional da América Latina como precursor do padrão de opressão mundializado com o capitalismo.

Com isso, estamos propondo que é tarefa de uma Educação emancipatória, libertadora, subversiva e rebelde, ou seja, decolonial, se territorializar e ajudar a contar “os versos que o livro apagou”, a contar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Mas, para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas pela violência colonial, e enfrentar as camadas de dominação situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo e no território. Esse percurso nos aponta para a urgência de projetos pedagógicos atentos às colonialidades do ser, do saber, do poder, de gênero, da natureza e do tempo⁷.

É importante explicitar que estamos fazendo a leitura das elaborações teóricas do grupo M/C como um legado da tradição crítica latino-americana, conforme aponta Hector Alimonda (2011, p. 23):

[...] en diálogo activo con tendencias intelectuales contemporáneas como el poscolonialismo, los estudios subalternos y la perspectiva del sistema-mundo, desarrollada por Immanuel Wallerstein, el M/C se diferencia de las mismas, suponiendo implícitamente (ya que eso a veces no es demasiado explícito) una posición de continuidad con tradiciones del pensamiento crítico latinoamericano.

Assim, estamos considerando a importância do legado marxiano, em especial da percepção da luta de classes como fenômeno resultante das relações de opressão e dominação como eixo estruturante dos impactos nefastos e destrutivos do capitalismo. Estamos salientando que, com

7 As dimensões da colonialidade do poder (QUIJANO, 2007), do ser (LANDER, 2005), do saber (MALDONADO-TORRES, 2007), de gênero (SEGATO, 2012) e da natureza (ALIMONDA, 2011; WALSH, 2012) já estão mais consolidadas e formuladas no campo dos estudos decoloniais. Já a dimensão da colonialidade do tempo ainda está em elaboração. O pesquisador Daniel Renaud está desenvolvendo esta categoria junto ao EICOS/UFRJ sob orientação de Samira Lima da Costa, em interlocução com o GEASur/UNIRIO.

a “invenção da América” a classe social oprimida é racializada. Para Quijano (2013), indigenizada. Para Lélia Gonzalez (1988), trata-se da criação de uma “América Ladina”. Seja qual for a opção, o que é importante é perceber a centralidade do debate racial para compreender a opressão e pensar a contextualização de uma ação pedagógica atenta ao território e à história a contrapelo.

Voltando nossas atenções para a ideia central deste artigo de que a América Latina foi fundada em um conflito ambiental, a ideia de *colonialidade da natureza* nos parece uma abordagem importante para ser levada em consideração, no sentido de pensar um Projeto Político-Pedagógico combativo aos conceitos de desenvolvimento, ordem e progresso, instaurados pela leitura que a modernidade ocidental fez do território latino-americano.

3 O giro desde el sur e a educação ambiental

[...] [a natureza] aparece ante el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. A lo largo de cinco siglos, ecosistemas enteros fueron arrasados por la implantación de monocultivos de exportación. Fauna, flora, humanos, fueron víctimas de invasiones biológicas de competidores europeos o de enfermedades. Hoy es el turno de la hiperminería a cielo abierto, de los monocultivos de soja y agrocombustibles con insumos químicos que arrasan ambientes enteros – inclusive a los humanos –, de los grandes proyectos hidroeléctricos o de las vías de comunicación en la amazonia, como infraestructura de nuevos ciclos exportadores. [...] una ruptura a nivel global del metabolismo sociedad-naturaleza, que penaliza crecientemente a la naturaleza latinoamericana y a los pueblos que en ella hacen su vida. (O’CONNOR, 2001 apud ALIMONDA, 2011, p. 22, grifo nosso).

A colonialidade da natureza, observada pela perspectiva de Alimonda e O’Connor, denota a apropriação da ideia de natureza como objeto a ser subjugado, deslocando cosmogonias onde, em primeiro lugar, a natureza não é um objeto, e, em segundo, o ser se constitui pelo que Moscovici (1975) chamaria de sociedades com a natureza e não contra a natureza. Na espinha dorsal da colonialidade está a ideia de que a natureza é uma coisa a ser dominada, algo externo aos sujeitos, e que, por isso, precisa ser dominada, o que entra em choque com as outras cosmogonias que se constituem em relações indissociadas. A natureza é uma

dimensão ontológica, ou seja, constitutiva dos povos de Abya Ayala.

Alimonda (2011) faz a associação monocultivo, a destruição de ecossistemas nativos e a colonialidade quando se refere à Natureza Colonizada. Em seu trabalho, inter-relaciona a radicalidade do processo de colonização imposto aos seres humanos nas Américas à radicalização da colonização da natureza deste lugar, que para além da expressão na forma das monoculturas, também se exprimiu nas doenças trazidas pelos europeus. A violência colonial se reflete, então, de muitas formas para explicar a redução da população nativa deste continente a 10% apenas um século após a invasão: essa não era “apenas” uma violência física – com a escravização dos indígenas, mas também simbólica – com a ruptura das relações desses seres com a natureza e a introjeção do colonizador como exemplo de “homem, certo ou bom”. E também podemos falar de uma violência biológica através das doenças trazidas. E todas essas formas de violência se retroalimentavam, deixando explícita a ideia de uma natureza colonizada e da colonialidade da natureza quando analisamos o cenário atual da relação seres humanos-natureza frente ao sistema-mundo moderno-colonial capitalista, que a trata como sinônimo de recursos naturais.

