



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

HELEN MOURA PESSOA

**CARTOGRAFIA DOS MOVIMENTOS DE *REEXISTÊNCIAS* NA
UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES DE AGENCIAMENTOS DA
MÁQUINA DESEJANTE AMBIENTAL**

VITÓRIA
2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

HELEN MOURA PESSOA

**CARTOGRAFIA DOS MOVIMENTOS DE *REEXISTÊNCIAS* NA
UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES DE AGENCIAMENTOS DA
*MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha Tristão

**VITÓRIA
2020**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P475c Pessoa, Helen Moura, 1981-
Cartografia dos movimentos de reexistências na universidade: possibilidades de agenciamentos da máquina desejante ambiental / Helen Moura Pessoa. - 2020.
184 f. : il.

Orientadora: Martha Tristão.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação ambiental. 2. Movimentos sociais. 3. Ensino superior. 4. Cartografia. 5. Currículos. 6. Decolonialidade. I. Tristão, Martha. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELEN MOURA PESSOA

CARTOGRAFIA DOS MOVIMENTOS DE *REEXISTÊNCIAS* NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES DE AGENCIAMENTOS DA *MÁQUINA DESEJANTE AMBIENTAL*

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Aprovada em 27 de novembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande

Prof.^a Dr.^a Shaula Maíra Vicentini de Sampaio
Universidade Federal Fluminense

A todas as singularidades que reexistem na luta desejante por novos espaços de liberdade, explorando conexões e outras potências de agir, sentir, imaginar e pensar.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que influenciaram e viabilizaram esta pesquisa, com ações, sentimentos ou afetos. Em especial, agradeço:

À minha família, especialmente meu esposo-amigo-companheiro, Kleyton, e à minha filha, Sara, por estarem sempre ao meu lado nessa jornada, tornando-a mais leve e proveitosa; à minha mãe e a meu padrasto por me acolherem carinhosamente enquanto cursava o doutorado em outra cidade.

À Prof.^a Dr.^a Martha Tristão, minha orientadora e amiga, que sempre viu além de mim.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo, à Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho e à Prof.^a Dr.^a Shaula Maíra Vicentini de Sampaio pela generosidade em contribuir com esta tese na Banca de Qualificação e agora na Banca de Defesa. Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Paula Henning pelo carinho em aceitar compor com a Banca de Defesa.

À Prof.^a Dr.^a Agda Felipe Silva Gonçalves, minha amiga-companheira na Ufes e na vida, por me incentivar a cursar o Doutorado em Educação e me acompanhar no Estágio em Docência.

Ao nosso Núcleo de Pesquisa (Nippea) pelas ricas contribuições ao desenvolvimento deste trabalho, em especial, a Denise, Fernanda, Maglis, Rosinei e Tales.

Às minhas colegas-amigas do Curso de Doutorado, professoras, professores, secretárias e secretário do PPGE pela generosidade e companheirismo nesse caminhar.

Às professoras do Departamento de Química e Física (DQF) da Ufes por me incentivarem nessa jornada, em especial, a Andreia, Angelita, Luciana, Patrícia e Vanessa.

Às/aos agentes coletivos que atravessam esta tese e irrompem seus desejos de luta.

***Gratidão por me permitirem conhecer os mundos possíveis que
criam/inventam nos espaçostempos da vida.***

Não estamos aqui para atacar pedra o tempo todo, para ser oposição a qualquer custo [...]. Então ter este espaço, é garantia de que o outro mundo de fato é possível [...].

Marielle Franco (2017)

RESUMO

Esta pesquisa busca produzir uma cartografia dos movimentos de *reexistências* no *campus* sul da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ressaltando uma educação ambiental como *máquina desejante*, que pode produzir subjetivações, promover agenciamentos e criar novas perspectivas de vida e de relações. Indica que o *desejo* pode ser *decolonizador* e promover prováveis fluxos *desejantes* na universidade. Desenvolve a cartografia a partir do acompanhar das redes *de conversações* cotidianas no *campus* e na produção de narrativas, problematizando se pode ocorrer um espriamento dos fluxos *desejantes* em linhas de *desterritorialização/reteritorialização* da *máquina desejanteambiental*. Aposta nas criações coletivas e possíveis *revoluções moleculares* que podem sugerir a emergência de uma subjetividade *ecocomunitária*, ao explorar conexões nas comunidades *academicolocalrurais* e talvez visibilizar as *naturezasculturas* locais em composições curriculares. Ao pesquisar a composição desses movimentos, buscando o que os potencializava pelo *campus*, destaca as articulações dos coletivos Kapi'xawa e Kizomba às comunidades. Problematiza que os coletivos podem compor os movimentos de *reexistências* na busca por desenvolver conexões com as culturas locais, redes de compartilhamento de saberes socioambientais e comunitários, organização de encontros-formação, encontros-evento e mutirões para a comunidade rural, dentre diversas ações que sugerem possibilidades para o atravessamento de uma educação ambiental múltipla e *decolonial*. Ao tecer possíveis conclusões, defende a tese de que os movimentos pesquisados podem criar *reexistências* na produção de novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar, sugerindo a criação de currículos nômades, que se abrem aos agenciamentos *ecocomunitários* nas possíveis tentativas de recriar a capacidade de pensar e agir juntos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Movimentos sociais. Ensino Superior. Cartografia. Currículos. Decolonialidade.

ABSTRACT

This research seeks to produce cartography of the *re-existence* movements on the south *campus* of the Federal University of Espírito Santo (Ufes), emphasizing environmental education as a *desiring machine*, which can produce subjectivations, promote assemblages and create new perspectives in life and relationships. The study indicates that the *desire* can be *decolonizing* and can promote probable *desiring* flows in the university. Cartography is developed based on monitoring the *conversation networks* of daily life on *campus* and in the production of narratives, questioning whether there can be a spread of *desiring* flows in lines of deterritorialization / reterritorialization of the *environmental desiring machine*. It bet on collective creations and possible *molecular revolutions* that may suggest the emergence of an *eco-community* subjectivity by exploring connections in the *academic-local-rural* communities and perhaps making local nature visions appear in curricular compositions. When researching the composition of these movements, looking for what potentiated them on the *campus*, the articulations of the Kapi'xawa and Kizomba collectives to the communities are highlighted. It problematizes that collectives can compose the *re-existence* movements in the search to develop connections with local cultures, networks for sharing socio-environmental and community knowledge, organizing training meetings, event meetings and joint efforts for the rural community, among several actions that suggest possibilities for crossing multiple and *decolonial* environmental education. When drawing possible conclusions, it defends the thesis that the movements can create *re-existence* in the production of new powers of acting, feeling, imagining and thinking, suggesting the creation of nomadic curricula, which are open to *eco-community* agencies in the possible attempts to recreate the capacity of think and act together.

Keywords: Environmental education. Social movements. University education. Cartography. Curricula. Decoloniality.

RESUMEN

Esta investigación busca producir una cartografía de los movimientos de *re-existencias* en el *campus* sur de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), enfatizando una educación ambiental como una *máquina de deseo* que puede producir subjetivaciones, promover intermediaciones y crear nuevas perspectivas de vida y de relaciones. Indica que el *deseo* puede ser *decolonizador* y promover probables *deseando* flujos en la universidad. Desarrollase la cartografía a partir del seguimiento de las *redes de conversaciones* cotidianas en el campus y en la producción de narrativas, cuestionándose si puede haber una propagación de *deseando* flujos en líneas de *desterritorialización/reterritorialización* de la *máquina de deseo ambiental*. Apuesta por creaciones colectivas y posibles *revoluciones moleculares* que puedan sugerir el surgimiento de una subjetividad *eco-comunitaria*, al explorar conexiones en las comunidades *académico/local/rurales* y talvez visibilizar las *naturalezas/culturas* locales en las composiciones curriculares. Al investigar la composición de esos movimientos, buscando por el *campus* aquello que los potencializaba, destacase las articulaciones de los colectivos Kapi'xawa y Kizomba a las comunidades. Problematizase que los colectivos pueden componer los movimientos de *re-existencias* en la búsqueda por desarrollar conexiones con las culturas locales, redes de intercambio de conocimientos socio ambientales y comunitarios, organización de encuentros-formación, encuentros-eventos y esfuerzos conjuntos para la comunidad rural, entre diversas acciones que sugieren posibilidades para el atravesamiento de una educación ambiental múltiple y *decolonial*. Al elaborar posibles conclusiones, defiende la tesis de que los movimientos investigados pueden generar *re-existencias* en la producción de nuevas potencias de actuar, sentir, imaginar y pensar, sugiriéndose la creación de currículos nómada, que se abren a las solicitudes *eco-comunitarias* en las posibles tentativas de recrear la capacidad de pensar y actuar conjuntos.

Palabras clave: Educación ambiental. Movimientos sociales. Educación superior. Cartografía. Currículos. Decolonialidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação política virtual produzida coletivamente.....	24
Figura 2 – Localização do <i>campus</i> de Alegre (Ufes).....	31
Figura 3 – Folder de divulgação do Encontro de 30 anos do Grupo Kapi'xawa.....	34
Figura 4 – Convite para a “I Semana da Mulher de Alegre” organizada pelos coletivos.....	40
Figura 5 – Cartaz do encontro-evento organizado pelos coletivos	154

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Cartazes produzidos no campus de Alegre (Ufes).....	23
Fotografia 2 – Movimento estudantil em Alegre/ES, em 1977.....	29
Fotografia 3 – Vista aérea do campus de Alegre (Ufes) com destaque para o viva-grama...	32
Fotografia 4 – Arte produzida no encontro de 30 anos do grupo Kapi'xawa.....	35
Fotografia 5 – Roda de conversa na comunidade rural São Esperidião em Alegre/ES.....	36
Fotografia 6 – Entrada da Feira Agroecológica no campus de Alegre (Ufes).....	37
Fotografia 7 – Vivência com a comunidade rural São Esperidião em Alegre/ES.....	38
Fotografia 8 – Mesa-redonda “O papel da mulher no campo e na cultura”.....	41
Fotografia 9 – Movimento Kizomba em comemoração aos 20 anos.....	43
Fotografia 10 – Encontro-formação Dragon Dreaming.....	51
Fotografia 11 – Espaço de convivência da universidade, o viva-grama.....	110
Fotografia 12 – Cancioneiro do Movimento Kizomba.....	138
Fotografia 13 – Roda de integração dos agentes coletivos.....	139
Fotografia 14 – Acompanhando as redes de conversações.....	141
Fotografia 15 – Encontro-formação sobre Dragon Dreaming: acordos de convivência.....	147
Fotografia 16 – Roda de Biodanza no Encontro de Mulheres Rurais de Alegre/ES.....	149
Fotografia 17 – Oficina sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (Panc).....	151
Fotografia 18 – Manifestação em defesa das IES públicas.....	152
Fotografia 19 – Roda de conversa infantil sobre a cultura indígena.....	155
Fotografia 20 – Oficina infantil sobre a cultura indígena.....	156
Fotografia 21 – Oficina Abayomi.....	157
Fotografia 22 – Oficina do projeto "Capoeira Angola e Educação Ambiental".....	158
Fotografia 23 – Feira Agroecológica no campus de Alegre (Ufes).....	167
Fotografia 24 – Experimentação do Projeto de Extensão Lepea.....	168

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Anppas	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
Anppea	Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental
ARIE	Área de Relevante Interesse Ecológico
Ascoma	Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis do Município de Alegre
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAIE	Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
CCENS	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
CCST	Centro de Ciência do Sistema Terrestre
CE	Centro de Educação
CGEA	Coordenadoria Geral de Educação Ambiental
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
Conama	Conselho Nacional de Meio Ambiente
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> 2019 (Doença do <i>coronavírus</i> 2019)
DEA	Departamento de Educação Ambiental
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DNA	<i>Deoxyribonucleic Acid</i> (Ácido Desoxirribonucleico)
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
Emra	Encontro das Mulheres Rurais de Alegre
Enco	Encontro da Consciência do Caparaó
Epea	Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental
ES	Espírito Santo
Esaes	Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo
Esalq	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
EUA	Estados Unidos da América
Fapesc	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FunBEA	Fundo Brasileiro de Educação Ambiental
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
GO	Goiás
Gpea	Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
Inau	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas

Incaper	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
Inpe	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPCC	<i>Intergovernmental Panel on Climate Change</i> (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas)
Lepea	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou travestis, queer ou não binário, intersex, assexuais, pansexuais e qualquer outra pessoa que não esteja representada nas iniciais.
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MT	Mato Grosso
Nipeea	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental
Observare	Observatório de Educação Ambiental
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Panc	Plantas alimentícias não convencionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNJMA	Plano Nacional de Juventude e Meio Ambiente
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
Rases	Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior
REASul	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental
Rebea	Rede Brasileira de Educação Ambiental
Recea	Rede Capixaba de Educação Ambiental
Remea	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
Revbea	Revista Brasileira de Educação Ambiental
Revipea	Revista Pesquisa em Educação Ambiental
RJ	Rio de Janeiro
RU	Restaurante Universitário
Rupea	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis

SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave de <i>coronavírus 2</i>)
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Santa Catarina
Sema	Secretaria Especial do Meio Ambiente
Sibea	Sistema de Informação Brasileiro de Educação Ambiental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNE	União Nacional dos Estudantes
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unidavi	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Unifebe	Centro Universitário de Brusque
Uniplac	Universidade do Planalto Catarinense
Uniso	Universidade de Sorocaba
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	UMA POSSÍVEL INTRODUÇÃO	16
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
1.1.1	O <i>campus</i> sul capixaba da Ufes	28
1.1.2	Movimentos coletivos no <i>campus</i> de Alegre	32
2	CARTOGRAFIAS E CONCEITOS EM CONEXÃO COM OS INTERCESSORES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
2.1	A SOCIEDADE DE CONTROLE E OS MUNDOS POSSÍVEIS.....	45
2.1.1	Composições curriculares possíveis	49
2.2	CARTOGRAFIA DAS <i>REEXISTÊNCIAS</i>	53
2.2.1	Produção de narrativas e <i>redes de conversações</i>	57
2.3	A <i>MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL</i>	59
2.4	OS FLUXOS DE <i>DESEJO</i> E OS MOVIMENTOS <i>RIZOMÁTICOS</i> DE <i>REEXISTÊNCIAS</i>	67
3	UMA REVISÃO DAS POLÍTICAS E PRODUÇÕES DA <i>MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL</i>	78
3.1	MOVIMENTOS QUE ENSEJAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	78
3.2	A ORGANIZAÇÃO DE COLETIVOS EM REDES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE	88
3.3	PRODUÇÕES DA <i>MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL</i> NO PERÍODO DE 2013 A 2018	91
3.1.1	Produções no GT 22 da ANPEd e no Banco da Capes	92
3.1.2	Produções nos periódicos nacionais em educação ambiental	101
4	CAMPOS POTENCIAIS E ZONAS DE INTENSIDADE DA PESQUISA	104
4.1	A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	104
4.2	REDES DE CONVERSÇÕES E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NOS ENCONTROS-CONVERSA	108
4.3	POSSIBILIDADES NOS ENCONTROS COM COLETIVOS.....	130
5	FLUXOS DE <i>REEXISTÊNCIAS</i> NAS COMPOSIÇÕES CURRICULARES	137
5.1	MOVIMENTOS <i>RIZOMÁTICOS</i> COLETIVOS.....	137
5.1.1	Aberturas <i>rizomáticas</i> e efeitos de arborescência	143
5.2	COMPOSIÇÕES CURRICULARES NOS ENCONTROS-FORMAÇÃO-EVENTO: PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE	145
5.3	EFEITOS DA <i>MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL</i>	160
5.3.1	Podem os movimentos de <i>reexistências</i> possibilitar o atravessamento da educação ambiental na universidade?	165

5.3.2	Currículos nômades: propondo uma abertura <i>rizomática</i>	169
6	TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES	170
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE.....	182
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	183

1 UMA POSSÍVEL INTRODUÇÃO

As relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a ‘natureza’ tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão das nocividades e poluições objetivas, mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto (GUATTARI, 1990, p. 23).

A cada dia observamos como a vida é complexa e instável ao nos depararmos com as situações cotidianas até as grandes catástrofes socioambientais, sem compreender a conexão que pode haver entre elas. Tal desconhecimento tem o potencial de nos descontextualizar da rede da vida, que mais pode se assemelhar a um novelo de lã devido às forças *maquínicas*¹ que atuam sobre elas.

Trata-se, assim, de um emaranhado de linhas, todas entrelaçadas e envolvidas, que podem ser atravessadas por *linhas de fuga* destoantes do modelo e ressoantes pelos *territórios*. Linhas que podem criar rotas de *fuga* em meio às forças externas de domínio e adequação. Assim, *imaginamos* que não se trata de sujeitar e controlar as linhas rebeldes, resistentes e *singulares* – uma vez que sempre reexistirão – mas de cartografar, compor com elas. Talvez assim poderíamos *fugir* de nossa passividade fatalista.

Em minha experiência, como professora e pesquisadora na universidade, sempre que tentei² controlar os territórios acadêmicos – a pesquisa, a aula, o currículo – observava linhas fugidias que seguiam em outras direções, talvez em fluxos de *reexistências*. Em diálogo com Deleuze e Guattari (2011a, 2011b), entendemos que esses fluxos podem se articular por territórios conhecidos, ou não, e criar possibilidades de *mundos possíveis*, independentemente de haver forças de controle.

A química e escritora Stengers (2015, p. 91) também compõe com esse pensamento, ao propor “[...] associar os comuns com uma capacidade de resistência, com possibilidade de reapropriação das capacidades de pensar e agir conjuntamente”, mostrando-nos uma possível tendência nas práticas sociais em

¹ Os conceitos em *itálico* serão mais bem desenvolvidos no Capítulo 2 e ao longo do texto-tese.

² A alternância entre os pronomes (eu e nós) ocorre na tentativa de narrar as circunstâncias e acontecimentos que atravessam a vida e o texto-tese. Muitas vezes o “eu” é utilizado para se referir às experiências mais pessoais, já o “nós” se relaciona com os *agenciamentos coletivos* que se entrelaçam.

que, além de resistir, questionar e criticar, podemos criar possibilidades como encontramos nas pesquisas de Negri e Guattari (2017). Esses autores entendem que a *singularidade*, autonomia e liberdade são as *linhas de aliança* que surgem nos movimentos contemporâneos. Movimentos que destoam do coletivismo cego, redutor e repressivo, além do igualitarismo abstrato. É desse pensamento que procuramos aproximar nossa pesquisa na cartografia dos movimentos de *reexistências*.

Com essa compreensão, dialogamos também com Tristão (2013, p. 847), que compreende a educação ambiental como “[...] filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema”. A autora aposta em uma educação ambiental “[...] como uma orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental” (TRISTÃO, 2013, p. 847), que podemos relacionar com as possibilidades de suscitar os movimentos de *reexistências*.

Assim, devido às complexidades que irrompem a pesquisa, a opção teórico-metodológica pela cartografia, com intercessão de Deleuze e Guattari (2011b), pareceu mais interessante, pois nos possibilitou experimentar ao invés de planejar. Pensar a pesquisa e o currículo como uma experimentação – assim como Godoy (2015) realiza nos estudos em educação ambiental³ – requer abrir mão dos resultados esperados e se abrir para o inesperado. Também dialoga com a pesquisa Tristão (2013, p. 857), ao propor “[...] acatar o imprevisível em sua trajetória”. Foi seguindo esses fluxos que potencializamos o possível *bom encontro*⁴ com movimentos de *reexistências* no *campus* sul da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em Alegre/ES.