Não por acaso, Catherine Walsh (2012) aborda a colonialidade da natureza como uma *colonialidade cosmogônica*, ou seja, inter-relacionando a natureza com a vida mesma, com a ontologia dos povos autóctones. Em sua análise, a autora entende que a colonização provoca um rompimento entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais, relações essas tecidas milenarmente por diversas sociedades não modernas, que dão sustento aos sistemas integrais de vida, conhecimento e à própria humanidade.

La madre naturaleza – la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia. A negar esta relación milenaria e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder del individuo moderno civilizado (que en América del Sur aun se piensa con relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” con sus raíces europeo-americanas y cristianas, pretende acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como de raíz africana. Por eso mismo y para estos pueblos, este eje de la colonialidad tiene un significado mayor. (WALSH, 2012, p. 68, grifo nosso).

Segundo sua abordagem, a colonialidade da natureza representa uma colonialidade da existência-vida, carregando em si uma conjunção das colonialidades do poder, do saber e do ser:

No es fortuito que los territorios más afectados por la minería, el petróleo, la extracción de gas, el fracking, los monocultivos, la agroindustria y el megaturismo, son los territorios, en su mayoría, afrodescendientes, indígenas y campesinos. Son territorios donde moran los epistemes de seres y saberes colectivos, las estructuras de memoria colectiva y de la existencia-vida, donde la naturaleza entendida como una relacionalidad integral en el cual los seres humanos junto con los otros seres forman parte – juego un rol fundamental. Hoy la colonialidad de la naturaleza representa la conjunción de la colonialidad del poder, saber y ser; es la colonialidad de la existencia-vida. (WALSH, 2017, p. 25).

É dessa forma, tentando acabar com a forma de vida dos povos ancestrais, que a modernidade inaugura as categorias ordem, progresso e desenvolvimento, desde uma cisão nas relações ecossistêmicas que entrelaçavam culturas e ambientes em uma dinâmica radicalmente diferente. Assim como a ideia de ordem traz implicitamente a violência colonial no projeto de ordenamento e homogeneização, que se pode ver nos discursos contra a pluralidade de outros modos possíveis de existências, as ideias de progresso e desenvolvimento carregam consigo, implicitamente, a instauração das ideias de atraso e subdesenvolvimento.

Diante disso, uma *Educación Ambiental desde el Sur* aponta para a superação dessa dicotomia hierarquizada e um reencontro com essas cosmogonias que religam sociedade-natureza porque nunca as entenderam cindidas. Mas somente se pode superar um processo tornando-se consciente do fenômeno causador da opressão, o que exige, segundo Freire, a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, objetivando-a e, simultaneamente, atuando sobre ela (FREIRE, 2018 p. 53). E, nesse sentido, ao considerarmos que a objetivação e atuação pode dar-se na ação concreta do conflito ambiental, temos nos conflitos ambientais nestes fenômenos conflitivos uma chave de leitura frente à fratura imposta pela colonialidade da natureza.

Cabe ressaltar que partimos do entendimento de que os conflitos são inerentes às sociedades democráticas, o que, por sua vez, possibilita tomar seu lugar no espaço público. Todavia, concordamos que a sociedade não é o lugar da harmonia, mas, sobretudo, o lugar dos conflitos e confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (QUINTAS, 2006).

Ao observarmos este fenômeno social à luz da questão ambiental, deparamo-nos com disputas assimétricas que se materializam no contexto dos conflitos ambientais, que revela também, a força de um fenômeno privilegiado do ponto de vista político e epistemológico pois, na medida em que as partes se manifestam com seus modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território (ACSELRAD, 2004, p. 26), tem-se pelo menos dois pontos de vista distintos atravessados por sentidos sociais, políticos e culturais. Esses posicionamentos podem revelar potenciais emancipatórios na medida em que são analisados à luz da educação, sendo esta uma das bases argumentativas da EA *desde el Sur*.

A força desse fenômeno nos coloca o desafio de apreender um olhar mais complexo de análise tal como observamos em Zhouri e Laschefski (2010, p. 11) que criam uma tipologia dos conflitos ambientais a partir de suas especificidades e mencionam a existência de uma dinâmica dialética e simultânea entre os conflitos ambientais territoriais, espaciais e distributivos. Já Little (2006, p. 91) nos oferece uma definição sobre conflitos ambientais como um conjunto complexo de disputas entre grupos sociais em função de seus distintos modos de inter-relacionamento ecológico.