A motivação desta pesquisa surge a partir da minha vivência e experimentação como estudante-professora-pesquisadora, ao acompanhar os movimentos de *reexistências* que ocorrem nos diversos *espaçotempos*⁵ *escolaracademico comunitários*.

³ Será mais bem desenvolvido no Capítulo 3.

⁴ Segundo Espinosa (2008), os *bons encontros* são momentos em que nos tornamos mais próximos do mundo e de nós mesmos, ampliando a nossa capacidade de afetar e ser afetado.

⁵ Como uma imbricação entre os conceitos – um não pode ser dissociado do outro –, Nilda Alves (2001) desenvolve uma concepção com a qual também dialogamos neste texto-tese. Assim, a autora observa o *espaçotempo* escolar como dimensão material do currículo, composto de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos, com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (ALVES, 2001).

Como estudante de uma escola religiosa (Colégio Adventista), sempre me movi em direção a questionar as bases punitivas e o engessamento curricular em minha formação – por que não considerar outros olhares, outras visões sobre a origem da Terra? – Meu desejo por conhecimento não conseguia ser calado por imposições. Assim, um grupo foi crescendo sobre estudos da teoria da evolução naquela escola. Logo já estávamos questionando outras questões além das iniciais, como a falta de representação estudantil nas reuniões de Conselho Escolar e a necessidade de um tempo maior para as atividades ao ar livre (DIÁRIO DE CAMPO, 4-3-2019).

Não queremos com esta narrativa mostrar os movimentos de *reexistências* como representação individuada ou isolada de uma manifestação coletiva. Ao contrário, observamos indícios de que, nesses movimentos, o indivíduo pode compor com o coletivo, articulando-se em *agenciamentos coletivos de enunciação*.

Outras questões que se entremeiam aos movimentos são as curriculares. Antes de iniciar o doutorado e mesmo no início da escrita deste texto-tese, ainda entendia que o currículo era marcado por dicotomias (como o prescrito/vivido) e delimitações territoriais (o dentro/fora das salas de aula). O processo da pesquisa e diálogo com pesquisadoras/es, como Alves (2001), Gallo (2013), Ferraço e Carvalho (2013) e Tristão (2013), forneceu-me pistas para pensar a educação ambiental a partir de um currículo nômade, que se articula em múltiplos *agenciamentos*, produzindo subjetividades com e do comum. Pensar nessa perspectiva me auxiliou a observar os movimentos de *reexistências* nas composições curriculares.

Além disso, dialogando com Deleuze e Guattari (2011a), problematizamos sobre a potência dos fluxos de *desejo* nos movimentos de *reexistências* e as possibilidades de *agenciamentos* e linhas de *desterritorialização/reterritorialização* que os atravessam. *Imaginamospensamos* que esses movimentos podem ser observados na universidade e para além dela, ao “explorar conexões” e ao buscar “novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar”⁶ na emergência de uma subjetividade *ecocoletiva* – nas possíveis *desterritorializações* do *uno* e *reterritorializações* do *socius*, seja nos acontecimentos que permeiam as narrativas produzidas, seja nas enunciações coletivas, como:

[...] não é só o *campus* de Alegre, não é só o *campus* de Goiabeiras que estão lutando, mas sim uma juventude inteira lutando para a gente

⁶ Os termos entre aspas nessa frase foram emprestados de Stengers (2015) e aparecem ao longo deste texto-tese.

conseguir transformar o nosso amanhã, e até mesmo o nosso hoje, em uma sociedade em que a gente possa falar sem medo de ser reprimido (ENCONTRO-CONVERSA⁷ 5).

Apesar de parecer um tanto quanto romântica e inocente para alguns, observamos que as enunciações coletivas nos encontros-conversa, como essa, podem evocar os *desejos* latentes de jovens que buscam “[...] recriar a capacidade de pensar e agir juntos” (STENGERS, 2015, p.148), e essa é a potência que queremos cartografar. Segundo Stengers (2015, p. 97), na emergência contemporânea, quando já não é possível negar a intrusão de Gaia:⁸

Quantas tentativas foram desqualificadas porque não podiam oferecer garantias que ninguém deveria ser capaz de oferecer! Quantos juízos brutais foram feitos contra o que, frágil e precário, pedia para ser alimentado e protegido!
Seja como for, o tempo das garantias acabou, esse é o primeiro sentido a ser conferido à intrusão de Gaia.

Além disso, Negri e Guattari (2017, p. 111-112) também nos auxiliam a compor esse pensamento, ao problematizarem:

Que mil espécies de flores desabrochem nas terras que a destruição capitalística pretende minar! Que mil tipos de máquinas de vida, de arte, de solidariedade e de ação venham varrer a arrogância estúpida e cega das velhas organizações! Que importa se o movimento tropeça na própria imaturidade, em seu ‘espontaneísmo’? A sua potência de expressão se encontrará reforçada afinal. Sem nem mesmo dar-se conta, e não obstante a amplitude dos movimentos moleculares que as fazem insurgir, as linhas de cristalização organizativa que se abrem orientam-se na direção das novas subjetividades.

Nesse pensamento, dialogamos com Tristão, Stengers, Deleuze, Guattari e Negri, ao nos aproximarmos de movimentos coletivos que nos fazem pensar “pelo meio”, tentando pesquisar o possível que eles buscam criar, ressaltando as

⁷ Os dados nesta cartografia foram produzidos no acompanhar dos movimentos no *campus* de Alegre da Ufes e além dele, nas redes de conversações formadas em 10 encontros-conversa, 5 encontros-evento e 4 encontros-formação. Também seguimos as redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e participamos de reuniões/assembleias com algumas organizações vinculadas à Ufes, no período de 2017 a 2019.

⁸ Segundo Stengers (2015), Gaia, “planeta vivo”, deve ser reconhecida como um “ser”, e não assimilada a uma soma de processos. Na emergência contemporânea, Stengers reflete sobre a *intrusão de Gaia*, onde não se pode mais negar que as ações humanas repercutem por um “ser” que não ouve nossas desculpas ou sente “pena” por um provável fim da humanidade. É o momento de pensarmos narrativas outras, compor coletivamente as respostas, não para Gaia, mas para que possamos propor novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar juntos.

potências e compartilhando suas vivências, sem pretensão de julgar/caracterizar/determinar.

Assim, as problematizações produzidas nesta cartografia são ambientadas no *campus* sul da Ufes, que compreende os municípios de Alegre (sede), Jerônimo Monteiro e São José do Calçado, localizados na região do Caparaó Capixaba/ES. Nesta pesquisa, acompanhamos os movimentos de *reexistências* na sede do *campus* em Alegre, onde se concentram as atividades acadêmicas.

Observamos as *redes de conversações* que aconteciam nos diversos *espaçostempos*, formadas por agentes coletivos⁹ (estudantes, servidores e membros das comunidades local e rural) e nos questionávamos: o que podem esses movimentos? Que conexões exploram? Suscitam novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar? Que composições produzem em sua *micropolítica*?¹⁰ Criam possibilidades para a educação ambiental?

Em uma *revolução molecular* (GUATTARI, 1987), em que a *máquina desejan*te se apodera das engrenagens da *máquina* social, podemos observar composições curriculares que aconteciam em vários cantos da universidade e no município de Alegre/ES. A pesquisa se inicia no *agenciamento* a um coletivo de agroecologia, em novembro de 2017. Ao acompanhar esses movimentos, começamos a tecer conexões com Deleuze, Guattari e Tristão:

Em meu doutorado, vi a possibilidade de pesquisar esses coletivos em conexão com a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e com os estudos pós-coloniais de Tristão. Mesmo que essa jornada se tornasse um grande desafio, visto a minha formação em uma ciência exata – Graduação e Mestrado em Química – não conseguiria apenas ‘deixar pra lá’. O desejo era maior! (DIÁRIO DE CAMPO, 5-8-2019)

Algumas pistas para esta cartografia se delinearam/delineiam nesses possíveis agenciamentos, nos quais o próprio movimento de agroecologia, no Brasil e em outros países da América Latina, já emerge como *reexistência* ético-estético-política, propondo novas potências e conexões na luta por uma agricultura ecológica

⁹ Acreditamos que, a partir do momento em que os indivíduos integram com o coletivo, passam a produzir subjetividades além das individuais, sugerindo-nos que se articulam como agentes singulares em agenciamentos coletivos. Apesar de esta pesquisa ter iniciado com estudantes do *campus*, observamos que os movimentos também eram compostos por outras/os agentes, como servidores atuantes na universidade e demais membros das comunidades local e rural.

¹⁰ Conceito dialogado com Deleuze e Guattari (2011b), que se relaciona com as políticas *singulares* – *menores* e *potentes* – que se articulam como *linhas de fuga* em meio às cristalizações das *macropolíticas*.

e social. Segundo Floriani e Floriani (2010, p. 5), “[...] a Agroecologia enquanto saber ambiental requer uma abordagem que seja capaz de colocar em comunicação crescente e duradoura as ciências da sociedade e da natureza com os demais saberes culturalmente produzidos”. Cria, assim, possibilidades de um saber-viver-juntos que a educação ambiental defende pela voz de Tristão, Vieiras, Godoy, Sampaio, Guimarães, Gonzalez-Gaudiano, entre outros e outras com quem dialogamos neste texto-tese.

Além disso, a agroecologia, ao buscar compreender a imbricação dessas questões social-econômico-cultural-ambientais, pode promover tentativas de problematizar as relações que entremeiam a rede da vida, na qual segundo Tristão (2013, p. 847):

Os problemas ambientais, como problemas humanos e complexos, podem nos levar a descobrir a conexão humana com a natureza, o padrão de organização que nos liga num círculo permanente entre a vida e a natureza, em um movimento em rede que sustenta ecologicamente o planeta Terra. Assim, o pensamento ecológico, como um paradigma, tem sentido se a abordagem da natureza envolve valores humanos e não se reduz ao aspecto científico apenas. Tal entendimento reconhece a existência de uma razão sensível como parte da natureza humana, suas consequências sociais e impactos ambientais.

Stengers (2015, p. 38) também potencializa esse movimento de conexão entre saberes, ao enfatizar: “[...] quero transmitir a necessidade de resistir à tentação de uma oposição brutal entre as ciências e os saberes chamados de ‘não científicos’, cuja articulação será necessária se tivermos de aprender como responder ao que já começou”.

Nesse pensamento, nos *encontros-conversa*¹¹ que aconteciam – agora na pesquisa de doutorado em 2019 –, tentamos seguir os fluxos de *reexistências* que talvez corriam pelas *redes de conversações*. Nessa experimentação cartográfica, a única coisa que tínhamos era um diário de campo limpo que, ao se abrir ao desconhecido, nos mostrou possibilidades múltiplas, com tracejados *molarmoleculares*, ao nos depararmos com os coletivos Kapi’xawa e Kizomba.

Ao estudar o conceito de *máquinas* de Deleuze e Guattari (2011a), dentre vários outros, como o *rizoma* e o *desejo*, pensamos como talvez a dimensão da educação ambiental pode atravessar essa problematização. Seria como uma

¹¹ Chamamos de *encontro-conversa* a culminância do acompanhar das *redes de conversações*. Os momentos em que nos encontramos e conversamos nos *espaçostempos* da pesquisa.

máquina desejante ambiental que engendra os fluxos de *desterritorialização* do *uno* e *reterritorialização* do *socius*?

Observamos que os movimentos que pesquisamos, ao buscarem por conhecimentos em conexão com as realidades que vivenciam, podem talvez criar possibilidades nas composições curriculares. Conhecendo um pouco mais os coletivos, que podem compor com os movimentos de *reexistências*, aproximamo-nos do Grupo de Agricultura Agroecológica Kapixa'wa.

O Kapi'xawa surge em 1987, a partir de um grupo de estudantes do Curso de Agronomia que questionava o modelo de agricultura convencional imposto nas aulas, sugerindo que desejava estudar outros conhecimentos. Em nossa pesquisa, acompanhamos formações em agroecologia, permacultura, além dos entrelaçamentos às questões sociais, como o *racismo ambiental* e o *feminismo agroecológico*, o que associamos ao possível atravessamento *molecular* da educação ambiental.

As questões socioambientais que podem ter sido ressaltadas nas formações possuem fundamentação em movimentos que reexistem ao longo de várias décadas nas lutas raciais e feministas relacionadas com a agroecologia. O conceito *racismo ambiental*, por exemplo, foi criado pelo químico Benjamim Chavis para designar a imposição desproporcional, intencional ou não, de rejeitos perigosos às comunidades negras nos Estados Unidos da América, na década de 80 (ACSELRAD, 2002). Atualmente, o conceito é utilizado para denunciar tais ações em várias partes do mundo, como aqui, no Brasil, onde as periferias, com maioria da população negra, não têm acesso nem garantias a uma vida saudável.

Já o *feminismo agroecológico* advém da representatividade da mulher na produção de alimentos com menores impactos no equilíbrio socioambiental – na Fotografia 1 podemos observar a afirmação “Sem feminismo não há agroecologia”, talvez ensejando essa relação pelo coletivo. A participação e protagonismo da mulher na agroecologia ocorrem como uma demanda urgente e necessária no meio rural, onde várias produtoras ainda buscam reconhecimento diante de uma área com predominância masculina.

Fotografia 1 – Cartazes produzidos no *campus* de Alegre (Ufes)



Fonte: Kapi'xawa (2019b).

Outro coletivo que observamos é o Movimento Kizomba, que surge entre os anos de 2017 e 2018¹² no *campus* e, em suas composições curriculares, busca uma nova cultura política que denuncia o racismo, o machismo e a transfobia para além dos ambientes de estudo – que também tem alcance virtual (Figura 1) – questionando as várias formas de exploração, como a destruição das *naturezas culturas*, que associamos aos possíveis fluxos *decolonizadores* da educação ambiental.

¹² Como movimento nacional, surge em 1999.

Figura 1 – Formação política virtual produzida coletivamente



Fonte: Kizomba (2020).

Em comum, acreditamos que esses coletivos podem se mover em fluxos de *reexistências* para além da universidade, ao promover formações, encontros e acontecimentos em redes de produção curricular, articulando-se à comunidade organicamente.

A vivência no *campus* e o acompanhar das *redes de conversações* fomentaram a cartografia, desencadeando *revoluções moleculares* e mutações subsequentes, produzindo inquietações/questionamentos em um território fluído e suscetível a mudanças, *desterritorializações* e *reterritorializações*. Negri e Guattari (2017) também explanam essa questão em *As verdades nômade*s e, no apêndice, “Carta arqueológica”,¹³ Negri (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 157) escreve que “A liberação, a existência ética na verdade, podem existir somente a partir da

¹³ Carta escrita por Negri a Guattari, em outubro de 1984, e apresentada por Guattari um mês depois em *Liberdades na Europa*, na convenção em Montreal (Canadá). Na época, Negri estava exilado na França e não podia realizar viagens internacionais.

destruição da prisão do conhecer”, que associamos aos possíveis engendramentos da *máquina desejanteambiental*. Uma *máquina* que não ousa parar de se articular e *esquizofrenizar* por a toda instituição.

Assim, “[...] mesmo tendo expectativas quanto ao que esta pesquisa me mostraria, posso afirmar que ela foi muito além do que esperava, abrindo outras possibilidades” (DIÁRIO DE CAMPO, 16-12-2019). Possibilidades de currículos em redes que precisam ser potencializados. Observamos que os movimentos pesquisados podem compor com um currículo nômade nas conexões com as *naturezasculturas*, como *mundos possíveis* que permeiam as formações.

Em nossa pesquisa, associamos que essas composições curriculares podem ser atravessadas por uma educação ambiental transversal, que não respeita *fronts*, que se articula produzindo brechas, nas conversas, sentimentos, discussões que pode ressaltar a potência dos movimentos de *reexistências*. Problematicamos se a cartografia desses movimentos pode criar possibilidades para os engendramentos *moleculares* da *máquina desejanteambiental*.

Compreendemos, em diálogo com Guattari (1987, p. 225), que:

Cabe a cada um de nós apreciar em que medida – por menos que seja – podemos contribuir para a criação de máquinas revolucionárias políticas, teóricas, libidinais, estéticas, capazes de acelerar a cristalização de um modo de organização social menos absurdo que o atual.

Nesta pesquisa relacionamos os movimentos de *reexistências* nesse empenho com um modo de organização social menos absurdo que o atual, que associamos, na tessitura da tese, a uma educação ambiental *decolonial*, em conexão com as *naturezasculturas* locais.

Neste texto a cartografia vai se delineando furtivamente em nomadismos, como um *rizoma* que se esgueira por onde passa, sem propor hierarquias, em uma mesma perspectiva em que compreendemos a educação ambiental e os movimentos que acompanhamos. Dessa forma, o plano de composição desta tese é produzido em *platôs*, como zonas de intensidade contínua – apesar de uma certa organização por capítulos, a intenção é trazê-los não em ordem cronológica, mas como foram se desenhando na cartografia.

Deleuze, Guattari, Tristão, Stengers, Negri, Maturana, Gonzalez-Gaudiano, Godoy, Guimarães e Sampaio, Ferraço e Carvalho, entre outros e outras, compõem a cartografia: “Se me deixei ser atravessada por esses autores e autoras, foi devido

ao desencadeamento de uma *revolução molecular*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13-2-2020), como um deslocamento de posição política/*desejo*/questão, que resultou nesta cartografia que busca engendrar fluxos *decolonizadores* e potencializar currículos nômades. Esses *desejos*, sentimentos, afetos e revoltas podem se misturar aos conhecimentos técnico-científicos singularmente.

Talvez o diálogo com Deleuze, Guattari, Negri e Stengers (que são europeus), em vez de autores *decoloniais* latinos, possa levantar questionamentos e críticas.¹⁴ Apesar das observações que ainda possam vir, esclarecemos que a aproximação a esses intercessores foi uma escolha política e afetiva, pois, apesar de não abordarem objetivamente essa questão, seus estudos e conceitos suscitam pensamentos e problematizações que desenvolvemos nesta tese, como os engendramentos *maquínicos capitalísticos*¹⁵ na *sociedade de controle* e as *fugas* que podem decorrer por *mundos possíveis*, no pensar e agir conjuntamente.

Assim, ao dialogar com os autores europeus em conexão com os autores latinos, esta tese busca contribuir com uma ruptura de pensamento, defendendo a tese de que os movimentos pesquisados podem criar *reexistências* na produção de novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar, sugerindo a criação de currículos nômades, que se abrem aos agenciamentos *ecocomunitários*, promovendo aberturas *rizomáticas*, sempre em busca de possibilidades.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A revolução não está em jogo unicamente no nível do discurso político manifesto, mas também num plano muito mais molecular, na direção das mutações de desejo e das mutações técnico-científicas, artísticas, etc. (GUATTARI, 1987, p. 207).

Em suma, estamos, nessa nova época, diante não apenas de uma natureza ‘que deve ser protegida’ contra os danos causados pelos homens, mas também de uma natureza capaz de incomodar, de uma vez por todas, nossos saberes e nossas vidas (STENGERS, 2015, p.11).

Enquanto tecemos esta tese, o mundo é atravessado por vários acontecimentos – todos imbricados *maquinicamente* – como a exploração

¹⁴ Durante as apresentações de parte desta pesquisa, em duas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) em 2018 e 2019, fui questionada a esse respeito, por dialogar com Deleuze e Guattari, a princípio.