Ao considerarmos o contexto das disputas pelos bens naturais e sua natureza assimétrica que se materializa no conflito ambiental, o conceito de dominação torna-se estruturante na medida em que o compreendemos como elemento que configura as relações sociais e de poder tal como expõe Porto-Gonçalves (2012, p. 21):

E, como é da natureza das relações de dominação, todo ser dominado não é respeitado em suas múltiplas virtualidades e potencialidades, sendo considerado somente nas suas qualidades que podem servir ao dominador. Dominação é, sempre, em algum grau, a negação do outro, o que é válido tanto para povos, para etnias, para grupos e/ou classes sociais como para a natureza.

Ainda buscando compreender a dimensão estrutural da colonialidade na ruptura das relações com a natureza e suas interfaces com o debate dos conflitos ambientais, podemos refletir que para além da instauração de uma nova divisão internacional do trabalho calcada na racialização da população mundial, podemos falar também de uma divisão internacional da natureza inaugurada com a colonização das Américas, que se estende depois para a África e a Ásia, gerando o que hoje pode ser nomeado como “zonas de sacrifício” ou “paraísos da poluição” (ACSELRAD, 2004) ao Deus do capital.

Junto com esses territórios destinados ao abate, também estão “populações de sacrifício” (RAMIARINA, 2016),

cujas vidas são irrelevantes diante do avanço do rolo compressor do desenvolvimento, da ordem e do progresso – e que também podem ser lidos como uma necroeconomia, ou seja, um processo produtivo de morte. Esse projeto genocida é também epistemicida e ecocida, pois ao aniquilar ambientes, ecossistemas e pessoas, aniquila também seus saberes ancestrais e suas memórias, junto com suas formas não destrutivas de convivência com a natureza (FANON, 1968; MBEMBE, 2016).

A esse processo Quiñonez (2018) sintetiza como um ecogenocídio, pois se trata de uma morte seletiva, com alvos definidos pelo processo de criação da categoria raça/etnia instaurada com a colonialidade do poder. Estamos inserindo também nesta síntese de Quiñonez a dimensão do epistemicídio, ou seja, há um eco-geno-etno-epistemicídio. Contudo, é importante ressaltar que a dimensão do epistemicídio não ocorre apenas com o extermínio material desses povos, mas, sobretudo em uma dimensão simbólica, imaterial e intrasubjetiva a qual Dussel (1993) nomeia de “encobrimento do outro”.

No entanto, todo esse processo não encontra indivíduos passivos. Quando analisamos os povos que hoje se organizam contra tais processos de expropriação, encontraremos populações tradicionais, quilombolas, camponeses, “índios, negros e pobres” em comunidades periféricas, que lutam por direitos aos territórios e pela própria condição ontológica do existir com dignidade (ARENDETT, 1993). Esses grupos, ao se organizarem em defesa de seus modos de vida, se envolvem em conflitos ambientais e tais conflitos podem ser lidos como a expressão da colonialidade da natureza.

Ao analisarmos os territórios e seus processos de territorialização por meio dos conflitos ambientais, consideramos também que alguns grupos têm empreendido lutas pela “reapropriação social da natureza”. Essa categoria foi defendida por Leff (2006), ao compreender que o ambiente se apresenta como um sistema complexo e objeto de um processo de reapropriação social que se materializa a partir das estratégias de lutas e (re)existências destes grupos, que ajudam a revelar, mais claramente, como se manifestam as especificidades materiais e simbólicas que envolvem os processos conflitivos.

É nesse sentido que admitimos que em cada um desses enfrentamentos aos conflitos ambientais desenvolvem-se saberes e epistemologias populares, também entendidas como Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010). Aqui está uma das chaves no caminho para a construção de Pedagogias do Sul (MEJÍA, 2018) ou Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2013), a partir do reconhecimento desses saberes invisibilizados pelo processo de colonialidade do saber no sentido de um projeto político pedagógico que nos liberte dos efeitos da colonialidade do poder, do ser, de gênero e da natureza.

Entendemos que a Educação Ambiental, por trazer a consciência do limite da natureza e se inserir no eixo dialógico entre ser humano-natureza, pode caminhar para uma decolonialidade da natureza, indo à contrapelo da colonialidade da natureza, atuando como ferramenta potente para descobrir cosmogonias ancestrais desenvolvidas no solo latino-americano em sociedades com a natureza e não contra a natureza (MOSCOVICI, 1975). Do ponto de vista epistêmico, o que essas críticas contestam implicitamente é o processo contínuo de violência colonial, e consideramos urgente sua emergência no debate da Educação Ambiental crítica frente à sua implicação nas relações sociedade-natureza.

Nesta linha, o GEASur/UNIRIO⁸ vem pensando o conceito de Educação Ambiental de Base Comunitária a partir de uma articulação entre a perspectiva de Educação Ambiental Crítica e Transformadora e os acúmulos do que estamos entendendo como sendo um Legado da América Latina (CAMARGO, 2017). Com relação a este legado, referimo-nos a um conjunto de teorias e práticas desenvolvidas em uma estreita parceria entre intelectuais comprometidos e setores populares e movimentos sociais atuantes no Sul global.

Trata-se, portanto, de um legado edificado em torno das lutas pela democracia, contra o autoritarismo, e pela valorização dos saberes locais e das identidades culturais. Assim, destacamos, como exemplos pertencentes a este legado: a Educação Popular Latino-americana; a pedagogia freireana; a investigação ação participante de Orlando Fals Borda; a Comunicação Alternativa; a Filosofia e a Teologia da Libertação na perspectiva dusseliana; o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; as correntes feministas da América Latina etc.

A proposta de uma EA *desde el Sur* tem a ver com a reivindicação de uma educação contextualizada ao território. Ao falar de uma Educação Ambiental de Base Comunitária na América Latina estamos, automaticamente, falando desde os conflitos ambientais e pressupondo que os sistemas de opressão ambiental se inauguram com o mito fundacional da América Latina: a ruptura das relações com a natureza. Estamos tentando dizer que a contextualização ao território nos remete à urgência do reconhecimento e do descobrimento das identidades que constituem tal território, bem como seus processos de territorialização e, por consequência, as territorialidades que o habitam. Fazer emergir tais disputas de concepção sobre a natureza é fundamental para um processo educativo crítico.

Trata-se, portanto, de uma Educação territorializada e, por isso, ambientalmente situada, como uma educação para a territorialidade; por isso, a importância desses “outros” suprimidos e encobertos pelo processo colonial e pela colonialidade. Compartilhamos, a seguir, algumas pesquisas desenvolvidas pelo GEASur neste intuito.

8 Grupo de Estudos em Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur) é um grupo de pesquisa vinculado do departamento de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

4 Pode um grupo de pesquisa se construir como um projeto político pedagógico decolonial?

Concordamos com Mota Neto (2016, p. 101) quando diz que “um pensamento não pode ser compreendido fora da estrutura de sentimentos que o constitui”; por isso que, ao apresentar nas próximas linhas o Grupo de Estudos e Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur) e suas escolhas epistemológicas, estamos na verdade apresentando as estruturas de sentimento que o movem e dão sustentação, entendendo-o como um organismo vivo e pulsante.

O GEASur foi formado em 2013, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com vistas a articular, desde as perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade, as áreas temáticas da Educação Ambiental Crítica e da Educação Popular com a Ecologia Política Latino-Americana, sempre orientado pela luta por Justiça Ambiental e no combate ao Racismo Ambiental, buscando incorporar a Geopolítica do meio ambiente na América Latina na formulação de uma Educação Ambiental de Base Comunitária.

Neste sentido o grupo reafirma e se inspira em Paulo Freire, em seus ideais e princípios, procurando construir suas pesquisas investigando as pedagogias dos conflitos ambientais e estudando as interfaces entre as ecologias de saberes produzidas nos diálogos com mestres da sabedoria popular, estudando práticas pedagógicas de Educação Ambiental nos contextos formal e não formal, emergentes em lutas populares, movimentos sociais, populações tradicionais, povos indígenas e grupos em situação de vulnerabilidade socioambiental no cenário Latino-Americano.

Para tanto, temos trabalhado de forma articulada no tripé ensino, pesquisa e extensão, pensando disciplinas de graduação e pós-graduação que discutam temas ligados à perspectiva crítica decolonial, buscando sempre a interlocução com esses sujeitos e grupos encobertos pela colonialidade e que estão na ponta da lança em seus territórios. Apesar de pouco valorada no meio acadêmico, a extensão tem recebido atenção especial do GEASur, que vem desenvolvendo diversos projetos ocupando a universidade com movimentos sociais, populações tradicionais, lideranças comunitárias etc.

Um desses projetos de chama *Diálogos desde el Sur*, que acontece semestralmente, privilegiando intercessores oriundos de espaços não acadêmicos. O grupo organiza também exposições fotográficas, poéticas e artísticas em espaços de movimentos sociais, por exemplo, no espaço Raízes do Brasil, em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, que é um espaço ocupado pelo Movimento dos Pequenos Agricultores, assim como na própria Universidade. Outro projeto de extensão é o CineGEASur, também de ocorrência semestral, que promove e difunde prioritariamente o cinema da diáspora afrolatina em parceria com o Cine-Clube

Atlântico Negro (CAN), sob a coordenação do cineasta Clementino Júnior que desenvolve seu doutoramento com a discussão do cinema na educação ambiental crítica.

Nesse sentido, aqui, o que se ensaia é a práxis da ecologia de saberes, convite ao diálogo e ao desenvolvimento da escuta sensível de alunos da graduação e pós-graduação às narrativas de sujeitos subalternizados e encobertos pela lógica colonial. Como síntese dos trabalhos, é também nossa preocupação fazer chegar os resultados das pesquisas em formas de comunicações outras para esses interlocutores, e as exposições têm sido também esse espaço de confraternização, diálogo e troca.