¹⁵ Ao acrescentar o sufixo “ístico(a)” à palavra “capitalista”, Negri e Guattari (2017) buscam abrigar sob o mesmo termo as sociedades consideradas capitalistas e aquelas de economia dita socialista.

socioambiental com desmonte das políticas públicas em vários países – como Brasil e Estados Unidos –, a emergência climática e a pandemia pelo novo *coronavírus*.¹⁶ Crises que foram engendradas ao longo do tempo por *máquinas* colonizadoras, que buscam subtrair e suprimir os *desejos*, utilizando suas engrenagens midiáticas de controle.

Não queremos com isso tentar justificar ou negar a gravidade de tais crises, pelo contrário. Trata-se de uma denúncia: a exploração sem limites da rede socioambiental, o que inclui humanos, animais e natureza imbricados – que Stengers (2015) nomeia “Gaia” –, trouxe-nos consequências desastrosas, que foram amplamente divulgadas por vários cientistas e ativistas ao longo de vários anos.¹⁷ A negação de todas essas evidências é que faz parte de um projeto muito maior de captura e controle dos corpos, que se inicia com a decretação do estado de calamidade pública – estado de exceção – e ampliação do poder dos governos sobre essa rede.

Em meio a esse amontoado de crises, revoluções podem surgir a todo momento, em *linhas de fuga*, em um plano muito mais *molecular*, como Guattari (1987) ressalta em seus estudos. Uma revolução que vai na direção das mutações do *desejo*, capaz de pôr em questão toda uma ordem estabelecida, que questiona as relações de exploração e controle, de *docilização*¹⁸ dos corpos. É o que buscamos produzir nesta pesquisa ambientada na universidade, onde *imaginamospensamos* que os fluxos rebeldes de *desejo* e suas constantes mutações podem ensejar liberdade de aprendizagem, criando, coletivamente, *mundos possíveis* por meio de currículos dinâmicos e nômades.

¹⁶ O novo *coronavírus* é uma zoonose que pode ter surgido, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), no final de 2019, no mercado de Wuhan (China), onde se comercializam animais silvestres vivos ou abatidos, o que é uma das maiores suposições de contágio do vírus para os humanos, causando severa síndrome respiratória aguda (SARS-CoV-2). Esse vírus se espalhou rapidamente para as províncias chinesas e, em 1º de março de 2020, chegou a 58 outros países (LI et al., 2020). Em 11 de março de 2020, a OMS decreta a pandemia de *coronavírus* (causador da COVID-19), cobrando ações imediatas dos governos (WHO, 2020a).

¹⁷ Como os relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) e pesquisas científicas publicadas em periódicos de reconhecimento mundial. Dentre eles, destacamos: o quarto relatório do IPCC (publicado em 2007) que alertava sobre os incêndios florestais de grande escala na Austrália – que ocorreram no final de 2019 e início de 2020, com cerca de 27 vítimas humanas e 1 bilhão de animais mortos (TAJRA, 2020); e o estudo publicado também em 2007 (CHENG et al., 2007), que alertava para uma possível pandemia de SARS-CoV por meio do consumo humano de animais silvestres – pandemia que ocorre no momento da escrita deste texto-tese, com mais de 38 milhões de casos confirmados no mundo e mais de um milhão de mortos, em 15 de outubro de 2020 (WHO, 2020b).

¹⁸ Segundo Foucault (1987), o corpo dócil se faz na união de duas características principais: a utilidade em termos econômicos e a docilidade em termos de obediência política.

Além dessas questões, que atravessam o plano de experimentação desta tese, também destacamos outros acontecimentos como:

- a) o cenário de pós-golpe¹⁹ e a polarização política dele derivada;
- b) as ocupações das escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) por todo o Brasil, assim como no *campus* de Alegre (Ufes) – que ocorreram em 2016 (principalmente entre os meses de outubro e novembro) e tiveram ressonâncias nos calendários acadêmicos de 2017, 2018 e 2019;
- c) o crime ambiental na cidade de Brumadinho/MG, com o rompimento da barragem de resíduos de mineração em 25-1-2019, causando o maior número de vítimas já registrado (270 entre mortos e desaparecidos);
- d) as eleições de 2019 com a polarização política já cristalizada entre as/os estudantes e servidores do *campus*.

Observamos que, em meio a esses acontecimentos, a cartografia pode ser atravessada por fluxos coletivos que ressoavam/ressoam na universidade e para além dela que, nesse cenário de tensões, poderiam se mover, muitas vezes, criando *reexistências* em *revoluções moleculares micropolíticas*, nas tentativas de promover manifestações, rodas de conversa, encontros-formação e encontros-evento, que enredam os acontecimentos que os contextualizam.

1.1.1 O *campus* sul capixaba da Ufes

O *campus* de Alegre – como é conhecido pelas comunidades *academicolocalrurais* – tem uma história recente. Foi criado em 1977, pela incorporação da Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (Esaes), talvez como anseio dos movimentos estudantis (Fotografia 2). Observamos alguns tracejados de *desejo* coletivo nesse processo, como na narrativa:

A ideia inicial foi um sonho de românticos, encabeçada por estudantes aos quais se uniram, mais tarde, diversas lideranças políticas, administrativas, culturais e comunitárias. Com isso, outras pessoas viam na criação de uma escola superior de agronomia um meio de injetar um pouco de ânimo à debilitada economia regional, violentamente atingida pela erradicação dos cafeeiros na década de 60. Para que o sonho da criação desta escola fosse realizado, o prefeito da época, Antônio Lemos, conseguiu os serviços do

¹⁹ Admitido pelo ex-presidente Michel Temer (vice-presidente que assumiu após o golpe-impeachment na gestão da presidenta Dilma Rousseff em 2016), em entrevista ao Programa *Roda Viva* da *TV Cultura*, em 16-9-2019, ao afirmar: "Jamais apoiei e fiz empenho pelo golpe".

engenheiro agrônomo Arnaldo Augusto Vieira, do Ministério da Agricultura, para elaboração dos projetos da pretendida Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (Esaes) (UFES, 2020a).

Fotografia 2 – Movimento estudantil em Alegre/ES, em 1977



Fonte: Ufes (2020a).

Apesar de a criação do *campus* ter uma intenção econômica e política, isso não coloca o movimento estudantil de lado, ou o torna menos importante. Pretendemos ressaltar esses movimentos coletivos que podem promover a “[...] libertação prévia da energia do desejo” (GUATTARI, 1987, p. 67). Logo, criar novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar juntos. Talvez a enunciação – encontrada no endereço eletrônico da instituição –, assim como a faixa com os dizeres “Nunca duvidamos. Era só lutar!...” provoque-nos a pensar com Guattari (1987): essa experimentação social dos estudantes – que desejavam uma IES local – pode ter potencializado *devires* nos outros membros da comunidade, ao mesmo tempo em que pode ter sido nesse movimento que a luta se potencializou. Não sabemos.

No entanto, podemos imaginar que a luta para esses estudantes não era o fim, mas o meio pelo qual conseguiram criar seus *mundos possíveis*, por meio de uma IES em Alegre. Parece-nos que, desde o início, outros movimentos foram suscitados e essa luta nunca terminou, como os movimentos de *reexistências* – que, ao lutarem, criam possibilidades – por uma universidade mais inclusiva, com currículos dinâmicos, como os quais procuramos nos aproximar nesta pesquisa.

Talvez essa possa ser uma narrativa utópica e inocente do que realmente aconteceu, mas alguns tracejados revolucionários podem ter sido potencializados nessa constituição.

Atualmente, o *campus* conta com dois centros, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) e Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE), com 17 cursos de graduação, 8 cursos de mestrado e 3 de doutorado.

A região onde se localiza o *campus* possui muitas atividades vinculadas à zona rural. Assim, muitos cursos buscam atender a essa demanda, como Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia Industrial Madeireira, Medicina Veterinária e Zootecnia. Entretanto, há também outros cursos que movimentam o *campus*, como as Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química, e os cursos de Biologia (bacharelado), Ciências da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Farmácia, Geologia, Nutrição e Sistemas de Informação.

A maioria desses cursos possui um viés técnico e racionalista, de forma que os fluxos que destoam dessa racionalidade podem fluir em outros *espaçotempos*, por isso também acompanhamos movimentos nas esquinas, brechas do *campus* e para além dele.

Sobre a comunidade acadêmica, há 3.032 estudantes matriculadas/os nos cursos de graduação, 246 nos cursos de pós-graduação, 240 professores/as e 144 servidores/as técnico-administrativos em educação, segundo dados atualizados em 28-2-2020 (UFES, 2020c).

A presença do *campus* na pequena cidade de Alegre/ES movimenta toda a dinâmica da comunidade local. A sua localização (Figura 2) ocupa um lugar de destaque – bairro Alto Universitário – de forma que boa parte da movimentação estudantil e comunitária ocorre no entorno da universidade. Podemos verificar, na

Fotografia 3 – Vista aérea do *campus* de Alegre (Ufes) com destaque para o *viva-grama*



Fonte: Ufes (2017).

1.1.2 Movimentos coletivos no *campus* de Alegre

Um dos coletivos que surgiram, a partir dos movimentos estudantis no *campus*, foi o Grupo *Kapi'xawa*. O *Kapi'xawa*, originário da língua tupi, que significa “terra de plantação” ou “pequena unidade agrícola”, é atualmente uma organização não governamental e sem fins lucrativos (ONG), que teve seu início a partir de um grupo de estudo que ansiava por outros conhecimentos para além da universidade, o que associamos aos possíveis nomadismos curriculares.

Inicialmente o grupo pode ter produzido nomadismos a partir de composições com a agroecologia, depois nas tentativas de promover agenciamentos a outros coletivos e a pautas socioambientais. Esse “nomadismo de *fronts*” entre conhecimentos e lutas, como destaca Guattari (1987), pode exprimir a transversalidade dos movimentos que acompanhamos nesta pesquisa.

Assim, o Kapi'xawa, que teve início em 1987 e, em 2017, completou 30 anos, explora possíveis conexões com as comunidades *academicolocalrurais*. Na Figura 3 podemos observar o folder do evento do qual tivemos a oportunidade de participar, facilitando discussões sobre a dimensão ambiental das problemáticas locais. A Fotografia 4 mostra uma arte produzida por agentes coletivos no encontro de 30 anos do grupo.

Figura 3 – Folder de divulgação do Encontro de 30 anos do Grupo Kapi'xawa

ENCONTRO DO GRUPO KAPI'XAWA
30 anos construindo a Agroecologia

30 Anos

Inscrições no blog:
<https://kapi'xawa.wordpress.com/>

Período de inscrição:
27 de out. a 10 de nov. de 2017

Contatos e maiores informações:
Encontro de 30 anos do Grupo KAPI'XAWA (Facebook)
kapi'xawa@gmail.com
(28) 99915-9028
(31) 99628 8891

Programação

16/11 (QUINTA-FEIRA) * UFES - Campus Alegre

08:00h - Mística de abertura – Memórias e saberes

08:30h - Grupo Kapi'xawa – Histórico e atualidades

09:00h - Mesa redonda – Sistemas agroalimentares e crise hídrica: o papel da Agroecologia enquanto ciência, prática e movimento / Representantes da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA); Associação Brasileira de Agroecologia (ABA); Articulação Capixaba de Agroecologia (ACA); UFES; IFES; Grupo Kapi'xawa e um Agricultor (a) familiar agroecológico.

Mesa da Partilha (Traga alimentos para contribuir)

11:00h - Relatos de Experiências Agroecológicas • Sementes crioulas e melhoramento participativo de milho, Muqui-ES • Extensão Universitária Agroecológica: o caso da comunidade rural de Sumidouro, Alegre - ES

12:30h - Almoço

13:30h - Relatos de Experiências Agroecológicas • Quintais Agroecológicos • Plantio de Água no Sítio Jaqueira • Café Agroflorestal e Poesia

15:30h - Feira Agroecológica • Alimentos saudáveis, troca de sementes, apresentações culturais e roda de Capoeira Angola

15:30h - Reunião de articulação para captação de recursos

19:00h - Encerramento do dia

17/11 (SEXTA-FEIRA) ** Comunidades Rurais

08:00h - Oficinas em propriedades Rurais (4 rotas de saberes)

Rota 1: Sítio Jaqueira e Comunidade Santa Luzia
Rota 2: Comunidade Lagoa Seca
Rota 3: Comunidade São Espiridião
Rota 4: Comunidade Bom Sucesso do Coqueiro
Obs. Existe possibilidade de pequena mudança.

19:00h - Encerramento do dia

18/11 (SÁBADO) *** Comunidades Rurais

08:00h - Café da manhã

09:00h - Dinâmica – Rio do Tempo do Kapi'xawa

12:00h - Almoço agroecológico

13:30h - Assembléia Geral do Grupo Kapi'xawa – Eleição e Posse da Nova Diretoria

15:00h - Celebração, integração, palco livre, músicas, poesias, etc.

19:00h - Encerramento do dia

* Para emissão de certificado é necessário fazer inscrição. ** Inscrições com a comissão organizadora. Vagas Limitadas.
*** Aberto somente para membros, ex-membros e colaboradores convidados.

Fonte: Kapi'xawa (2017a).

Fotografia 4 – Arte produzida no encontro de 30 anos do grupo Kapi'xawa



Fonte: Kapi'xawa (2017b).

Durante as comemorações dos 30 anos do grupo – que ocorreu no *campus* de Alegre e em comunidades rurais entre os dias 16 e 18 de novembro de 2017 –, antigos integrantes compareceram relatando suas trajetórias de vida, seguindo seus *desejos* de justiça socioambiental durante sua experiência no Kapi'xawa. Todos e todas as participantes do encontro foram convidados/as a participar de vivências nas propriedades rurais da região, quando foram acolhidos pela comunidade.

Nesse encontro, tivemos a oportunidade de conhecer vários agentes coletivos desde a fundação, quando fomos acolhidas/os, ao participar das vivências nas comunidades rurais. Nesse acontecimento, talvez tenhamos *experenciado* uma educação ambiental que suscita afetos nas relações com a comunidade e conexões culturais de pertencimento à rede socioambiental, recriando a capacidade de pensar e agir juntos. A partir daí nos sentimos provocadas a estudar os movimentos

coletivos no *campus*. Qual a potência desses movimentos? Será que suscitam mudanças/rupturas com o desenvolvimentismo?²¹

Na tentativa de compor com o grupo, tivemos a oportunidade de conhecer e experimentar a facilitação de rodas de conversa com compartilhamento de saberes (Fotografia 5), problematizando questões relacionadas com a justiça socioambiental; a organização de feiras agroecológicas na universidade (Fotografias 6) com o fortalecimento da agricultura familiar na região; e vivências com comunidades rurais, explorando as conexões entre as comunidades *academicolocalrurais* (Fotografia 7).

Fotografia 5 – Roda de conversa na comunidade rural São Esperidião em Alegre/ES



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

²¹ Segundo Morin e Kern (2003), na obra *Terra-pátria*, a ideia desenvolvimentista é fruto de uma racionalização “ocidentalocêntrica”, que foi e é cega às riquezas culturais das sociedades arcaicas ou tradicionais (que continham instituições profundas, saberes milenarmente acumulados, sabedorias de vida e valores éticos atrofiados entre nós) e que só foram vistas através das lentes economistas e quantitativas.

Fotografia 6 – Entrada da Feira Agroecológica no *campus* de Alegre (Ufes)



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Fotografia 7 – Vivência com a comunidade rural São Esperidião em Alegre/ES



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Também observamos indícios de que o grupo pode compor com um movimento complexo, o qual compreendemos como os possíveis movimentos de *reexistências*, ao explorar conexões nas comunidades *academicolocalrurais* e nas possíveis rupturas com pensamentos e modelos desenvolvimentistas/consumistas/capitalísticos. Dessa forma, muitas ações e acontecimentos foram facilitados pelo coletivo e fluem em articulação com outros movimentos no *campus* e no município de Alegre/ES, como a “Rede de Comercialização Solidária”, o “Destino Certo”, os coletivos feministas “Marielle Franco”, “Juntas” e o “Movimento Kizomba”.

A “Rede de Comercialização Solidária” é um projeto de extensão (Pró-Reitoria de Extensão - Proex/Ufes), que busca apoiar os agricultores agroecológicos familiares de Alegre, potencializando conexões nos mercados locais de alimentos (com base nos princípios da economia solidária) e com as comunidades *academicolocalrurais*. Essa rede, em colaboração com o grupo Kapi’xawa, organiza semanalmente a “Feira Agroecológica” na quadra do *campus*, onde todas as comunidades são beneficiadas.

Já o “Destino Certo” é uma iniciativa de estudantes a partir de uma empresa júnior no *campus* que, em articulação com a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis do Município de Alegre (Ascoma), a Secretaria de Meio Ambiente do

município e a comunidade local, busca promover uma coleta seletiva do lixo produzido no município. Em conexão com outros projetos e coletivos, promove encontros-formação para escolas e comunidades.

Outros coletivos que também podem compor com os movimentos são os coletivos feministas, “Marielle Franco” e “Juntas”, que promovem encontros-formação e encontros-evento para as comunidades acadêmica e local, denunciando a violência contra a mulher e ressaltando a importância da mulher no empreendedorismo e na política local. Esses coletivos, articulados com o Kapi’xawa, organizaram, entre os dias 8 e 14 de março de 2019, a “I Semana da Mulher de Alegre” (Figura 4), com a “Feira da Mulher Empreendedora”, exibição de documentário, debate, mesas-redondas (Fotografia 8), ocupação na praça, oficinas, apresentações e workshops.

Figura 4 – Convite para a “I Semana da Mulher de Alegre” organizada pelos coletivos

I SEMANA DA MULHER DE ALEGRE
COLETIVO MARIELLE FRANCO E COLETIVO JUNTAS!

Mesa-Redonda "O papel da mulher no campo e na cultura"
Câmara Municipal de Alegre

OFICINA CAPOEIRA ANGOLA
Grupo Volta ao Mundo
Praça da prefeitura

SOMOS FORTES

Ocupação Feminista
Apresentações Musicais & Oficinas
Praça 6 de Janeiro

APRESENTAÇÕES
15H RHAYANE TURLER
16H CARLA SARDINHA
17H CAPOEIRA ANGOLA
19H RAQUEL SACRAMENTO
20H ELIZA HEHR
21H POLIFONIA ACÚSTICO

OFICINAS
15H CONFECÇÃO DE CARTAZES
17-30 IGUALDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA COM JOELMA
17H CAPOEIRA
19-30 PARTO HUMANIZADO E SAÚDE DA MULHER COM FABIANNI AFONSO & AUTOMAQUIAGEM COM LAILA MULLER

Fonte: Kapi'xawa (2019a).

Fotografia 8 – Mesa-redonda “O papel da mulher no campo e na cultura”



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Essas conexões entre os coletivos fomentam importantes produções socioambientais no *campus* e para além dele, como quando promovem os encontros-evento para as comunidades *academicolocalrurais* e podem ressoar e fazer passar fluxos de conhecimentos, o que talvez possa ser associado às possíveis *aberturas rizomáticas* (GUATTARI, 1987). Esses acontecimentos podem potencializar ainda novas maneiras de se relacionar com as comunidades e coletivos que compõem os movimentos de *reexistências*.

Nesse pensamento, outro coletivo que também emerge como potência é o “Movimento Kizomba”, um coletivo organizado nacionalmente com uma cultura política orientada para a luta democrática, feminista, antirracista e anti-LGBTfóbica. Ao seguir os fluxos desse movimento, observamos pistas que dialogam com Guattari (1987, p. 36) ao afirmar:

[...] toda organização ‘dissidente’ da libido deve assim compartilhar de um devir corpo feminino, como linha de fuga do *socius* repressivo, como acesso possível a um ‘mínimo’ de devir sexuado, e como última tábua de salvação frente a ordem estabelecida.

Em diálogo com Guattari (1987), problematizamos se esse movimento pode ou não promover *linhas de fuga* do *socius* repressivo favorecendo o possível atravessamento dos engendramentos da *máquina desejanambiental*. Será que

potencializam fluxos *decolonizadores* de *desejo* de um *socius* liberto das forças axiomáticas da *colonialidade*?²² Será que anseiam por novos espaços de liberdade?

Acreditamos que, talvez, algumas pistas podem ser produzidas na enunciação coletiva:

Eu me apaixonei por pessoas da Kizomba que vieram a me trazer o conhecimento da Kizomba e assim o fato de, dentro desse coletivo, a gente ter espaços auto-organizados para cada pessoa. Ter o 'Enegrecer', ter a 'Kizomba Arco-Íris', ter a 'Marcha Mundial das Mulheres' [...] (ENCONTRO-CONVERSA 5).

O Movimento Kizomba atua nos *campi* universitários em articulação com outros movimentos sociais e as comunidades onde está inserido, desde 1999. O nome Kizomba provém das festas tradicionais dos quilombos que resistiram à escravização e ao domínio dos colonizadores. No *campus* de Alegre (Ufes), essa articulação ganha potência a partir de 2017.

A cada congresso e encontro que organizam, produzem coletivamente teses e manifestos – que são disponibilizados em endereço eletrônico (<https://movkizomba.wordpress.com/>). Com o lema “É na luta que a gente se encontra”, tecem a tese em comemoração aos 20 anos do movimento, comemorados em 2019 (Fotografia 9). Podemos observar algumas pistas para essa cartografia:

Neste momento de instabilidade que põe em evidência as contradições do governo, devemos nos empenhar incansavelmente na denúncia da ruptura democrática que sofremos, alertando a cada um e cada uma dos perigos do projeto ultraliberal levado a cabo por Bolsonaro e as elites que o dirigem (KIZOMBA, 2019a, p. 22).

Podemos constatar, na enunciação coletiva, uma narrativa que busca se distanciar de projetos ultraliberais, promovendo aberturas onde possam pensar coletivamente por respostas a esse momento de instabilidade social e política. Nesse contexto, pode ocorrer o que associamos às formações *micropolíticas*, no intuito de criar maneiras de incluir as diferenças, “[...] fazendo passar a igualdade”

²² Tristão (2016), ao dialogar com Ballestrin e outros autores latino-americanos, articula reflexões sobre os mecanismos de controle que prevalecem na modernidade. Se, no passado, houve o processo de colonização; na modernidade, prevalece o processo de *colonialidade*.

através delas, como argumenta Stengers (2015, p. 136) que nos auxilia a pensar sobre essa questão.

Fotografia 9 – Movimento Kizomba em comemoração aos 20 anos



Fonte: Kizomba (2019b).

Também problematizamos, com auxílio de Guattari (1987), que esses coletivos podem, ou não, se articular como *grupos sujeitos*, ou como *praticantes*, na perspectiva de Stengers (2015), ao sugerirem que produzem “outras” narrativas, com possibilidade de criar novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar. Há, ainda, a possibilidade de compor com os movimentos de *reexistências* na universidade e buscar possibilidades de promover as culturas locais, como formas de *reexistir* à colonização maquínica, à *máquina de guerra da colonialidade*.

Assim, nos capítulos que se seguem do texto-tese, procuramos desenvolver uma narrativa *decolonial* que busca problematizar os movimentos de *reexistências* na universidade e para além dela.

No capítulo seguinte, desenvolvemos os conceitos que ensejam esta pesquisa dialogando com os intercessores teórico-metodológicos na tessitura da

tese e nos engendramentos *maquímicos* da educação ambiental em fluxos de *desejo*.

Em seguida (Capítulo 3), buscamos os movimentos que tratam de políticas de educação ambiental, resgatando alguns fragmentos históricos e ressaltando suas articulações na universidade por meio de coletivos e redes. Além disso, na tentativa de realizar uma revisão das produções da *máquina desejanambiental*, destacamos algumas pesquisas entre textos publicados no grupo de trabalho em educação ambiental (GT 22)²³ da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), teses veiculadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e em artigos publicados em periódicos nacionais em educação ambiental.

No quarto capítulo, problematizamos o campo de estudo, ressaltando as zonas de intensidade nos encontros-conversa e os movimentos que encontramos. No Capítulo 5, tentamos produzir uma cartografia dos movimentos de *reexistências* no *campus*, acompanhando possíveis fluxos de *decolonização* da *máquina desejanambiental*, nos currículos que aconteciam nas brechas e esquinas do *campus*. Ao final, tentamos compreender os efeitos dos movimentos nessa problematização – no *campus*, nas comunidades e nos coletivos a eles entrelaçados – e a criação dos *mundos possíveis*.

Ao tecer possíveis conclusões, observamos que os movimentos de *reexistências* podem talvez potencializar currículos nômades, podendo possibilitar o atravessamento de uma educação ambiental, que muitas vezes parece se mover em uma perspectiva múltipla e revolucionária, que pode se articular com a cultura local e com os movimentos sociais.

²³ O GT 22 da ANPEd consolidou-se em 2004, comprovando a produção e demanda em educação ambiental. Foi coordenado, na época, pelo pesquisador Marcos Reigota (Uniso). Entretanto, desde o início da década de 90, já havia estudos envolvendo a dimensão ambiental nos artigos enviados à ANPEd.

2 CARTOGRAFIAS E CONCEITOS EM CONEXÃO COM OS INTERCESSORES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 A SOCIEDADE DE CONTROLE E OS MUNDOS POSSÍVEIS

Compreendendo a universidade como uma complexa dinâmica do cotidiano, plural, com diferenças que produzem conhecimento, inserida em uma sociedade cada vez mais controlada pela lógica de desenvolvimento de mercado, entendemos as diversas complexidades que abrigam esse ambiente, onde o conhecimento produzido nem sempre se importa com as implicações socioambientais. Em nossa pesquisa, algumas pistas sobre essa questão podem ser produzidas nas *redes de conversações* que acompanhamos, como na enunciação coletiva:

Eu penso também na questão da formação desse profissional. Eu acho que se tem na formação um viés ou uma discussão pelo menos que seja voltada um pouco para os direitos humanos e também para os direitos do meio ambiente. Porque, nesse caso, muitos engenheiros, talvez na área de exatas, não pensem muito em trazer discussões que levem o outro a pensar no espaço em que ele está inserido. Não é só fazer conta, não é só construir, não é só ter lucro. É 'o que eu estou fazendo com a vida dessas pessoas?' A gente sabe que muitos cursos têm a disciplina de Ética, mas eu acho que não é suficiente. Durante a formação, ele precisa parar para refletir: 'O que ele vai contribuir para o mundo?' 'E qual a relação dele com os outros?' Não é só com o serviço, não é só com o patrão. É o que o serviço dele influencia para o mundo (ENCONTRO-CONVERSA 9).

Compreendendo que essa enunciação parte de um entendimento local, de cursos da área de exatas do *campus* de Alegre da Ufes, pode ser que, em outros *campi* universitários, a vivência das/os estudantes seja diferente. Não é nossa intenção generalizar, mas problematizar como essas questões podem afetar, ou não, a formação e suscitar *reexistências*.

Assim, um tema que, talvez, seja importante ser problematizado pode ser a possível influência da sociedade nas universidades e demais instituições de ensino, uma vez que a universidade está inserida em um mesmo contexto, mas, mesmo assim, ainda observamos indícios de uma descontextualização, como no trecho ressaltado da enunciação: “[...] não se pensa muito em trazer discussões que levem o outro a pensar no espaço em que ele está inserido” (ENCONTRO-CONVERSA 9).

Dessa forma, tentamos nos reportar à sociedade “em que estamos inseridos”, dialogando com alguns intercessores teóricos. Em *Conversações*, Deleuze (1992)

realiza uma análise histórica da sociedade. De acordo com o filósofo, a passagem da modernidade para a contemporaneidade ocasionou a mudança de um modelo de sociedade: de uma sociedade vista por Foucault como *disciplinar*, para um modelo de sociedade conceituada por Deleuze, como de *controle*.

Segundo Deleuze (1992), essa transição para a *sociedade de controle* envolve uma subjetividade que não está fixada na individualidade. O indivíduo não pertence a nenhuma identidade, ao mesmo tempo em que pertence a todas. Mesmo fora do seu local de formação e/ou trabalho, continua a ser intensamente governado pela lógica disciplinar. Assim, segundo o autor:

As sociedades disciplinares recentes tinham por equipamentos máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo [...] (DELEUZE, 1992, p. 223).

Lazzarato (2006) também faz essa reflexão sobre as transformações da sociedade em meio às mutações do capitalismo. Segundo o autor, nas *sociedades de controle*, a finalidade não é mais combinar e aumentar a potência das forças, como nas sociedades disciplinares, mas efetuar mundos. O autor analisa também como o capitalismo afeta subjetivamente o mundo, influenciando ativamente os desejos e prazeres sociais. Stengers (2015, p. 46) também nos auxilia a compor que o capitalismo: “[...] deve, antes, ser compreendido como um funcionamento, ou uma máquina, que fabrica a cada conjuntura sua própria necessidade, seus próprios atores, e destrói aqueles que não souberam abraçar as novas oportunidades”.

Nessa perspectiva, o capitalismo também tem alcance cognitivo e não apenas econômico, sendo superior à guerra que é apenas estética. Logo, segundo Lazzarato (2006), consumir significa pertencer ao mundo composto pelos signos expostos na mídia formados de expressões, formas de falar e vestir conceitos, a alma da empresa sendo inscrita em sua produção capital. Apesar de a *sociedade de controle* fornecer um mundo, os sujeitos que ali se filiam são vazios de singularidade e são formatados por uma lógica sem criatividade. Stengers (2015, p. 46-47) também realiza essa análise sobre o capitalismo, ao afirmar:

Em contraste com Gaia, ele deveria é ser associado com um poder de tipo 'espiritual' (maléfico), um poder que captura, segmenta e define a seu serviço dimensões cada vez mais numerosas do que constitui nossa realidade, nossas vidas e nossas práticas.

Assim, na *sociedade de controle*, os mundos midiáticos (por meio da publicidade, programas de televisão/aplicativos, *podcasts*,²⁴ filmes/seriados, redes sociais, entre outros) podem promover a captura de subjetividades que não se encaixam nos mundos criados, agindo por meio das transformações corpóreas. Nessa leitura, Lazzarato (2006) analisa a necessidade da criação de um sistema em que existam novos mundos, capazes de amenizar os problemas apresentados pelo *modus operandi* do capitalismo cognitivo e desenvolve o conceito de *mundos possíveis* em Deleuze.

Deleuze (1974, p. 317) concebe um universo em que existem outros *mundos possíveis* em nosso mundo, outras histórias na história:

[...] por mais central que fosse esta imagem, ela era em cada qual marcada com o signo do provisório, do efêmero, condenada a voltar no mais breve prazo para o nada de onde a retirara o naufrágio ocidental do Whitebird. E cada um desses mundos possíveis proclamava ingenuamente sua realidade. Isso é que era outrem: Um possível que se obstina em passar por real.

Assim, Deleuze e Lazzarato nos auxiliam a problematizar que, em meio às tentativas de captura do capitalismo cognitivo, que constituem mundos onde só sobrevivem os que lá se encaixam, pode haver *mundos possíveis* criados pelos fugitivos que reexistem a esse poder. Em fluxos e *devires*, esses movimentos podem criar suas possibilidades mesmo na existência de mecanismos de controle subjetivos.

Stengers (2015) também compõe com esse movimento de luta e criação na emergência contemporânea em um contexto de destruição das relações socioambientais. Para a autora, "Lutar contra Gaia não tem sentido, trata-se de aprender a compor com ela. Compor com o capitalismo não tem sentido, trata-se de lutar contra seu domínio" (STENGERS, 2015, p. 47). A autora propõe:

²⁴ Os *podcasts* têm como base o conceito de *audio marketing*. É um material entregue em áudio, disponível para que o consumidor escute quando quiser. O conteúdo é criado sob demanda e propõe informar, educar, além de produzir materiais que entretenham o público.

É agora que se tem de aprender a responder, que se tem, especialmente, de criar práticas de cooperação e de substituição com aqueles e aquelas que a intrusão de Gaia estimula doravante a pensar, imaginar e agir. Por exemplo, com os objetores do crescimento e os inventores de movimentos slow, que recusam o que o capitalismo apresenta como ‘racionalização’ e procuram se reapropriar do que significa se alimentar, viajar, aprender juntos (STENGERS, 2015, p. 51-52).

Para a autora, os *objetores do crescimento* são aqueles que se recusam a agir ou a participar de atos em prol ao desenvolvimento de mercado (STENGERS, 2015). Já os inventores de *movimentos slow* seriam “[...] aqueles e aquelas que aprendem a retomar práticas de produção que a ‘modernização’ havia condenado” (STENGERS, 2015, p. 31), como a permacultura, as redes de reabilitação e de troca de sementes tradicionais etc., o que, nesta tese, relacionamos com os possíveis movimentos de *reexistências*.

Dialogando com Stengers, podemos produzir algumas pistas, como as possíveis conexões dos movimentos de *reexistências* com os *objetores do crescimento*, em prol de uma “outra” política, além dos movimentos de *slow food*, nas práticas agroecológicas, o que talvez possa ser observado nas enunciações coletivas:

E aquilo me encantou de certa forma, e eu senti a mesma vontade de fazer mudança. Eu senti vontade de construir uma nova cultura política em si, como uma estudante, como um membro ativo [...] (ENCONTRO-CONVERSA 5).

E eu acho que agrotóxico é muito ruim. Mas o que a gente está fazendo com isso? A gente está aqui fortalecendo os agricultores que não usam isso. Isso é ser sustentável também. É você estar na luta e ajudando a galera (ENCONTRO-CONVERSA 3).

Dessa forma, problematizamos se os movimentos de *reexistências* podem ocorrer no ambiente acadêmico e se podem ser fomentados nos fluxos produzidos pelos coletivos que suscitam mudanças no modo de vida desenvolvimentista/consumista. Apesar de parecerem vulneráveis e não apresentar consistência, acreditamos nas potencialidades que podem promover. Em relação a essa problematização, Stengers (2015, p. 97-98) também nos auxilia a refletir, ao afirmar:

O que significa que aquilo que vale deve ser, em primeiro lugar, definido como vulnerável, e que, por definição, serão vulneráveis as dinâmicas da criação de saberes, lutas e experiências que darão resposta à intrusão –

cada uma insuficiente em si mesma, mas importante por suas eventuais repercussões, uma vez que pode suscitar outras criações.

Assim, entendemos, com Stengers, que não nos cabe julgar se esses movimentos coletivos são, ou não, decisivos em suas ações/pensamentos, mas pesquisar o que podem suscitar, como a possibilidade de facilitar discussões globais e locais relacionadas com as *sociedades/comunidades* nas composições curriculares. Nesse sentido, buscamos cartografar esses movimentos pelas possibilidades que podem promover na busca por novos espaços de liberdade.

2.1.1 Composições curriculares possíveis

Neste movimento – pensar o currículo como espaço de liberdade –, encontramos com: Alves (2001), que compreende os *espaçotempos* escolares como dimensão material do currículo; Ferraço e Carvalho (2013), que nos lançam a pensar em um currículo em redes; Gallo (2013), que problematiza o currículo como *máquina de subjetivação*; e Tristão (2013), que nos possibilita entender como a educação ambiental se entremeia nessa concepção. Em comum, as perspectivas que essas autoras e autores abordam rompem com a estrutura tradicional, que compreende que o currículo é dicotômico e delimitado, permitindo-nos pensar “além”. Assim, procuramos *imaginar/pensar* como poderiam os fluxos de *reexistências* atravessar essa discussão curricular.

Alves é uma pesquisadora potente no campo do cotidiano escolar. Dentre os seus vários artigos/estudos, um deles (ALVES, 2001) provoca pensamentos sobre essa possível conexão – movimentos de *reexistências* e currículos. No texto, a autora utiliza quatro imagens como *espaçotempo* para a discussão sobre o cotidiano da escola e os múltiplos currículos que ali são criados e estão em permanente disputa.

Nessas imagens, observamos diferentes reações quanto ao comportamento de alunos em situações de “cola”, como o ato de se contorcer para esconder a resposta e, em outras situações, o compartilhamento, às vezes intencional, que a autora associa a um possível ato de solidariedade. Independente das possíveis opiniões quanto à “cola”, a autora ressalta a arte da estética na composição de pistas para compreender o que acontece naqueles *espaçotempos*:

Aquele olhar de lado que se repete, ainda hoje e sempre, se uma situação de prova se apresenta, continua levando a posições de corpos muito parecidas às vistas nas imagens mostradas. Vale a pena prestar atenção, observar, estudar, analisar e compreender situações iguais a estas para entender melhor nossas redes cotidianas de *aprenderensinar* e as maneiras como são tecidos os currículos no dia-a-dia das escolas e das salas de aula (ALVES, 2001, p. 9)

Nesse sentido, a autora nos provoca a observar as situações singulares que ocorrem a todo momento e a potência as que pode acompanhar. Em nossa pesquisa, também procuramos observá-las, o que nos auxiliou a entender as relações comunitárias e solidárias que eram tecidas na composição dos currículos pelos movimentos, como olhares, sorrisos e afetos nos encontros-conversa-formação-eventos (Fotografia 10), mutirões voluntários, redes de apoio, entre outros, que apresentamos melhor no Capítulo 5.

Fotografia 10 – Encontro-formação *Dragon Dreaming*²⁵

Fonte: Kapixawa (2019c).

Um outro *bom encontro* foi com Ferraço e Carvalho (2013) que, em um agenciamento coletivo com Deleuze, Guattari e vários outros autores e autoras, nos auxiliam nessa jornada, ao apostarem em um currículo *rizomático*, que se articula em redes, como projeto ético-estético-político aberto à invenção e à experiência:

Nesse sentido, pensar currículos em redes implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar. Do mesmo modo, os currículos em redes, dentre os seus pressupostos, apontam que: o cotidiano não é uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirma a indissociabilidade

²⁵ Metodologia colaborativa criada pela ativista ambiental Vivienne Elanta e seu companheiro John Croft a partir de estudos sobre ecologia profunda e o modo de vida e a socialização de comunidades aborígenes.

entre diferentes modos de inserção no mundo em seus diferentes processos (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.), ou seja, considera a impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus saberes, fazeres, valores e interesses dominantes; o campo dos poderes, saberes, fazeres é rizomático, portanto sem dicotomia entre diferentes formas de saber e fazer; a teoria é limite e horizonte da prática; o coletivo e a comunidade podem engendrar modos alternativos híbridos de intervenção sobre o social (FERRAÇO; CARVALHO, 2013, p. 145).

Na concepção que dialogam, o currículo compreende toda a dinâmica que o cerca, como: os diálogos cotidianos, o currículo como *com-posição* que implica a disposição em acolher a palavra do outro; a *praticateoriapratica* como política curricular e de conhecimento no cotidiano da escola e na pesquisa acadêmica; os engendramentos *maquínicos* na produção de subjetivação; a influência do colonialismo na dominação epistemológica (saber-poder); as ressonâncias culturais e afetivas; a característica de se organizar em redes e não em organogramas; a indissociabilidade dos campos epistemológico, político, cultural e ambiental; e a inclusão das dimensões vitais na produção de conhecimento – abrindo-nos possibilidades para a educação ambiental.