Ainda no intuito de procurar fazer com que as pesquisas furem a bolha da academia e atuem na formação de militantes ambientalistas, educadores, ativistas e líderes comunitários, criamos o curso de extensão em Educação Ambiental de Base Comunitária e Ecologia Política na América Latina, que já está em sua terceira edição (2017, 2018 e 2019). Os cursos têm a estrutura de cinco encontros, na própria UNIRIO, sempre aos sábados à tarde para garantir a participação mais ampla e heterogênea possível, onde a cada aula recebemos um representante da academia e um representante de movimentos sociais ou comunidade tradicional, que serão os nossos mestres naquela tarde.

É importante ressaltar que a cada ano a procura pelo curso vem aumentando⁹, o que mostra para o campo da Educação Ambiental uma demanda por formação nesta perspectiva que alia a EA crítica ao giro decolonial e de base popular, requerendo uma abertura do campo para esta abordagem, visando à sua consolidação.

Essa é uma forma que o grupo encontra de dizer acerca dos seus acúmulos, por exemplo, o próprio conceito de Educação Ambiental de Base Comunitária, oriundo da dissertação de mestrado de Júlio Vitor, que discutiu a EA do Morro da Formiga, elaborada pelos moradores dessa favela da Zona Norte do RJ, que faz fronteira com o Parque Nacional da Tijuca e que enfrenta um histórico problema de falta de água. Essa situação de “permanente crise hídrica” criou uma estratégia de gestão ambiental comunitária da água, levando os moradores a se organizarem em sociedades de água e desenvolvendo uma EA contextualizada a essa realidade. A essência de seu trabalho pode ser traduzida pelas palavras do próprio pesquisador:

Os resultados apontam que na dinâmica das sociedades de água emerge uma educação ambiental popular e que essa educação ambiental poderia ser potencializada se os saberes locais engendrados pelos moradores do morro fossem valorizados e houvesse uma ecologia de saberes que proporcionasse um diálogo real entre o saber científico e o saber popular encontrado nas práticas desenvolvidas pelas sociedades de água. (SILVA, 2016).

9 Número de inscritos a cada edição: 174 inscritos (2017), 320 inscritos (2018), 484 inscritos (2019). Ao analisarmos a frequência média dos participantes por aula, ainda obtemos números impressionantes: 100 alunos (2017); 120 alunos (2018); 213 alunos (2019)*. * até a submissão deste artigo a III edição do curso ainda estava em andamento, sendo esse número referente às presenças nas três aulas ocorridas.

Do debate desde conceito na favela carioca, fomos levados ao Vale do Jequitinhonha, no trabalho de Daniel Renaud, que vai encontrar nos saberes e fazeres das benzedoras e rezadeiras uma EA de base comunitária conectada ao imaginário e à cultura popular. Utilizando a metodologia de Paulo Freire e sua concepção acerca dos temas geradores, o pesquisador vai revelar como a cultura popular e as memórias bioculturais podem ser alicerces sólidos para contextualizar a EA às realidades das comunidades periféricas brasileiras. Nas palavras do pesquisador:

O estudo reafirma a importância do diálogo entre diferentes saberes e comprova o potencial de uma articulação entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Popular para pensar Educação Ambiental de Base Comunitária e Desde El Sur, além de demonstrar que os saberes locais, a cultura popular, a memória biocultural e a história ambiental das comunidades podem servir como pontes para aproximar as discussões de Educação Ambiental das realidades locais. (CAMARGO, 2017, p. 1).

Nessa mesma linha, temos o trabalho de Carolina Alves que apresenta uma proposta de EA para mulheres em situação de extrema vulnerabilidade socioambiental na região de Magé, município aos fundos da Baía da Guanabara. Ao refletir sobre práticas educativas ambientais em um território marcado por problemas socioambientais, situações de desigualdade de gênero e exclusão social, a pesquisadora investe, como foco argumentativo, em reflexões sobre o papel da EA para visibilizar as denúncias de um cotidiano de injustiças socioambientais e para potencializar trabalho educativo que emerge da comunidade analisada. Em destaque ao seu olhar:

Na educação, através da valorização da história local da qual fazem parte, do resgate dos trabalhos manuais tradicionais, da preservação e resgate dos conhecimentos sobre as plantas e do trabalho de acolhimento e desenvolvimento da autoestima de mulheres e crianças, estas educadoras descobrem-se agentes de sua história. (OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018, p. 165).

A discussão de gênero, conflitos e injustiças ambientais também é abordada na pesquisa de Gleice Alves ao revelar por meio de dados estatísticos as situações de mortes de mulheres, negros e LGBTs no território latino-americano e os desafios da incorporação deste contexto para a Educação Ambiental Crítica. A pesquisadora revelou que mesmo os países que possuem uma política de educação ambiental com um viés crítico, pouco consideravam os

atores excluídos da sociedade, não apontando para questões sociais como racismo, homofobia e identidades e desigualdades de gênero (ALVES, 2017).

A discussão acerca da EA de Base Comunitária também nos levou à formulação do conceito de *territoriana*, desenvolvido na tese de doutorado de Marcelo Aranda Storti (2019), a partir da experiência da EA que emerge das lutas contra a indústria do petróleo na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Utilizando sua vivência no Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-BG) e em conversas com atingidos, Aranda alia o conceito de território aos de justiça ambiental, racismo ambiental e outros aportes da Ecologia Política para pensar uma EA contextualizada à defesa tanto do direito ao território quanto da existência no território.

O grupo se dedica também a refletir sobre categorias conceituais de base popular a partir das discussões do conceito de *oprimido ambiental* desenvolvido por Rafaela Uchoa em seu mestrado. A partir do diálogo entre EAC e Ecologia Política, a pesquisadora reflete sobre os processos por meio dos quais os sujeitos reconhecem-se como sujeitos oprimidos, e que se constituem, ao nosso ver, como oprimidos ambientais. Em suas palavras:

O conceito de oprimido ambiental contempla a tomada de consciência do sujeito acerca das condições ambientais nas quais ele está imerso. Nós, cidadãos do mundo, nas condições impostas por nosso sistema econômico, somos obrigados, por exemplo, a seguir padrões de alimentação, moradia, acesso à água, ao ar e ao território. Acessos estes que passaram a ser controlados pelo capital, que foram privatizados em função de uma ordem econômica escravizadora da liberdade e do direito do sujeito ao livre acesso a estes elementos, constituintes de seu acesso à vida propriamente dita. (UCHÔA, 2018, p. 348-349).

Partindo da compreensão que as lutas socioambientais educam, o trabalho de Guilherme Silveira (2012), construído a partir de referenciais de Bourdieu, reforçou o potencial educativo das práticas militantes de ambientalistas do Rio de Janeiro, tanto no que diz respeito ao seu aspecto formador, quanto formativo, permitindo-nos notar os acúmulos de capital cultural e social de ambientalistas do Rio de Janeiro, bem como as mobilidades sociais que tais sujeitos tiveram em função de seus engajamentos nas lutas ambientalistas.

Também trabalhamos a Educação Ambiental atrelada com a luta pelo direito à moradia na cidade, por meio da dissertação de mestrado de Bárbara Fortes, de 2019, cuja pesquisa investigou as práticas educativas no contexto da luta contra remoção da comunidade da Vila Autódromo,

Zona Oeste do Rio de Janeiro, tema que segue na pesquisa de João Paulo Rangel.

Em parceria com a Universidade de Tolima, Colômbia, a pesquisa de Bárbara Cristina Pelacani da Cruz (2018) aponta para as contradições do dito “desenvolvimento sustentável” sob o viés de analisar movimentos camponeses que passam por processos de expropriação em territórios brasileiros e colombianos. A pesquisadora rompeu com certos paradigmas em termos da pesquisa na EA ao trazer as metodologias de fotoescrivências inspiradas na literatura brasileira Conceição Evaristo.

Destacamos as pesquisas de Raphaela Bomtempo de Castro (2015), por compreender a importância do território e da interculturalidade crítica para a construção de uma proposta de Educação Ambiental escolar Indígena com o povo Guarani Mby’a, a partir dos aportes dos estudos decoloniais.

A partir do diálogo com o cinema, Clementino Júnior e Rafael Nogueira Costa constroem estratégias de práxis pedagógicas que nos ajudam a aproximar dos atingidos de Mariana e Brumadinho, buscando novas lentes para narrar o desastre do neoextrativismo através da Educação Ambiental, tema este também explorado no trabalho de Mahalia Aquino (2018), que se debruçou em reflexões sobre estratégias pedagógicas para apoiar os grupos atingidos pelo desastre de Mariana, MG.

Anne Kassiadou vem construindo suas análises desde 2014 junto ao grupo, considerando que os conflitos ambientais têm o potencial em revelar práticas pedagógicas que se constituem em permanente disputa, sendo a partir de processos emancipatórios ou de dominação com base na identificação do fenômeno da *necropedagogia*. Sob a ótica da Educação Ambiental Crítica e da Ecologia Política, atualmente a pesquisadora analisa o Plano de Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA) e busca compreender as potencialidades e os desafios pedagógicos dos conflitos ambientais.

A dimensão do racismo ambiental ganha outra tônica dentro da pesquisa em Educação Ambiental a partir da pesquisa desenvolvida por Alessandra Pereira (2019), que o aborda a partir da ótica do racismo religioso e a intolerância às práticas religiosas de matrizes africanas que guardam intensa relação de respeito à natureza, mas que são distorcidas como poluidoras de parques e mares por um preconceito de origem colonial.

A pesquisadora Sonia Terezinha, servidora técnico-administrativa da UNIRIO, vem refletindo sobre a Educação Ambiental a partir de processos que envolvem os serviços públicos da universidade e suas percepções acerca da questão ambiental, utilizando a narrativa autobiográfica e com inspiração na obra de Paulo Freire.

Com o intuito de entender como os processos formais de educação podem atuar na formação de sujeitos político-ecológicos, ou seja, de sujeitos territorializados,

conscientes de sua condição de oprimidos ambientais, a professora Stephanie Salgado pesquisa a uma escola democrática em uma região mineira no Peru, aliando o debate de uma práxis educativa *desde el Sur* ao rompimento com o ideal de escola da modernidade.