Um grande leque de possibilidades se abre ao pensarmos nessa perspectiva, encaminhando-nos a refletir sobre a potência das possíveis composições curriculares dos movimentos de *reexistências*, em suas formas de pensar e agir e nos efeitos e ressonâncias que suscitam.

Nessa mesma obra que Ferraço e Carvalho organizam, encontramos o estudo de Gallo (2013) que desenvolve essa perspectiva em conexão com Guattari. O autor problematiza:

Um processo contemporâneo de singularização, de constituição de si mesmo no coletivo, passa pela resistência a essa subjetivação capitalística, que investe na mesmidade individualizada, reafirmando a possibilidade da diferença, da variação, da metamorfose. Se o currículo é máquina de subjetivação, operando na conformidade com a sociedade capitalística, é também campo de conflitos, de resistência, de variação. Se o currículo é tomado por uma *escola-aparelho-de-Estado*, também pode ser instrumento para uma *escola-máquina-de-guerra* (GALLO, 2013, p. 216-217).

Assim, estendendo essa discussão, para a universidade e os movimentos de *reexistências* que pesquisamos, podemos criar possibilidades de pensar em subjetividades *ecocoletivas* na composição de currículos em meio às tentativas de capturas da *máquina da colonialidade*. Para essa conversa, buscando entremear a

questão para a educação ambiental, aproximamo-nos de Tristão (2013, p. 853), ao afirmar:

O currículo emerge como uma história mais aberta, perceptor de uma organicidade sincronizada em que natureza e cultura estão em interação, guiado por uma abordagem integrativa e ecológica, podendo abarcar escolhas significativas dos sujeitos aprendentes em uma reflexão sobre o lugar, a tradição, a cultura. As linguagens são carregadas de significados e as palavras têm histórias e preconceitos, como é o caso do sentido atribuído à natureza, à cultura e à tradição, bem como as marcas deixadas pela e por meio da tradição no caso. As comunidades locais, com seus saberes sustentáveis, possuem suas culturas cotidianas, comuns, corriqueiras e tradicionais, mas também participam da cultura global.

Assim, podemos observar as possibilidades de pensar o currículo nessa concepção, em um campo de tensões e contradições, como é a universidade e a sociedade que a contextualizam. As complexidades que permeiam esse campo necessitam de uma abordagem mais aberta a esses acontecimentos e relações. Nesse contexto, em conexão com as autoras e autores, buscamos produzir pistas para essa cartografia.

2.2 CARTOGRAFIA DAS REEXISTÊNCIAS

A opção teórico-metodológica pela cartografia parte de um diálogo com Tristão (2013, p. 852), no qual a autora problematiza:

No paradigma dominante da ciência moderna, os fatos precisam ser medidos ou pesados. Mas as relações sociais e humanas com o meio ambiente e uma perspectiva socioecológica da educação e do desenvolvimento não podem ser medidas nem pesadas; podem ser mapeadas ou cartografadas. Então, assumimos uma mudança, quando se trata da pesquisa em educação ambiental, em vez de medir, cartografar e narrar. A intenção é contribuir para um campo de pesquisa que vá além de um método e de uma metodologia de dimensões discursivas/políticas/filosóficas que orientam a investigação.

Assim, a autora sugere pensar a pesquisa mais aberta às conexões que podem surgir, uma vez que “[...] a educação ambiental, como uma antidisciplina, não pode se fechar a uma razão única, pois ela se sustenta em uma racionalidade mais aberta” (TRISTÃO, 2013, p. 850). Nesse sentido, a cartografia que produzimos nesta tese é ancorada nos princípios *rizomáticos* de Deleuze e Guattari (2011b), uma vez que tanto a perspectiva da educação ambiental que dialogamos, quanto os

movimentos de *reexistências* que buscamos pesquisar podem ser relacionados com o *rizoma* em suas articulações no contexto da universidade e para além dela.

Para os autores (DELEUZE; GUATTARI, 2011b), o *rizoma*, pelos seus princípios – conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante – só poderia ser cartografado como uma paisagem ainda desconhecida, pois é aberto e conectável em todas as suas dimensões. Essa perspectiva requer o desafio de “pensar pelo meio”, como Stengers (2015) em diálogo com Deleuze desenvolve, e “[...] realizar uma reversão do sentido tradicional de método” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 17). Ou seja, se, no método tradicional de pesquisa, é necessário primeiro partir de metas planejadas para então ir ao campo de pesquisa, na cartografia, é a própria trajetória durante a pesquisa que fornecerá as pistas que irão orientar o percurso.

Nesse sentido, dialogando com Godoy (2015), entendemos que é preciso que se perca de si mesmo, que não se tome um campo como garantia, que não se saiba de início onde chegar. Essa desestabilização pode expor as complexidades, as singularidades que pertencem ao percurso da pesquisa e que destituem as certezas das linhas duras, *molares*, dos “resultados esperados”, uma vez que, segundo Guattari (1987, p. 140), “[...] nada é adquirido de uma vez por todas”.

Barros e Barros (2014) também nos auxiliam, nesse sentido, com a pista da análise na pesquisa cartográfica. Segundo as autoras, na pesquisa tradicional se fala da análise dos dados como uma das etapas a serem seguidas na produção de conhecimento e, na pesquisa cartográfica, a análise e a interpretação acompanham os fluxos do processo e permitem que a compreensão inicial passe por transformações. Portanto, se, na pesquisa tradicional, os dados são coletados, na pesquisa-intervenção cartográfica, eles podem ser produzidos.

Nessa concepção, a análise na pesquisa cartográfica é feita por problematização, ou seja, o que move a análise na cartografia são os problemas. Assim, a análise na pesquisa cartográfica é um procedimento multiplicador de sentidos e gerador de novos problemas. Como na filosofia da diferença em Deleuze e Guattari (1996), na qual não se oferecem respostas, mas modos pelos quais tornamos instáveis as velhas questões, assim também o que motiva esta pesquisa é o experimentar de cada momento, o estar aberto a novas possibilidades. Como dizem os autores, é preciso:

[...] buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

O que importa, o que interessa, não é nem o saber e nem a verdade – que, segundo Negri e Guattari (2017), são nômades – mas sim acompanhar os processos que surgem do imprevisível e que aparecem a cada momento do trilhar desta pesquisa.

Esse pensamento, em diálogo com Stengers, Negri e Guattari, pode nos encaminhar a “outras” narrativas, que destoam das que já conhecemos, pois talvez ali encontremos algo novo. Negri e Guattari (2017, p. 12) nos auxiliam a compor:

A produção de novas formas de subjetividade coletiva, capazes de gerir as revoluções informáticas, comunicacionais, robóticas e a produção difusa segundo finalidades não capitalistas, não diz respeito, em absoluto à utopia. Ela se inscreve na atual encruzilhada da história como um de seus desafios primordiais; na capacidade da humanidade de se descolar de seus velhos campos de inércia para transpor o muro dos saberes e dos poderes ligados às velhas estratificações sociais.

Essa é uma das motivações que nos encaminha a pesquisar os movimentos de *reexistências*. Além disso, também encontramos pistas na releitura que Negri (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 180-181) faz no *posfácio* da primeira edição, ao falar sobre o que poderia ter desenvolvido melhor em seus estudos: “Deveríamos ter notado mais claramente a importância central das lutas nas universidades [...]. Deveríamos ter definido melhor o campo da luta ecológica [...]”. Essas são questões que tentamos desenvolver nesta tese.

Outro texto que nos auxilia na composição da cartografia é o de Rodrigues e Alvim (2016) na problematização em como cartografar as resistências. Para entremear essa questão, os autores realizam um diálogo indireto entre Deleuze e Foucault e produzem uma cartografia das resistências, buscando encontrar campos de forças e potências nas linhas, nos afetos, nas melodias e nas ondulações resistentes dos movimentos sociais.

Na cartografia produzida pelos autores, criam o conceito de *contradispositivo* como criação das resistências que potencializam. Segundo Rodrigues e Alvim (2016), a configuração de um *contradispositivo* pode ser encontrada desde as lutas

contra o processo escravista brasileiro até as lutas contemporâneas por sobrevivência, como as lutas feministas e LGBT. Para os autores, essas lutas:

[...] operam resistências que contradispositivam em um movimento de criação e conexão que funciona de forma acentrada e viral, de maneira que noções como povo, classe, massa e desobediência civil já não explicam com precisão sua dinâmica conectiva e inventiva (RODRIGUES; ALVIM, 2016, p. 116).

Guimarães e Sampaio também nos auxiliam nesse pensamento, ao sugerirem movimentos de *fugas* em meio às linhas sedimentadas do *dispositivo da sustentabilidade*.²⁶ O autor e a autora sugerem:

Expandir, forçar, multiplicar, potencializar a vida e as infinitas e plurais relações socioambientais tecidas por diferentes coletivos (humanos e não humanos). Nos interstícios, nas porosidades, nas frestas das linhas imperiais do mercado que insistem em colonizar, ‘esverdear’ e planificar sustentavelmente nossas vidas; quem sabe, alocar uma Educação Ambiental que teime em criar pensamentos, imagens, práticas repletas do desejo de tornarem vivas e potentes todas as formas não monetárias de vida (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2012, p. 406).

Assim, os estudos de Rodrigues e Alvim (2016) e Guimarães e Sampaio (2012) podem nos auxiliar a problematizar a relação dos movimentos de *reexistências*, que buscamos pesquisar com os *dispositivos da colonialidade* e da *sustentabilidade*. Enquanto esses *dispositivos* tentam controlar e alienar os *desejos coletivos*, ao mesmo tempo pode, ou não, ocorrer a criação de fluxos que “contradispositivam” no interior dos movimentos de *reexistências*. Isso poderia possibilitar as *fugas* na criação de “outras” narrativas, que podem contemplar *micropolíticas de reexistências* e educações ambientais que tentem a recriar as relações de vida coletiva.

Nesse sentido, buscamos produzir pistas ao seguir esses movimentos pela universidade e além dela, acompanhando as *redes de conversações* e produzindo narrativas.

²⁶ Segundo Guimarães e Sampaio (2014), o *dispositivo da sustentabilidade* se caracteriza como uma trama de textos, imagens, slogans, projetos pedagógicos, artigos científicos e tantos outros artefatos ou práticas presentes nos discursos ambientalistas, midiáticos e cotidianos, produzindo efeitos nos processos formativos diretamente ligados à educação ambiental ou não.

2.2.1 Produção de narrativas e redes de conversações

A abordagem da qual procuramos nos aproximar nesta cartografia é produção de narrativas, na concepção de Tristão (2013), e o acompanhar das *redes de conversações*, na perspectiva de Maturana (2001).

Tristão (2013) compreende a educação ambiental como uma filosofia de vida, que pressupõe as permanentes conexões entre humanos e natureza. Nessa perspectiva, segundo a autora, busca-se compreender, em sua complexidade, a natureza e a realidade socioambiental. Assim, a autora entende os desafios da pesquisa em educação ambiental procurando possibilidades:

Entender a educação, a formação ambiental e as sociedades requer muitas maneiras diferentes de investigação, abordagens e metodologias para a compreensão do complexo modo de tradução dos significados das práticas socioculturais articuladas com a experiência pessoal (TRISTÃO, 2013, p. 848).

Nesse contexto, a autora sugere associar o pensamento filosófico ambiental à pesquisa narrativa em educação ambiental, “[...] observando o seu impacto na ciência, na vida e no desenvolvimento de sociedades sustentáveis” (TRISTÃO, 2013, p. 847). Em diálogo com a autora, observamos que as narrativas podem auxiliar na produção de pistas para essa cartografia, pois, segundo Tristão (2013, p. 849):

[...] as narrativas são compreendidas como acontecimentos, eventos, ações, experiências que expressam o enredo vivido dos saberes produzidos e subjetivações articuladas com base em interações com o meio ambiente por meio de expressões socioculturais.

Para Tristão (2013, p. 856), a produção de narrativas nos remete às problematizações da vida que se reportam às singularidades e a “[...] descrição da experiência vivida em seu lugar de convivência socioambiental”. De acordo com a autora, envolve o espaço existencial, o lugar de uma experiência com o mundo. Assim, as narrativas produzidas vão compondo a pesquisa em um agenciamento coletivo, acompanhando processos, experiências, afetos e as *reexistências* criadas.

Nesse pensamento, buscando pesquisar os movimentos de *reexistências* e os fluxos de *desejo*, tentamos uma conexão dos estudos de Tristão (2013) com

Maturana (2001), ao propor produzir narrativas a partir das *redes de conversações* que ocorrem naturalmente. Para Maturana (2001, p. 132):

Nestas redes fechadas de coordenações consensuais de emoções e linguagem, nossas ações e o fluxo de nossas ações na linguagem mudam ao mudarem nossas emoções, e nossas emoções e o fluxo de nosso emocionar mudam ao mudarem nossas coordenações de ações na linguagem. Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos.

De acordo com o autor, nós existimos no fluir de nossas conversações e todas as nossas atividades acontecem como diferentes formas de conversar, de modo que as culturas, instituições e sociedades são constituídas como diferentes *redes de conversações*, cada uma definida por um critério particular de confirmação, que define e constitui o que a ela pertence. Assim, as pistas para a composição desta cartografia surgem ao acompanhar essas redes que ocorrem naturalmente no ambiente acadêmico. Em diálogo com Guattari (1987, p. 153), buscamos produzir pistas para a pesquisa, compreendendo que elas se constituem como:

[...] um registro de traços maquínicos, de signos-partículas a-significantes que será aqui discernibilizado, posto em ação à mercê das diferentes consistências de campo e dos diferentes modos semióticos de eficiência dos agenciamentos de enunciação.

Quando nos expressamos nas redes de conversações, podemos ressaltar as ressonâncias dos atravessamentos cotidianos nas nossas experiências e os vários agenciamentos que podem ocorrer. Desse modo, comunicamo-nos em *agenciamentos coletivos de enunciação*, uma fala fora do sujeito. Como afirma Guattari (1987, p. 178), “Um agenciamento coletivo de enunciação dirá algo do desejo sem reduzi-lo a uma individuação subjetiva, sem enquadrá-lo num sujeito, num assunto, preestabelecido ou em significações previamente codificadas”.

Nesse pensamento, observamos os *agenciamentos coletivos de enunciação* ao acompanhar as redes de conversações que aconteciam/acontecem nas esquinas e brechas da universidade, pesquisando o contexto em que apareciam e as influências que as marcavam, ao invés da enunciação individuada. De acordo com Guattari (1987, p. 179): “[...] é prisioneira das significações dominantes. Só um grupo

sujeito pode trabalhar os fluxos semióticos, quebrar as significações, abrir a linguagem para outros desejos e forjar outras realidades!”.

Dessa forma, buscamos pesquisar os efeitos que produziam os movimentos de *reexistências* no *campus* de Alegre da Ufes, assim como as circunstâncias e o contexto que os caracterizavam/caracterizam, ou não. Para isso, tentamos destacar a *resultante micropolítica* mais significativa na perspectiva de Guattari (1987), levando em consideração a existência de um componente dominante, um componente de passagem, uma abertura *rizomática* (nos fluxos de *desejo*) e efeito de arborescência (nos cortes-fluxo).

Em 2017, iniciaram-se os primeiros contatos com o coletivo Kapixa'wa. Participamos de algumas assembleias e encontros com organização coletiva. Em 2018, continuamos a manter contatos com o coletivo e apresentamos à Banca de Qualificação nossa proposta para a tese. Em 2019, acompanhamos encontros-conversa com outros membros da comunidade acadêmica (estudantes de diferentes cursos que não participavam dos coletivos). Seguimos suas *redes de conversações* no *campus*, por meio de gravações, filmagens e registros fotográficos. Nos primeiros encontros, foram realizadas provocações sobre as produções de culturas locais, as atuais políticas econômicas, a devastação socioambiental e os impactos nas formações, encontrando, posteriormente, com o Movimento Kizomba.

Em um segundo movimento, tentamos cartografar, entre *redes de conversações* nos encontros-conversa-formação-evento e participação em diversas atividades, a possível criação de movimentos de *reexistências*: seguindo os fluxos *desejantes*, observando se potencializavam, ou não, os engendramentos da *máquina desejanteambiental*.

2.3 A MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL

Assim que iniciamos os estudos no Curso de Doutorado em Educação, dois autores que nos provocaram foram Deleuze e Guattari, principalmente pelo fato de suas obras tecerem conexão entre os conhecimentos em Química com os novos aprendizados, com a criação de conceitos a partir de outros que já conhecíamos da nossa formação, como o *molar* e o *molecular*.

Deleuze e Guattari, ao realizarem essa recriação – criar a partir do criado – promovem provocações que levam a um “outro” pensar por meio de *agenciamentos*. Esses *agenciamentos*, por sua vez, promovem outros mais, pois, para os autores, o conhecimento é assim... *rizomático, transversal e nômade*.

Voltando ao *molar* e *molecular*... enquanto, na Química, *molar* se refere a um número fixo de entidades ($6,02 \times 10^{23}$); *molecular* remete a moléculas, que não seguem nenhum padrão e se ligam de múltiplas formas. Essa relação é semelhante aos conceitos de Deleuze e Guattari (2011a, 2011b), que consideram que *molar* se relaciona com os modelos dominantes, linhas duras e sedentárias; já *molecular* se refere às multiplicidades, linhas flexíveis, nômades e revolucionárias.

Entretanto, longe de assumirem um caráter dicotômico nesses conceitos (esse ou aquele), os autores articulam que *molares* e *moleculares* coexistem (esse e aquele). Ou seja, apesar de as forças ativas, para Deleuze e Guattari, serem *moleculares*, coexistem ali as forças *molares* (reativas) prontas para cristalizar. Onde forças *molares* atuam, podem surgir *fugas*.

Articulando esses conceitos para a educação ambiental, observamos que muitas vezes a educação ambiental pode se articular de forma *molar* institucionalizada, como também em linhas *moleculares* nas escolas-universidades-comunidades. Dialogando com Guattari (1987), podemos talvez *imaginarpensar* que as linhas *moleculares* na educação ambiental podem seguir por aberturas *rizomáticas* com as comunidades e culturas locais, o que relacionamos com os *agenciamentos ecocoletivos* promovidos pela *máquina desejanambiental*.

Nas *redes de conversações* que acompanhamos nos encontros-conversa, observamos efeitos que talvez possam ser associados a esses engendramentos, como na enunciação coletiva:

[...] parei de ter uma visão como cientista que eu queria ser na época, que analisava a interação abiótico e biótico [...]. Mas sim que faz parte daquilo. Eu comecei a me sentir parte daquele ciclo abiótico-biótico, que a Terra tem [...]. Compreender como isso tudo se interage e se forma e entender que eu fazia parte também disso, que eu também me interagira dessa forma, que a minha própria forma de agir como ser humano também é reflexo disso (ENCONTRO-CONVERSA 6).

Entendemos que, mesmo sem a intenção institucional, a educação ambiental pode se articular, talvez como *linhas de fuga*, engendrando fluxos de *reexistências* nos *espaçotempos*. Portanto, para além das tentativas de aprisioná-la a conceitos

engendrados a serviço da economia, como a “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS), ou ao *clichê* da sustentabilidade, a educação ambiental pode reexistir por *agenciamentos ecocoletivos*, como também aposta Gonzalez-Gaudiano (2005, p. 236):

Naquilo para que realmente pode contribuir significativamente a educação é no desvendar desta tela de fundo, fornecendo capacidades para desconstruir as tendências propensas à ocultação ou à distorção da ordem social que está subjacente no discurso da sustentabilidade do desenvolvimento.