Ao analisar os sujeitos envolvidos nas pesquisas e nas práticas do GEASur, percebemos que este grupo está voltando seus olhares para os povos encobertos pela narrativa da modernidade, buscando aprender com eles e atuar no desencobrimento desses saberes e, sobretudo, na interrupção dos ciclos de injustiças causadas pelo ideal do desenvolvimento, da ordem e do progresso. Retomando a forma como abrimos este tópico de discussão, ao olharmos com quem o GEASur caminha construindo suas reflexões, entendemos a estrutura de sentimentos que perpassa toda a elaboração teórica do grupo: indignação e utopia revolucionárias pelo compromisso com os sujeitos deste território.

Com base no esforço teórico do grupo e na sua caminhada repleta de sentidos e comprometimento mútuo, o GEASur reflete sobre o papel da EA na construção de processos que favoreçam a evidência dos sujeitos sociais envolvidos em conflitos ambientais e as territorialidades que ali se apresentam, no sentido de reconhecê-los como sujeitos produtores de saberes e sentidos político-transformadores da realidade e, que tenha, a partir da categoria do conflito ambiental uma chave para estruturar a perspectiva crítica e territorializada da EA na América Latina: uma EA *desde el Sur*.

Esse sulear intenciona aproximar a universidade a sujeitos sociais invisibilizados no convite permanente ao diálogo com movimentos sociais, povos de comunidades tradicionais, indígenas, populações periféricas e marginalizadas, compreendendo suas formas de (re)existências a partir de um olhar pedagógico nas situações concretas e contraditórias, que exigem reações concretas. Paulo Freire, ao insistir pelo ato de sonhar, na sua obra *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, nos revela que é exatamente a partir das contradições que nascem os “sonhos coletivamente sonhados” (FREIRE; FREIRE, 2014, p. 15).

5 Considerações finais

A modernidade produziu uma crise que ela mesmo não consegue ter saídas. Daí a força do argumento da necessidade de se descobrir os saberes subjugados pela modernidade; a necessidade de olhar para as cosmogonias ameríndias e africanas para buscar novas chaves de leitura para as questões mundiais, e por suposto, buscar novas saídas. É nesse sentido que se apresenta um grande desafio para a EA: romper com a concepção pragmática de que as tecnologias que geram o colapso ambiental global podem nos salvar. Uma EA Crítica deve pôr em questão a perspectiva do progresso e do desenvolvimento e se valer dos

ensinamentos de outras cosmogonias para interpretar e produzir novas relações sociedade-natureza.

Estivemos anunciando uma Educação que se faz no caminhar ao lado dos sujeitos que a modernidade quer aniquilar, mas que não consegue. Nesse sentido, é importante pontuar que na América Latina coexistem regimes de natureza (ESCOBAR, 2005a, p. 25 *apud* ALIMONDA, 2011, p. 53), alguns mais hegemônicos – o desenvolvimentista, com as monoculturas e o consumismo – outros sob o jugo do encobrimento colonial – como o bem-viver indígena, ou os regimes agroecológicos de pequenos produtores, a agricultura familiar etc. Propomos a leitura dessa coexistência como uma potencialidade para a Educação Ambiental, já que ao se territorializar, pode atuar na revelação de tais regimes, tomando partido frente a eles, desnaturalizando a cisão ser humano-natureza e fortificando uma pedagogia da vida plena e em liberdade para todos, uma pedagogia da subversão, popular, de base comunitária, decolonial.

Para isso, é necessário produzir/utilizar outras epistemologias ou não poderemos sair da crise da modernidade/colonialidade. Quando falamos de contar uma história a contrapelo, estamos falando da produção de outras narrativas sobre a vida e as relações neste mundo. A Educação Ambiental tem um papel central nesse processo de reescritura de narrativas. Talvez esse seja seu papel central, mas desvirtuado frente à cooptação conservadora que tem prevalecido de forma hegemônica na EA quando analisamos suas macrotendências, através do culto ao silvestre ou da dimensão da ecoeficiência (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Temos a tarefa de recuperar as heranças bioculturais da América Latina. E acreditamos que a EAC em diálogo com as teorias do giro decolonial, em sua identidade *desde el sur*, tem potencial para auxiliar nessa tarefa revolucionária frente à crise de regime no qual nos encontramos. Saídas utópicas são esperadas. Que tal apontarmos algumas utopias?

Uma delas, apontada por Quijano (2013), é ter o Bem Viver – ou seja, as cosmogonias ameríndias – como chave para a decolonialidade do poder, como uma forma de resistência que revela uma nova forma de existência social, radicalmente oposta àquela implantada pela criação do sistema-mundo moderno-colonial patriarcal capitalista.

Estamos falando na interrupção da continuidade de um processo dotado de raízes estruturais e estruturantes deste território e do padrão de consumo global, calcado na exploração dos recursos naturais e na degradação ambiental das periferias do sistema-mundo moderno-colonial.

A re-primarização das economias latino-americanas remontam ao seu mito fundacional. E, ao debatermos colonialidade da natureza, estamos falando de uma etapa da própria formação histórica do Brasil, que está sendo intensificada no atual momento político. A Educação Ambiental tem que estar atrelada a esse mito fundacional, para que,

ao invés de ser subserviente, possa subverter a ele e às suas diversas camadas de dominação.

Contudo, esse novo padrão de dominação e exploração social vai gerando também novos padrões de conflitos sociais. A resistência está cada vez mais forte; por isso, o padrão de poder é cada vez mais conflitivo e violento. Portanto, uma EA *desde el Sur* deve, mais do que nunca, reivindicar o direito de imaginar outros mundos possíveis, visando a colaborar para a superação das opressões ambientais rumo à construção de inéditos viáveis.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. 2. reimpr. São Paulo: Autonomia Literária; Editora Elefante; Fundação Rosa Luxemburgo, 2011.

ACSELRAD, H. Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves (Ed.). **Justiça ambiental e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004. p. 23-37.

ALIMONDA, Hector. La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política latino-americana. In: ALIMONDA, Hector (Coord.). **La naturaleza colonizada**: ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 21-58.

ALVES, Gleice Máira Fernandes. **Silêncios eloquentes que se transformam em práticas de ausências** – Gênero, raça e sexualidade: Um estudo da Educação Ambiental na América Latina. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AQUINO, Mahalia Gomes de Carvalho. **Aprender a ser atingido**: Educação e lutas socioambientais diante da tragédia do rompimento da Barragem de Fundão (Mariana - MG) no Rio Doce e afluentes. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ARENDDT, Hanna. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Tradução de Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

CASTRO, Raphaela Passos Bomtempo de. **As possibilidades e os desafios da educação ambiental crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no RJ: diálogos e reflexões com a interculturalidade e a decolonialidade**. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CAMARGO, Daniel Renaud. **Lendas, rezas e garrafas**: educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (Coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CRUZ, Bárbara Cristina Pelacani da. **As lutas que educam na América Latina**: A Educação Ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Prefácio de Jean Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem, v. 42, Série Política).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, set. 2005 (Colección Sur Sur).

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LITTLE, Paul Elliot. Ecologia Política como Etnografia: um guia teórico e metodológico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 85-103, jan./jun. 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e Pedagogias Críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Sociedade contra a natureza**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ronie; BOLA, Márcio; MAMA, Silvio; DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz Miranda; FIRMINIO. **História para ninar gente grande**. s. l.: s. n., 2019.

OLIVEIRA, C.A.G.; SÁNCHEZ, C.P. Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2018.

PEREIRA, Alessandra. **A dimensão pedagógica dos terreiros e o racismo ambiental**: aportes das lutas antirracistas à educação ambiental crítica. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A ecologia política na América Latina: A reapropriação social da natureza e reinvencão dos territórios. **R. Inter. Interdisc. INTER-Thesis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 16-50, jan./jul. 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De utopias e de topoi: espaço e poder em questão (perspectivas desde algumas experiências de lutas sociais na América Latina/abya yala). **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 10-58, 2017.

QUIJANO, Aníbal. La Modernidad, el Capitalismo y América Latina nacen el mismo día. **ILLA**, Lima, n. 10, p. 42-57, enero 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. “Bem Viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **R. Fac. Dir. UFG**, v. 37, n. 1, p. 4 -57, jan./jun. 2013.

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

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. Defensa Ambiental, Derechos Humanos y ecogenoetnocidio afrocolombiano. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 10-27, 2018.

QUINTAS, José Silva. **Introdução à gestão ambiental pública**. 2. ed. rev. Brasília: IBAMA, 2006. (Coleção Meio Ambiente: Série Educação Ambiental).

RAMIARINA, Natália Tavares Rios. **Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. Orientador: Vera Maria Ferrao Candau. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Tradução de Rose Barboza. **E-cadernos ces [Online]**, n. 18, [s. p.], 2012.

SILVA, Júlio Vitor Costa da. **Sociedades de água do Morro da Formiga: subsídios para educação ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca**. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, Guilherme. **Trajetórias Ambientalistas como espaço de formação na educação ambiental crítica**. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STORTTI, Marcelo Aranda. **Aprender a resistir e resistir para aprender: Pedagogia dos Afetados e as lutas socioambientais na América Latina**. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TAVARES, Paula. **Ritos de passagem**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1985. p. 30-31.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UCHÔA, Rafaella Sampaio. Análise da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 340-350, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir**. In: MELGAREJO, Patricia (Comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT; editorial Plaza y Valdés, 2009. p. 13.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Gloval**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Equador: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: DINIZ, Alai Garcia; PEREIRA, Diana Araujo; ALVES, Lourdes Kaminski (Org.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 1-29.

ZHOURI, Andrea; LASCHEFSKI, Klemens. **Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 11-34.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência**. Cartografia política das periferias urbanas latinoamericanas. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

Recebido em: 31/07/2019

Aprovado em: 21/10/2019

Publicado em: 20/12/2019