Acreditamos que também observamos esse movimento sobre a possibilidade de “sair” e não delimitar ações aos muros da universidade nas enunciações coletivas que acompanhamos: “Falta sair também um pouco da universidade e ir para o resto da cidade, para fazer pontos de coleta de pilha, ou de material descartável para cidade e não só permanecer na universidade” (ENCONTRO-CONVERSA 8).

Apesar de a enunciação apresentar um pequeno exemplo do que esse movimento de expansão pode causar, entendemos que não reflete a potência das possibilidades além da universidade. Por exemplo, os encontros-formação-evento que coletivos organizam para as comunidades *academicolocalrurais* do município e que são apresentados no Capítulo 5.

Ao buscar autoras e autores no Brasil que também dialogam com uma educação ambiental para além da instituição, encontramos educações ambientais outras, que investigam engendramentos nas culturas e movimentos sociais locais. Educações ambientais que se afastam das normas descritas pelas organizações normativas mundiais – como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que, segundo Gonzalez-Gaudiano (2005), desconhece a realidade dos países em desenvolvimento e a verdadeira “parcela de culpa” dos países desenvolvidos, quanto à exploração de recursos naturais e humanos dos países em desenvolvimento para aplacar as satisfações consumistas.

Nas obras organizadas por Tristão (2018) e por Henning, Mutz e Vieira (2018), podemos fazer uma jornada entre pesquisas que articulam educações ambientais *moleculares* em conexão com comunidades, escolas, arte e resistências. Alguns desses trabalhos também são apresentados no Capítulo 3.

Tristão (2018) organiza a obra *A educação ambiental e o pensamento pós-colonial: narrativas de pesquisas* com trabalhos produzidos no potente grupo de

pesquisa em educação ambiental, Nipeea/Ufes,²⁷ com contribuição do Gpea/UFMT,²⁸ em conexão com culturas locais. A organizadora destaca:

Em nosso entendimento, essas novas abordagens no campo da pesquisa em educação ambiental denotam uma mudança epistemológica em direção a modos mais expansivos e sobrepostos de pensar o meio ambiente na educação com espaços e lugares sociais e culturais (TRISTÃO, 2018, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, da qual buscamos nos aproximar – que concebe a educação ambiental como uma “pedagogia da incerteza” (TRISTÃO, 2009) ou, como diria Gonzalez-Gaudiano (2005), como uma “pedagogia das margens”, Henning, Mutz e Vieira (2018, p. 16) organizam a obra *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente*. Segundo as organizadoras:

[...] trata-se de pensar de novo e vislumbrar experiências possíveis que nos coloquem no jogo da vida, pensando as relações que estabelecemos com o meio ambiente e o atual cenário político educacional que estamos imbricados. É com a utilização de ferramentas foucaultianas e seu abandono, quando é preciso pensar por si mesmo, que este livro deseja munir seus leitores com apostas possíveis para a Educação Ambiental.

Pensar nas possibilidades e criar *mundos possíveis* em meio aos engendramentos das *máquinas colonizadoras* é como nos relacionamos com os nomadismos das *reexistências* na educação ambiental. Assim, outro conceito dialogado com os intercessores é o de *máquinas*.

Segundo Deleuze e Guattari (2011a), em uma sociedade capitalista e/ou socialista, a estrutura social pode ser entendida como *máquinas*, assim como Maturana (2001, p. 174) afirma: “[...] sistemas vivos são máquinas”, em que os órgãos no corpo humano trabalham *maquinamente* para manter o ser vivo. Deleuze

²⁷ O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental (Nipeea) foi criado em 2005 e emergiu da necessidade de integração entre projetos que envolvem ensino, pesquisa e extensão, com vistas à consolidação de um grupo formado por professoras/es; alunas/os dos cursos de graduação, do Mestrado e Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e de egressas/os interessadas/os (NIPEEA, 2019).

²⁸ O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea) possui diversas experiências de pesquisa com vivências nos três biomas do Estado do Mato Grosso (Amazônia, Pantanal e Cerrado), com foco na educação popular, especialmente com pequenas comunidades, considerando suas ofertas escolares. A partir de 2014, o grupo tem se dedicado à crise climática, envolvendo pessoas com deficiências, quilombolas, indígenas, mulheres negras, crianças, professores, adolescentes, LGBTQ+, pescadores, mariscadoras, rendeiras, pequenos agricultores e diversos migrantes, entre outros grupos relacionados com o contexto de justiça climática (GPEA, 2020).

e Guattari (2011a) esclarecem que as *máquinas* capitalísticas operam de forma a sustentar o corpo social. Segundo os autores, toda *máquina* é “máquina de máquinas”, pois elas sempre estão em um processo de produção, promovendo *desterritorializações, reterritorializações, descodificações*.

Deleuze e Guattari (2011a) também tecem “diferenças” entre as *máquinas molares* e as *moleculares*, apesar do limiar tênue entre seus processos de produção. São *molares* as *máquinas* dominantes. Dentre elas, os autores exemplificam citando as *máquinas* sociais, técnicas ou orgânicas; já as *máquinas moleculares* são as *desejantes*.

As *máquinas molares* possuem engrenagens de dominação e exploração a fim de obter seus “produtos finais”. A história da colonização portuguesa no Brasil talvez possa estabelecer relação com essa atuação *maquinica* nas instituições, em que podem promover *territorializações* do *uno*, codificando fluxos colonizadores de poder, de saber e de ser. De acordo com Guattari e Rolnik (1996, p. 38), “É, portanto, num só movimento que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização”.

Talvez a produção de subjetividades promovida pela *máquina molar colonizadora* ainda permaneça e atue com seus mecanismos na sociedade, uma vez que essa *máquina molar* pode atualizar e, ao incorporar as engrenagens da *máquina capitalística*, o que neste texto-tese atribuímos à *máquina da colonialidade*, pode manter suas formas de controle em meio às novas tecnologias e/ou a outras formas. Isso porque, segundo os autores:

O capitalismo instaura ou restaura todos os tipos de territorialidades residuais e factícias, imaginárias ou simbólicas, sobre as quais ele tenta, bem ou mal, recodificar, reter as pessoas derivadas das quantidades abstratas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 53).

O capitalismo se apodera dos seres humanos por dentro. Sua alienação pelas imagens e idéias é apenas um dos aspectos de um sistema geral de servomecanismo de seus meios fundamentais de semiotização, tanto individuais quanto coletivos (GUATTARI, 1987, p. 205).

Sobre o *servomecanismo*, que pode ser engendrado pelo capitalismo na dominação subjetiva, Guattari (1987, p. 206) complementa: “É por intermédio do servomecanismo maquinico que ele se instala no coração dos indivíduos”. Em outra obra, ao compor com Deleuze, afirma que, nessa maquinação, “[...] o real não é impossível, ele é cada vez mais artificial” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 53), o

que nos suscita a problematizar: como se movem os fluxos de *reexistências* na trama da colonização, onde não somente os corpos são colonizados, mas também os pensamentos?

Nas tentativas de produzir pistas para essa questão, aproximamo-nos novamente de Deleuze e Guattari, que desenvolvem o conceito das *máquinas moleculares*. Nessas *máquinas* que, para os autores, são flexíveis e formativas, até suas falhas são funcionais. Elas operam por ligações não localizáveis e por localizações dispersas. São *máquinas desejanter* por terem como mola propulsora os *desejos*, funcionam desarranjando-se constantemente e sua produção é multiplicidade pura. Entretanto, sempre há possibilidade de cristalizações, como um fascismo “microscópico” (*microfascismos*) que “[...] se instaura no seio das *máquinas desejanter*” (GUATTARI, 1987, p. 20).

Nessa perspectiva, *imaginamospensamos* em uma educação ambiental *decolonial*, que pode operar como uma *máquina desejanterambiental*, produzindo no e do comum. Enquanto a *máquina da colonialidade* pode promover processos de “individualização”, que Guattari conceitua como a “alienação do desejo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996), a *máquina desejanterambiental* poderia engendrar processos de singularização, que são “[...] processos disruptores no campo da produção do desejo [e] movimentos de protesto do inconsciente” contra a subjetividade capitalística (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 45).

Nesse sentido, poderíamos *imaginarpensar* a potencialidade dos engendramentos da *máquina desejanterambiental* em *reterritorializar* o que a *máquina da colonialidade desterritorializou*... a relação com a terra, com as culturas, os afetos... o *desejo* de compor os coletivos, os *desejos ecocomunitários*. Assim, poderíamos problematizar: será que os movimentos de *reexistências*, nos diversos *campi* universitários, ao promoverem conexões com as comunidades *academicolocalrurais*, buscando novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar, podem potencializar o atravessamento de uma educação ambiental *decolonial* por meio dos engendramentos da *máquina desejanterambiental*?

Em meio a uma formação monocultural, talvez os fluxos descodificados pela *máquina desejanterambiental* promovam fissuras na composição de currículos, culturas e vivências. Cartografar esses fluxos de composições curriculares pode nos

fornecer pistas para pensar as possibilidades de atravessamentos da educação ambiental na universidade.

Guimarães e Sampaio (2014) fazem outro movimento, mas ressaltam a potência na articulação das pesquisas em educação ambiental com os estudos culturais. Para o autor e a autora, essa articulação promove fissuras no *dispositivo da sustentabilidade*, o que relacionamos com os engendramentos da *máquina desejante ambiental* ao descodificar os fluxos colonizadores nos currículos acadêmicos.

Nessa mesma concepção, podemos situar os estudos²⁹ realizados em nosso núcleo de pesquisa, o Nipeea/Ufes, no qual buscamos uma permanente correlação entre o lugar, as culturas e as produções narrativas locais nas produções acadêmicas.

Os estudos de Tristão (2012) compreendem a educação ambiental em uma concepção que se aproxima da pós-colonial, multicultural, na busca por alternativas aos processos homogêneos de desenvolvimento econômico e cultural que a globalização impôs e generalizou como únicas possibilidades. Segundo a autora:

O monoculturalismo é contrário à ideia ecológica de mundo, porque é sempre uma ideia de força, de uma cultura de guerra em sentido metafórico, o que anula a diversidade de pensamentos e de ações. A valorização das culturas pode ser um meio para construir um futuro sustentável (TRISTÃO, 2012, p. 219).

Em nossa pesquisa, acreditamos que podemos observar os engendramentos da *máquina desejante ambiental* nos estudos de Tristão, ao problematizar a valorização das culturas como forma de favorecer a sustentabilidade, o que também pode nos fornecer pistas para essa cartografia. Nesse texto-tese, também compreendemos que os movimentos de *reexistências*, ao promoverem as culturas na universidade, podem criar possibilidades para a educação ambiental em uma perspectiva *decolonial*.

Em outro artigo (TRISTÃO, 2016, p. 35), a autora discorre sobre a importância de compreender como a colonização, seguida da *colonialidade*, produziu e produz “[...] marcas históricas de assimetrias, de exploração da natureza, de subjugação dos povos colonizados, de dominação das culturas com a imposição do cristianismo

²⁹ Muitas dessas pesquisas são ressaltadas ao revisar as produções da *máquina desejante ambiental* no Capítulo 3.

e pela imposição civilizadora, desenvolvimentista e intervencionista”, para que possamos nos contextualizar, auxiliar na desconstrução dos discursos colonizadores e produzir nossas próprias narrativas.

Esses engendramentos *decolonizadores* também podem ser observados em outro artigo de Tristão – agora em coautoria com Vieiras – (2017), no qual observamos a importância de se analisar a *colonialidade* e compreender suas formas atualizadas de controle,³⁰ para que possamos repensar a educação ambiental. Segundo a autora e o autor:

[...] a Educação Ambiental [...] vem produzindo uma narrativa em seu movimento educativo-ambiental, defendendo que é importante considerar, em suas análises e práticas, as relações com o lugar, com as comunidades e as culturas compartilhadas. Além disso, é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza em estreita relação com a cultura. Portanto, descolonizar ensejos das dicotomias, das dogmatizações e das essencializações criadas no pensamento colonial moderno são problematizações que nos levam a repensar a EA (TRISTÃO; VIEIRAS, 2017, p. 105).

Dialogando com nossa pesquisa, observamos que a autora e o autor desenvolvem seus estudos em uma perspectiva que se aproxima de uma concepção *decolonial*, ao ressaltarem a potência das *reexistências* produzidas pelas narrativas, que podem ser carregadas de experiências culturais. Nessa concepção, a educação ambiental pode se mover *molecularmente* articulada às comunidades que destacam a importância de preservar seus hábitos e costumes ancestrais de vivenciar as *naturezasculturas* locais.

Observamos isso em nossa pesquisa, nas enunciações coletivas, ao problematizar como a educação ambiental pode se movimentar pelo currículo:

Então a gente precisa ter um pouquinho disso impregnado na gente, no nosso consciente, para a gente conseguir trazer... Não conseguiu trazer em forma de matéria? Traz, então, em forma de ONG ou em forma de eventos dentro da faculdade, sabe? Ou com cultura, como é basicamente o que a gente faz [...] (ENCONTRO-CONVERSA 5).

³⁰ Segundo Tristão e Vieiras (2017), a *colonialidade* se relaciona com os processos identitários culturais de dominação e de exploração entre e dentro de regiões; com o modelo dissociativo da sociedade com o meio ambiente por meio das dicotomias criadas pelo pensamento colonial moderno, impondo uma relação de controle dos povos, dos territórios e das *naturezasculturas*; além do controle da natureza promovido pelos processos colonizadores.

Em nossa pesquisa, nas tentativas de seguir esses fluxos, encontramos coletivos – grupos auto-organizados sem hierarquias – que podem compor com os movimentos e promover possíveis revoluções *moleculares* na emergência de uma subjetividade *ecocoletiva*.

2.4 OS FLUXOS DE *DESEJO* E OS MOVIMENTOS *RIZOMÁTICOS* DE *REEXISTÊNCIAS*

O desejo é da ordem da produção; toda produção é ao mesmo tempo desejante e social (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 390).

[...] o desejo como pura positividade intensiva contorna os sujeitos e os objetos; ele é fluxo e intensidade (GUATTARI, 1987, p. 31).

Perigo iminente. Atenção, a menor linha de fuga pode fazer explodir tudo (GUATTARI, 1987, p. 56).

Na cartografia, algumas pistas podem ser produzidas nas tentativas de seguir fluxos de *desejo*, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2011a). Segundo os autores, considerar o *desejo* como sendo remetido à falta de algo pode aprisionar a potência criativa e revolucionária. A psicanálise teve grande papel nesse processo colonizador. Em uma perspectiva edipiana, propagou o *desejo* como uma abreviação sexual familiar da falta.

Entretanto, os autores realizam uma *desterritorialização* desse termo em *O anti-édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 41-42) e argumentam que o *desejo* não deve ser submetido à falta de algo, pois ele é por si só produtor, é *máquina* e, ao final, *reterritorializam* afirmando: “[...] o desejo, tomado na ordem real da sua produção, comporta-se como fenômeno molecular desprovido de objetivo e intenção” (p. 454), pois, para os autores, “[...] o ser objetivo do desejo é o real em si mesmo” (p. 43). Conforme Deleuze e Guattari, de acordo com suas pesquisas entre vários relatos e estudos psiquiátricos, todos nós possuímos objetos parciais do que desejamos, almejando que eles se tornem reais.

Dessa forma, os autores produzem uma narrativa *decolonizadora* do *desejo*, um *desejo* “[...] que ignora a lei, a falta e o significante” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 152), um *desejo* revolucionário em frente a toda instituição, que é o terreno da *micropolítica*. Temido por sua potência em modificar situações de sujeição e

exploração, um *desejo* que vai muito além do fator sexual, que atravessa o ser em sua essência. Como afirmam os autores:

Se o desejo é recalcado é porque toda posição de desejo, por menor que seja, pode pôr em questão a ordem estabelecida de uma sociedade: não que o desejo seja a-social, ao contrário. Mas ele é perturbador; não há posição de máquina desejante que não leve setores sociais inteiros a explodir. Apesar do que pensam certos revolucionários, o desejo é, na sua essência, revolucionário – o desejo, não a festa! – e nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 158).

Em *Micropolítica: cartografias do desejo* (GUATTARI; ROLNIK, 1996), Rolnik ressalta vários textos de Guattari que problematizam a relação revolucionária do *desejo*. Em um dos textos, Guattari (p. 56) afirma que “[...] a revolução molecular é o despontar dessa noção de desejo, tanto em nível microscópico quanto em escala social”, sugerindo, talvez, sobre a potência do *desejo* em atravessar as estratificações do ser nas *revoluções moleculares*. Isso pode ser complementado pelo autor em outra obra, *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo* (GUATTARI, 1987, p. 81), “[...] o desejo é sempre extraterritorial, desterritorializado, desterritorializante, ele passa por cima e por baixo de todas as barreiras”.

Guattari e Rolnik (1996, p. 46) nos auxiliam a adensar mais esse pensamento ao afirmarem: “[...] a revolução molecular consiste em produzir as condições não só de vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material, quanto no campo subjetivo”, o que nos encaminha a pensar sobre a potencialidade dessas revoluções em desencadear processos de subjetivação singulares.

Dialogamos com os autores ao relacionarem que a *revolução molecular*, como o “atrevimento em *singularizar*” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 45), pode promover *fugas* em meio às cristalizações *molares* de individuação. Dessa forma, os *desejos* de vida, de verde, de coletivo, que atravessam os movimentos ambientais, sociais, feministas, negras e negros, LGBTQIAP+ assustam uma sociedade que trabalha na manutenção de seus privilégios egoístas maquinados por meio das *territorializações* do *uno*. Temem, pois os movimentos de *reexistências*, engendrados por *máquinas desejantes*, que são produtoras de fluxos *decolonizadores*, podem promover *reterritorializações* do *socius*. Pensamos, então,

que é possível que esses movimentos ressoem nas enunciações coletivas, como as observadas nos encontros-conversa que acompanhamos:

Nós, jovens estudantes da Ufes de Alegre, buscamos uma organização para mudar de verdade essas práticas antigas que a política velha vem trazendo. [...] construindo essa nova cultura política que a gente tanto se propõe: democrata, socialista, feminista, anti-LGBTfóbica e antirracista (ENCONTRO-CONVERSA 5).

A possível ruptura com “práticas antigas” que são impregnadas de poder, juntamente com o entrelaçamento de causas “comuns” podem fornecer pistas que nos permitam *imaginarpensar* um possível diálogo com Stengers (2015, p. 89), ao afirmar:

As grandes avenidas que conduzem aos lugares de poder poderiam ser substituídas por um labirinto de ruelas interconectadas, ou seja, por uma multiplicidade de agrupamentos em torno daquilo que força a pensar e a imaginar conjuntamente, em torno de causas “comuns”, nenhuma delas tendo o poder de determinar as outras, mas cada uma delas pedindo que as outras recebam esse poder de fazer com que aqueles que foram agrupados pensem e imaginem. Pois, se isolada, uma causa sempre corre o risco de ser desmembrada de acordo com diferentes interesses preexistentes. E corre o risco também de suscitar um fechamento do coletivo sobre si mesmo, com este definindo então seu meio segundo os termos de suas próprias exigências, não como aquilo com que se deve criar vínculos.

Outras pistas também podem surgir ao observamos, na enunciação coletiva, as tentativas de criar uma “nova cultura política”, que tecem em teses e documentos coletivos. Negri e Guattari (2017, p. 76) nos auxiliam a compor o pensamento ao dizerem que “A redescoberta da política, isto é, a fundação de uma *outra política*, exige um desenvolvimento das forças sociais em campos de aplicação indefinidamente abertos”. Associamos que essa abertura pode promover potenciais *devires* nos movimentos em fluxos de *produção desejante*. Para Deleuze e Guattari (2011a, p. 62), “[...] é multiplicidade pura”. Os autores acrescentam: “[...] é o limite entre a organização molar e a multiplicidade molecular do desejo” (p. 140).

Voltando à questão das causas “comuns” que Stengers (2015) desenvolve, acreditamos que pode haver uma conexão com Negri e Guattari (2017) ao abordarem as lutas pela paz. Segundo os autores:

É nas *lutas pela paz* que a reconstrução do movimento alcançou sua expressão mais rica e mais complexa. De modo sinuoso, contínuo, estas lutas são levadas a percorrer o território inimigo, retirando-lhe a

possibilidade de concentrar o máximo de loucura destrutiva que preside o seu projeto, destruindo continuamente sua força de persuasão e de concentração. Essa “guerrilha da paz” se implanta quase livremente, poder-se-ia dizer, em espaços que se propagam entre as consciências individuais, a partir de construções comunitárias, um reconhecimento dos dispositivos e das sequências de domínio que lhe constituem em termos de resistência e de luta: tudo isso é já uma força, um projeto que nos faz *sair da defensiva*, que ultrapassa a guerra de posição e que pode nos inspirar uma guerra de movimento (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 80-81).

Em *As verdades nômade*s, Negri e Guattari (2017) explanam sobre as práticas sociais na contemporaneidade, que precisam ser repensadas e potencializadas em torno dessas lutas “comuns”. De acordo com os autores:

Chegou o tempo de passar da resistência esparsa à constituição de frentes de luta determinadas e de máquinas de luta que, para serem eficazes, não perderão nada de sua riqueza, de sua complexidade, da multivalência dos desejos que as guiam. Cabe a nós trabalhar essa transição (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 122).

Assim, os autores estudam as trajetórias dos movimentos sociais que sacudiram o planeta na década de 60 e viram o esmorecer desses fluxos nas décadas posteriores. Eles analisam que “*A recomposição do movimento passa por uma reorganização das frentes de luta enquanto processos de autovalorização e autoprodução no mais alto nível da subjetivação coletiva*” (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 76).

Nessa recomposição, “[...] a paz é uma condição da revolução” (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 82). Segundo os autores, “[...] a luta pela paz [seria] como uma trama sobre a qual as lutas coletivas de liberação podem desenvolver” (p. 81), pois, para Negri e Guattari, essa luta: “[...] é portadora das potencialidades alternativas mais altas” (p. 81). E continuam:

Dito isso, não é menos necessário construir máquinas de luta, dispositivos organizacionais abertos a essas dinâmicas e a esse multicentralismo funcional. Essas máquinas de luta serão tanto mais eficazes quanto mais o seu campo de ação for delimitado e quanto mais a otimização dos processos de singularização for fixada como finalidade fundamental (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 93).

Ao tecerem o conceito de *máquinas de luta*, esses pesquisadores nos auxiliam a pensar em como se poderiam articular os movimentos de *reexistências*:

Para se constituir em máquinas de luta, os movimentos são obrigados a assumir tão completamente quanto possível a relação contraditória entre singularidade e sociedade capitalística, entre ética e política. E isso dificilmente pode ser concebido senão na condição de reinventar completamente as formas de militância (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 94).

Novos terrenos de luta tornaram-se possíveis por toda parte. Mas o espaço privilegiado, o ponto efervescente da produção de novas máquinas de luta revolucionária reside no seio da articulação das subjetividades marginalizadas. E lá também, naturalmente, não enquanto tais, mas porque se inscrevem no sentido da criatividade dos processos de produção considerados em sua linha de evolução, ou seja, não isolados arbitrariamente dentro da esfera econômica capitalística (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 105-106).

Assim, em diálogo com os autores, podemos produzir pistas sobre algumas tentativas nos movimentos que pesquisamos, como nos encontros-formação-evento, em que podemos observar indícios de novas formas de militância em conexão com as comunidades *academicolocalrurais*, além das possibilidades que podem ocorrer em conexão com as subjetividades marginalizadas, que não foram capturadas pela *máquina da colonialidade*. Essas questões também podemos dialogar com Stengers (2015), ao observarmos que esses acontecimentos podem possibilitar novas experiências sociais, novas formas de agir e pensar juntos.

Além disso, Negri e Guattari (2017, p. 99) também nos auxiliam a compor o pensamento na tentativa de contextualizar os movimentos com as questões atuais:

O agenciamento transversal, rizomático, dos componentes maquínicos, dos componentes informacionais e dos componentes decisórios, tornou-se verdadeiramente uma necessidade absoluta, se se quer que continuem avançando, paralelamente à produção, a sociedade, a ciência, a arte, em suma, a vida humana neste planeta.

Esse pensamento também podemos compor com Stengers (2015, p. 16) nas possibilidades de responder à intrusão de Gaia: “[...] para que exista a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro”. Nesse movimento, Negri e Guattari (2017, p. 99) assim se posicionam: “*As máquinas de luta revolucionária têm que devir elas próprias agenciamentos de produção de novas realidades sociais e de novas subjetividades*”, que anseiam por novos espaços de liberdade. Segundo os autores:

A liberdade é um direito! É até mesmo o primeiro de todos. Mas o mínimo que se pode dizer é que não é um direito adquirido. As liberdades concretas não cessam de flutuar ao sabor das relações de força e em razão do abandono ou da vontade de reafirmá-las (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 137).

Assim, deparamo-nos com outra questão que procuramos desenvolver neste texto-tese: a possibilidade de os movimentos de *reexistências* talvez se articularem como *multiplicidades*. Na perspectiva de Deleuze e Guattari (2011b, p. 21):

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele).

Como Stengers (2015) ressalta nas causas “comuns”, nenhuma causa pode ter poder sobre as outras. Elas precisam seguir em zonas de intensidade contínua. Nesse sentido, pensamos, com a autora e os autores, que os fluxos de *desejo* das multiplicidades buscam *desterritorializar* o uno e *reterritorializar* o *socius*, o que associamos aos engendramentos das *máquinas desejanças*.

Para Deleuze e Guattari (2011b, p. 10): “[...] as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”. Assim, os autores articulam os princípios característicos das multiplicidades: os elementos como *singularidades*; as relações como *devires*; os acontecimentos como *hecceidades* (individuações sem sujeito); os espaços-tempos como *espaços e tempos livres*; o *rizoma* como o modelo de realização; e os *platôs* (zonas de intensidade contínua), como o plano de composição em que vetores os atravessam e constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*.

Ao desenvolverem o conceito de *rizoma* como a realização da multiplicidade, Deleuze e Guattari (2011b) nos auxiliam a problematizar como poderiam se mover os fluxos de *desejo* nos movimentos de *reexistências*. Segundo os autores, o *rizoma* é um modelo de resistência ético-estético-política, tratando-se de linhas de intensidade e não de formas (onde há uma ligação definitiva), ou seja, não possuem um início ou final, mas apenas um meio, sem hierarquias, e se espalham por onde haja espaço. Segundo os autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 48).

Esse pensamento nos faz refletir sobre os movimentos “pelo meio”, como Stengers (2015) também propõe. Talvez as conexões que encontramos entre os coletivos e as comunidades *academicolocalrurais* (nos encontros-conversa-formação-evento), assim como as proposições de criação de novas potências de agir e pensar (sem preconceitos e juntos) possam fornecer essas pistas que dialogam com Stengers, Deleuze e Guattari.

Na tentativa de desenvolver melhor sobre essa questão, Deleuze e Guattari abordam os princípios do *rizoma*, auxiliando-nos a compor nossos estudos. Para Deleuze e Guattari (2011b), o *rizoma* apresenta seis princípios: o primeiro e segundo são os de conexão e heterogeneidade, em que “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p. 22), mostrando o “[...] descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (p. 23).

O terceiro princípio é o da multiplicidade. Segundo os autores, esse princípio remete à “[...] inexistência de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 23). E acrescentam: “[...] as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (p. 25).

O quarto princípio é o de ruptura assignificante, “[...] contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 25), sugerindo-nos que o *rizoma* compreende linhas de *desterritorialização* pelas quais se pode fugir:

Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 26).

Dessa forma, os autores articulam que “[...] os grupos e os indivíduos contêm *microfascismos* sempre à espera de cristalização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 26), o que pode alterar as movimentações *rizomáticas*, sugerindo um modelo arborescente de hierarquização – comum nos partidos sociais, como aponta Guattari (1987, p. 12-19) no artigo *Somos todos grupelhos. Microfascismos* que podem, talvez, ter aparecido em nossa pesquisa em alguns tracejados *molares* nos

encontros,³¹ que relacionamos com as tentativas de bloquear os fluxos de produção em cortes-fluxo.

Mas, mesmo aparecendo alguns tracejados *molares*, pensamos, com os autores, que isso não é capaz de neutralizar a potência dos movimentos e nem de reduzi-los a grupelhos, pois, como afirma Guattari em um debate:

A questão dos discursos dissidentes, minoritários, não é se eles são ou não o suporte de uma verdade não-revelada. Imaginemos grupos minoritários - por exemplo, feministas ou homossexuais - que, em determinado contexto, apresentem um discurso perfeitamente esclerosado, um discurso distante, de uma verdade que só se constrói a nível do Logos, podendo até acontecer que eles se utilizem inclusive da psicanálise que, em tal contexto, por não obedecer às regras tradicionais, fica ainda mais repressora. Imaginemos que, além disso, eles estejam produzindo modos de funcionamento que lembrem grupelhos tradicionais. Pois bem, mesmo assim, esses grupos poderiam estar desempenhando determinada função em processos de revolução molecular. O que está em jogo, nesse caso, não é uma posição de discurso da ordem da produção de uma verdade não revelada, mas sim uma problemática processual que engaja mutações no campo social inconsciente, além ou aquém do discurso dos grupos considerados (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 229).

Assim, o que importa para esta pesquisa não é a capacidade dos movimentos de resolver/responder algo, mas o que eles podem suscitar. Quais efeitos podem produzir? Podem possibilitar o atravessamento da educação ambiental em uma perspectiva comunitária, colaborativa e *decolonial*?

O quinto e o sexto princípios são os de cartografia e de decalcomania. Nesses princípios, Deleuze e Guattari (2011b) afirmam que o *rizoma* é um mapa e não um decalque, remetendo à produção e não à reprodução – pois “[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 30), e “[...] se opõe ao decalque por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (p. 30).

Nesse sentido, associamos que os fluxos libidinais do *desejo* podem ser *rizomáticos* e possivelmente atravessam uma sociedade reprimida e anestesiada, conectando-se a movimentos que buscam respeito e visibilidade, para “[...] fazer passar a igualdade através das diferenças”, que Stengers (2015, p. 136) nos auxilia a imaginar. Também podem dialogar com Negri, ao dizer que: “[...] a prática social como *agenciamento* das singularidades – sem recair em fetiches, quer se chamem

³¹ No item 4.3.1, ao abordar sobre as aberturas *rizomáticas* e efeitos de arborescência, acompanhamos alguns acontecimentos que suscitaram esse pensamento.

‘vontade geral’ ou ‘bem comum’, que venham anular a diferença, fazendo-a uma engrenagem no cosmos da exploração” (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 168).

Nesta pesquisa, observamos que múltiplas são as causas que podem se entrelaçar transversalmente nas *revoluções moleculares* dos movimentos de *reexistências*. Guattari nos ajuda a compor:

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos (GUATTARI, 1987, p. 96).

Assim, segundo o autor, a transversalidade “[...] é o lugar do sujeito inconsciente do grupo, o além das leis objetivas que o fundamentam, o suporte do desejo no grupo” (GUATTARI, 1987, p. 101), de forma que, para o autor: “[...] a transversalidade exprime precisamente este nomadismo de *fronts*” (p. 81).

Na tentativa de relacionar a nossa pesquisa e os movimentos que ocorrem na contemporaneidade com o pensamento de Guattari, problematizamos que as causas ambientais, ao lutarem por justiça social, também podem se entrelaçar com os movimentos feministas, LGBTQIAP+, dos negros e negras, indígenas e tantos outros, que são multiplicidades por eles mesmos, em uma rede de minorias e possíveis *máquinas de luta*.

Negri e Guattari (2017, p. 100) dialogam sobre essas *máquinas* ao estudar as práticas sociais na contemporaneidade. Segundo os autores:

As experiências de comunidade e de solidariedade que a segunda metade deste século tem conhecido são os paradigmas dessas novas organizações que denominamos máquinas de luta. Trata-se agora de desenvolver o seu desenrolar e a sua potência.

Essas “experiências de comunidade e de solidariedade” também podem coadunar com o pensamento de Stengers (2015). Podemos observar esse movimento quando a autora esclarece que esses acontecimentos podem potencializar “outras” narrativas e novas potências de agir, sentir e imaginar, recriando a capacidade de pensar e agir juntos.

Mais pistas podem ser produzidas no encontro com as obras de Deleuze e Guattari, como os estudos sobre as linhas de intensidade. Os autores (DELEUZE;

GUATTARI, 1996) nos auxiliam a analisar as relações da *colonialidade* e as *reexistências* como as linhas que formam um mapa. Segundo os autores, um mapa é constituído de linhas dominantes, *molares* e de linhas minoritárias, *moleculares*. Dentre essas linhas de intensidade, há *devires* que chamam de *linhas de fuga*. Essas linhas não são nem *molares* e nem *moleculares*; elas escapam de qualquer tentativa totalizadora.

Em outra obra de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), em colaboração com Parnet, articulam o conceito de *fuga*. Para o autor e a autora, *fugir* possui o sentido de romper com o que é estabelecido. É um ato de coragem e de resistência. O que também podemos compor com a obra *O anti-édipo*, em que Deleuze e Guattari (2011a, p. 453) dialogam com Blanchot sobre o conceito de *fuga*: “[...] a coragem está em aceitar fugir em vez de viver quieta e hipocritamente em falsos refúgios”. Os autores também afirmam que as *linhas de fuga* são singularmente criadoras e positivas pois “[...] elas constituem um investimento social tão completo e total quanto o investimento contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 499).

Se compreendermos a *colonialidade* como um *dispositivo* – que, na perspectiva de Deleuze (1996) em diálogo com Foucault, trata-se de um emaranhado de linhas de diferentes naturezas, com linhas de sedimentação e também de fissura, nas instâncias de saber, poder e subjetividade em linhas de luz, enunciação, força e subjetivação – poderemos relacionar, assim como Rodrigues e Alvim (2016), que os movimentos de *reexistências* podem se articular como as *linhas de fuga*.

Assim, pensando com Deleuze, Guattari, Rodrigues e Alvim, problematizamos que, se assemelharmos o *dispositivo da colonialidade* a um novelo de linhas *molares* (com linhas de luz, enunciação, força e subjetivação), tentar cartografar os fluxos fugidios poderia ser como desemaranhar o novelo, visibilizando os movimentos de *reexistências*.

Nesse sentido, buscamos aproximar a cartografia da *esquizoanálise* de Deleuze e Guattari (2011a, p. 450), como aporte teórico-metodológico, seguindo “[...] as linhas de fuga e os índices maquínicos até as máquinas desejanter”.

Em nossa pesquisa, tentamos cartografar os movimentos de *reexistências* que ocorrem no ambiente acadêmico, e talvez os encontremos nas brechas da universidade e além dela. Aqui problematizamos se esses movimentos podem ser

compostos por singularidades diferentes da situação que se instala na sociedade contemporânea, polarizada politicamente.

Cartografar esses movimentos nos fez/faz *imaginarpensar* se suscitam mudanças no modo de vida desenvolvimentista que podem afetar subjetivamente a formação acadêmica. Será que criam possibilidades em meio às tentativas de controle e dominação engendrados pela *colonialidade*? Será que exploram conexões e ressoam na comunidade e globalmente pela *internet* (sites, aplicativos de comunicação e redes sociais)? As pistas que produzimos nessa cartografia nos fazem *imaginarpensar* que há possibilidades.

Entretanto, apesar de essa pesquisa buscar encontrar os movimentos de *reexistências* na universidade, como potencializadores da educação ambiental, também entendemos ser necessária uma revisão das políticas de educação ambiental, principalmente neste momento político em que vivenciamos ataques e desmontes. Além disso, as políticas de educação ambiental surgem de uma demanda importante das redes socioambientalistas que tentam reexistir no maquinário social.

Assim, de modo sucinto, tentamos ressaltar o histórico das políticas de educação ambiental, tracejadas por linhas *molar* *moleculares*, compreendendo que elas não nasceram prontas e acabadas, mas estão sempre em fluxos de produção, que são retomados e reavaliados a partir das lutas de redes e coletivos. Realizamos também uma revisão de algumas produções que dialogam com esta pesquisa, entre artigos publicados no GT 22 (Educação Ambiental) das reuniões da ANPEd, teses veiculadas no banco da Capes e artigos encontrados em periódicos em educação ambiental.

3 UMA REVISÃO DAS POLÍTICAS E PRODUÇÕES DA MÁQUINA DESEJANTE AMBIENTAL

3.1 MOVIMENTOS QUE ENSEJAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O verde não nasce nem do vermelho dos regimes socialistas nem do preto dos regimes capitalistas! Ele nasce da recusa da miséria e da opressão em toda parte em que elas se proliferam e da urgência de se liberar do medo do comando capitalístico em toda parte em que ele se impõe (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 82).

Na tentativa de acompanhar os movimentos que ensejam as políticas de educação ambiental, é importante salientar que muitas dessas políticas *molares* são cristalizações de fluxos *moleculares*. Nesse momento,³² em que essas políticas são gravemente atacadas e demarcadas pelo interesse do agronegócio e de poderes colonizadores/exploradores como *máquinas de guerra* – a partir de decretos e medidas provisórias –, é necessária a discussão em torno dos movimentos que compõem as *macropolíticas* de educação ambiental. Movimentos que – primeiramente com demandas ambientais (antes de 1980), como preservação e conservação do meio ambiente, e depois considerando a dimensão socioambiental – ressaltam a importância de situar a educação ambiental em uma discussão em nível global, uma vez que as consequências dos danos socioambientais são sentidas por todos.

Stengers (2015) também nos auxilia a adensar mais essas questões e rupturas com antigas narrativas, ao nomear Gaia e inferir sobre a sua “intrusão” na emergência contemporânea:

E Gaia, ‘planeta vivo’, deve ser reconhecida como um ‘ser’, e não assimilada a uma soma de processos, no mesmo sentido em que reconhecemos que um rato, por exemplo, é um ser: ela é dotada não apenas de uma história, mas também de um regime de atividades próprio, oriundo das múltiplas e emaranhadas maneiras pelas quais os processos que a constituem são articulados uns aos outros, a variação de um tendo múltiplas repercussões que afetam os outros (STENGERS, 2015, p. 38).

³² Momento de contínuo desmonte das políticas ambientais e da educação ambiental no Brasil, no governo do presidente da extrema direita Jair Bolsonaro (a partir de 2019 até o momento da escrita deste texto-tese).

Gaia é suscetível, por isso deve ser nomeada como ser. Já não estamos lidando com uma natureza selvagem e ameaçadora, nem com uma natureza frágil, que deve ser protegida, nem com uma natureza que pode ser explorada à vontade (STENGERS, 2015, p. 39-40).

Assim, tentativas de respostas e novas maneiras de *pensaragir* vêm sendo articuladas por movimentos socioambientais no Brasil e em outros países. Nesse sentido, as políticas de educação ambiental são implementadas pelos governos, muitas vezes, a partir da demanda desses movimentos. Entretanto, cabe aqui problematizar a intencionalidade dessa institucionalização: Seria para tentar “calar” esses movimentos: “Estão vendo, já fizemos o que queriam, agora podem dispersar”. Ou seria para se eximirem de uma provável “culpa” no futuro: “Já fizemos nossa parte”. A questão é que muitas delas, sem uma articulação de toda sociedade, provavelmente não sairão do papel, mesmo com as “boas e verdadeiras intenções”, ou não, de quem as criaram.

Levando essas questões em consideração, desenvolvemos um breve histórico das políticas de educação ambiental no Brasil, dialogando com um texto elaborado por Tristão (2009) para o Processo Formador em Educação Ambiental à Distância,³³ denominado *Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil*, além de algumas composições com Stengers (2015) e com documentos de caráter oficiais nacionais.

Segundo Tristão (2009), o movimento da educação ambiental no Brasil toma corpo a partir dos anos de 1970, quando o mundo já problematizava a relação meio ambiente-desenvolvimento e os limites dessa relação que se reduzia ao aspecto econômico, que já se destacava no relatório denominado “Limites do Crescimento” – elaborado por um grupo de cientistas e pesquisadores que ficou conhecido como Clube de Roma, em 1968. Entretanto, de acordo com a autora, apesar de tocar na questão da finitude da natureza em frente à degradação capitalista, esse relatório ainda mantinha a preocupação econômica em detrimento do meio ambiente. Assim, para Tristão (2009, p. 71):

³³ Trata-se de uma iniciativa da Rede de Educação para a Diversidade, criada em 2008 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação, em parceria com a Capes. Visando à formação qualificada de professores, gestores e outros profissionais da educação, a Rede ofertou cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O “Processo Formador em Educação Ambiental a Distância” compõe um conjunto de quatro volumes voltados a professoras/es das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas (BRASIL, 2009).

A crise anunciada nessa década argumentava, de forma catastrófica, que a sociedade se confrontaria dentro de poucas décadas com os limites do seu crescimento por causa do esgotamento dos chamados 'recursos naturais'.

A autora também destaca que esse relatório – “Limites do Crescimento” – foi utilizado como um dos documentos-base na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento – realizada em 1972, na cidade de Estocolmo (Suécia) que, entre seus resultados, “[...] recomendou que a educação para o meio ambiente fosse reconhecida e promovida em todos os países” (TRISTÃO, 2009, p. 72).

Stengers (2015, p. 9) também argumenta sobre a necessária ruptura com as práticas de um desenvolvimento/crescimento “insustentável”:

O caráter intrinsecamente “insustentável” desse desenvolvimento, que alguns anunciavam há décadas, tornou-se agora um saber comum. E é precisamente esse saber, hoje comum, que cria o sentido distinto de que outra história começou. O que sabemos agora é que, se aguentarmos firme e continuarmos a ter confiança no crescimento, vamos, como se diz, ‘dar de cara com a parede’.

É nessa emergência que a educação ambiental vem aparecendo nos discursos, narrativas, documentos. Contudo, mesmo sem a institucionalização nos sistemas educativos na época, a educação ambiental, como saber comum, sempre se articulou/articula nos *espaçostempos* comunitários e escolares. O seu movimento *rizomático*, a partir das conferências mundiais, nacionais e manifestos, ressoam nos movimentos ambientalistas e tecem a teia socioambiental da realidade brasileira. Assim, a educação ambiental se entremeia no Brasil muito antes da sua institucionalização pelo Governo Federal, no início dos anos 70, pelos movimentos ambientalistas que se unem às lutas pelas liberdades democráticas.

Nesse contexto, pensamos com Stengers (2015, p. 13) que afirma: “Mas há também aqueles que lutam, que não se submetem às evidências da primeira história e para quem essa história, produtora de exploração, de guerras, de desigualdades sociais que crescem incessantemente, já define barbárie”.

Na educação, esse movimento se manifesta por meio de professoras/es e estudantes, em pequenas ações de entidades da sociedade civil ou mesmo por parte de prefeituras municipais e governos estaduais com atividades educacionais relacionadas com a recuperação, conservação e melhoria do ambiente.

No Governo Federal, esse processo teve início apenas em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), vinculada ao Ministério do Interior. A Sema estabeleceu, como parte de suas atribuições, “[...] o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”, como responsável por algumas iniciativas de capacitação de recursos humanos e de sensibilização de setores da sociedade para as questões ambientais (BRASIL, 2014).

Outras iniciativas surgiram mais tarde, como a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que foi estabelecida em 1981 pela Lei nº 6.938, determinando a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade (BRASIL, 2014).

A Conferência Internacional de Tbilissi (1977) também teve um papel marcante na história da educação ambiental e do envolvimento aos movimentos ambientalistas, ao atrelar as necessidades da sociedade às necessidades ambientais. Segundo Tristão (2009, p. 76):

Tbilisi, portanto, tornou-se um marco para a educação ambiental ao provocar rupturas com as práticas educativas descontextualizadas e com a compreensão reducionista dos sistemas ecológicos, propondo a compreensão de uma interação organizacional dinâmica entre natureza-sociedade.

Assim, os movimentos tomam dimensão social das dinâmicas ambientais, levantando demandas que antes eram reduzidas à conservação e preservação do meio ambiente, passando a estudar também os efeitos na sociedade, a degradação social e o racismo ambiental. Os estudos de Acsehrad (2002, p. 49) problematizam a questão da justiça ambiental nesses contextos, entrelaçando as lutas dos movimentos sociais nesse ensejo, “[...] recusando a reprodução da desigualdade de poder e denunciando as relações de dominação associadas à imposição desigual de danos ambientais”.

Sobre essa mudança de pensamento dos movimentos, Stengers (2015, p. 14-15) também pode nos fornecer pistas que ensejam esse “giro”:

Se estamos em suspenso, alguns já estão engajados em experimentações que buscam criar, a partir de agora, a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro – aqueles e aquelas que optaram por deserdar, por fugir dessa ‘guerra suja’ econômica, mas que, ‘fugindo, procuram uma arma’, como dizia Gilles Deleuze. E, aqui, ‘procurar’ quer dizer, antes de tudo, criar, criar

uma vida 'depois do crescimento econômico', uma vida que explora conexões com novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar.

Esses fluxos buscamos encontrar nesta pesquisa, na qual *pensamos imaginamos* os movimentos de *reexistências* na criação de possibilidades e facilitação de uma educação ambiental *decolonial*, empenhada em explorar conexões que busquem recriar novas potências de pensar-viver-juntos. Consideramos que algumas pistas podem ser produzidas nas enunciações coletivas:

[...] e aí foi quando eu descobri o Kapixawa e, desde caloura, eu já comecei a me conectar com o grupo nesse sentido, e realmente foi o momento que eu comecei a compreender a natureza, como essa integridade, da não vida e da vida como a gente a define e como tudo está interligado (ENCONTRO-CONVERSA 6).

Aqui cabe destacar a importância dos coletivos e organizações não governamentais (ONGs) na articulação da educação ambiental nas comunidades *academicolocal rurais*, com um olhar mais local das degradações socioambientais. A maioria dessas organizações mantém características de autogestão e se organizam em redes (na tentativa de se assemelhar às redes naturais dos ecossistemas – raízes, teias, entre outros), como os coletivos que podem compor com os movimentos de *reexistências* e que buscamos acompanhar nesta cartografia. Ao evidenciar a importância dos movimentos das ONGs para a educação ambiental, Tristão (2009, p. 82) problematiza:

Qual a importância desses movimentos para a educação ambiental? Esses movimentos tiveram influência na formulação da Constituição Federal de 1988, em relação à Política Nacional de Meio Ambiente, bem como da Resolução do Conselho Nacional de Educação, que incluiu a educação ambiental de modo interdisciplinar em todos os níveis de ensino em 1987. Influenciou também na criação do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) e na mobilização da opinião pública, que passou a legitimar as lutas ambientais. Essas ações intensificaram a implementação da política ambiental e da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, regulamentada em 2002, com reflexos em âmbito estadual.

Nesse cenário, os encontros, fóruns e coletivos nacionais em educação ambiental tiveram um papel fundamental na criação de espaços que potencializaram/potencializam essas organizações na luta por uma educação ambiental para todos. Os Fóruns de Educação Ambiental se iniciam em 1989, em São Paulo, e ganham dimensão nacional em sua quinta edição (2004), em

Goiânia/GO. Até esse momento, foram nove edições dos fóruns, que ocorreram entre diferentes cidades pelo Brasil – nos Estados de São Paulo (duas edições), Rio de Janeiro (duas edições) e uma no Espírito Santo, Goiás, Bahia, Pará e Santa Catarina –, criando potentes espaços para a educação ambiental e articulação na rede universidade-escola-comunidade-movimentos sociais.

Atualmente, com os desmontes das políticas de educação ambiental,³⁴ meio ambiente e educação pelo atual governo, as mobilizações têm se dado na redes sociais com a criação de grupos no aplicativo *WhatsApp* como o “Rebeando” (com participantes da Rebea) e do mais recente, que é o “Observatório de educação ambiental (Observare)”, com um *blog* (OBSERVARE, 2019), no qual vários manifestos estão publicados desde o início do desmonte das políticas de educação ambiental.

Nesse entremeio, vale destacar as redes de educação ambiental que, mesmo reexistindo muito antes, iniciam uma rede nacional, em 1992 – Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea) – durante o II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, como adoção ao Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.³⁵

Esses documentos e outras prescrições reforçam ainda uma prioridade da economia diante de todo o “restante”, o que compreendemos como a rede indissociável humanos-animais-natureza, em um mundo que precisa refletir e alinhar suas ações sem subjugar as *naturezas* locais.

Assim, no fluxo de problematizar a relação cultura-natureza na educação ambiental, Tristão (2009) ressalta o documento deliberado na “Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade” – Conferência de Thessoloniki – realizada em 1997 pela Unesco e pelo governo da Grécia. O documento, apesar de ainda reduzir a educação ambiental ao “desenvolvimento sustentável” e a “consciência pública”, evidencia o vínculo da

³⁴ Em 2019, quando assume o atual governo de extrema direita, vários órgãos responsáveis pela mobilização das políticas de educação ambiental são extintos nos Ministérios da Educação (MEC) e Meio Ambiente (MMA), como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o Departamento de Educação Ambiental (DEA) e a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEA), provocando o desmonte das políticas de educação ambiental no Brasil.

³⁵ Carta de princípios aprovada por entidades e educadores de todo o mundo, durante o Fórum Global de 1992, paralelo à Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), na I Jornada Internacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2014). Esse tratado potencializou a educação ambiental ao evidenciar o seu enfoque político em problematizar e mudar realidades sociais.

diversidade cultural e da biodiversidade, como destaca a autora em sua análise do documento:

As diferentes espécies e formas de vida são manifestadas pela sua adaptação às diferenças climáticas e condições geográficas do meio ambiente, assim como os diversos modos de vida humana suscitam essa imensa diversidade cultural da humanidade (TRISTÃO, 2009, p. 107).

Entretanto, para além de documentos que utilizam a sustentabilidade como um *clichê*, os fluxos que potencializam efeitos na participação e no envolvimento de toda a comunidade é o que importa na elaboração e reavaliação desses documentos. Enfatizamos, nessa articulação, novamente, a atuação das ONGs e coletivos, como os que tentamos cartografar na composição dos movimentos de *reexistências*.

Em relação à educação ambiental no ensino formal, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – aprovada em 1999 pela Lei nº 9.795, mas regulamentada somente em 2002 pelo Decreto nº 4.281 – foi um importante passo para a inserção *molar* da educação ambiental nos currículos das instituições públicas e privadas (BRASIL, 1999).

Outro importante passo nas *macropolíticas* ambientais foi a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)³⁶ em 2003 e que, em 2004, teve a sua terceira versão submetida a um processo de consulta pública, realizada em parceria com as redes de educação ambiental e as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), envolvendo cerca de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país (BRASIL, 2009).

Apesar dessas importantes iniciativas, ainda permanecia a necessidade de políticas que permitissem uma maior fluidez da dimensão ambiental nos currículos escolares. Assim, em 2012, são homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs) em todos os níveis e modalidades escolares, reconhecendo a educação ambiental como uma dimensão (BRASIL, 2012).

Sobre essa questão, Tristão (2013, p. 853-854) ressalta a importância dessa consideração, ao afirmar:

³⁶ A atual versão do ProNEA foi consolidada em 2018, após consulta pública realizada em 2017 e referendada no IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que ocorreu em Balneário Camboriú/SC. Essa quinta edição do ProNEA foi realizada a partir de consultas e cooperação com as redes e grupos de pesquisas em educação ambiental, mobilizados pelo Grupo de Trabalho da Consulta e Sistematização do ProNEA por 235 pontos focais de 23 estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2018).

Pensamos meio ambiente como parte essencial da vida, da cultura e da natureza, que não pode ser considerado um tema, mas parte integrante de qualquer projeto educativo. Reconhecemos, com nossas idas e vindas às escolas, que a educação ambiental desenvolve um potencial de paixão entre os professores/as, diferente de certas formas de educação, como a matemática ou ciências, talvez porque sua proposta seja menos dogmática e aberta ao lá fora de qualquer fronteira, seja física, seja epistemológica.

Em 2015, foi retomada uma demanda antiga dos jovens que participaram das primeiras edições das Conferências Nacionais de Juventude e de Meio Ambiente, com o Plano Nacional de Juventude e Meio Ambiente (PNJMA) – por meio da Portaria Interministerial nº 390. Esse plano destaca, no art. 3º, a necessidade de “[...] aumentar a qualidade e a quantidade de processos de formação e participação de jovens no enfrentamento da injustiça ambiental” – reafirmando a possibilidade de fortalecer a educação ambiental nessa faixa da sociedade (BRASIL, 2018).

Também em 2015, foi criada a Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (Anppea) – com a participação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq-USP “Oca”, Centro de Ciência do Sistema Terrestre (CCST) do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) e Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA) – para contribuir com o fortalecimento das políticas públicas de educação ambiental por meio de processos formativos, de monitoramento e avaliação com base em indicadores. Em 2018, a Anppea lançou diretrizes que se tornaram base para a estruturação de uma plataforma nacional de educação ambiental em substituição ao Sistema de Informação Brasileiro de Educação Ambiental (Sibeia) (BRASIL, 2018).

O Plano Plurianual (PPA) de 2016-2019 do Governo Federal ainda faz menção a algumas iniciativas que reforçam a educação ambiental, embora a reduza a elemento para o cumprimento de objetivos voltados à conservação ambiental e à educação formal. Entretanto, logo no início de 2019, quando assume o governo conservador de extrema direita o presidente Jair Bolsonaro, ocorre a desarticulação das políticas de educação ambiental no Brasil: com a extinção da Diretoria de Educação Ambiental nos Ministérios da Educação (MEC) e do Meio Ambiente (MMA), tornando a Lei nº 9.795 (que dispõe especificamente da educação ambiental e institui a PNEA o seu órgão gestor) parcialmente inócua.

Essa manobra/desarticulação recebeu várias críticas de movimentos socioambientais no Brasil, como denunciado no “Manifesto da Educação Ambiental”

– protocolado em Brasília, no dia 14 de janeiro de 2019, em nome da comunidade acadêmica brasileira ligada à educação ambiental e assinado pelo GT 22 da ANPEd e demais 294 signatários, entre coletivos, redes, associações e instituições que se articularam pelo Observare nos diversos *espaçotempos*:

Estamos interpretando isso como um grave desmonte, reducionista de uma dimensão educativa considerada na atualidade pela sociedade brasileira, assim como pela comunidade internacional, como fundamental para o enfrentamento da grave crise socioambiental (OBSERVARE, 2019, p. 1).

Com essas medidas engendradas pelo governo, observadas nos Decretos nº 9.665/2019 e nº 9.672/2019,³⁷ ocorre um desmonte da educação ambiental, desmobilizando setores e institutos que refletem nos movimentos de mobilização e articulação. Ao extinguirem as diretorias de educação ambiental nos Ministérios (MEC e MMA), cortam os fluxos que transversalizam a educação ambiental a partir da PNEA, o que ressoa no enfraquecimento das políticas de educação ambiental e efeitos onde a educação ambiental acontece. Também nos faz refletir sobre a intencionalidade desse desmonte: qual o interesse de um governo conservador perseguir e/ou extinguir setores do órgão gestor da PNEA?

Stengers (2015, p. 46), ao falar sobre a obediência/subserviência dos governos às “leis do mercado”, pode nos fornecer pistas que auxiliam nessa problematização:

À sua maneira, é o que pensam os economistas, servis ou iluminados, que falam das ‘leis do mercado’ que se impõem quaisquer que sejam nossos projetos e esperanças fúteis. De fato o capitalismo tem algo de transcendente, mas não no sentido das ‘leis da natureza’, tampouco no sentido que associei a Gaia – implacável, por certo, mas de uma maneira propriamente materialista, direi, que traduz o caráter indomável dos agenciamentos que articulam os processos materiais, em cuja estabilidade o que foi chamado de ‘desenvolvimento’ pensou poder acreditar.

Isso nos faz pensar que talvez a educação ambiental não esteja nos planos de crescimento atuais do governo brasileiro. A questão é que a política de educação ambiental brasileira era referência no mundo inteiro, pois existia uma atuação

³⁷ Esses decretos reduzem a educação ambiental a “ações” e “projetos”, quando deveriam tratá-la em nível de Políticas Públicas e Programas: a) ao criar uma nova estrutura organizacional do MEC; b) reestruturar o MMA; c) não fazer menção à Lei nº 9.795/1999, a qual define a PNEA, e atribuições ao Poder Público em todos os níveis, especificamente para o MMA e MEC; d) não considerar o Decreto nº 4.281/2002, que regulamentou a referida lei.

articulada entre os dois ministérios, Meio Ambiente (MMA) e Educação (MEC). No ensejo desse desmonte, esses dois ministérios continuam sendo alvos de perseguição ideológica (CARMO, 2019; MOSCHKOVICH, 2019).

Pensamos com Negri e Guattari (2017, p. 6), que assim dispõem:

O trabalho e a sua organização capitalista e/ou socialista se tornaram a fonte de todas as irracionalidades, nas quais se entrelaçam todas as coerções e todos os sistemas de reprodução e de ampliação dessas coerções, que conseguem assim infiltrar-se nas consciências e proliferar em todos os percursos da subjetividade coletiva.

Contudo, há movimentos de *reexistências* nas universidades brasileiras fomentados por vários coletivos que se articulam pelas redes de educação ambiental, por grupos de pesquisa e movimentos sociais, como os que buscamos pesquisar. Nesse ensejo, Negri e Guattari (2017, p. 14) novamente nos auxiliam a pensar, ao refletirem sobre as linhas que compõem os movimentos na atualidade de nossas crises:

Singularidade, autonomia e liberdade são as três linhas da aliança que vão se entrelaçar no novo punho erguido contra a ordem capitalista e/ou socialista. É a partir delas que, desde já, poderão ser inventadas as formas adequadas de organização para a emancipação do trabalho e para a liberdade.

Também podemos destacar a produção de conhecimento por meio de trabalhos do GT 22 da ANPEd, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (Anppas) e dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (Epea), que, possivelmente, resistem e criam possibilidades para a educação ambiental no ensino superior, buscando a reconstrução das engrenagens sociais, que para Guattari (1990, p. 44):

[...] passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos do que pela promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade.

Stengers (2015, p. 51) também compõe esse pensamento ao afirmar que a emergência contemporânea requer:

[...] práticas de lutas novas, que assinalem que é importante aprender desde já o que uma resposta – não bárbara – à questão imposta pela intrusão de Gaia exige. Práticas que (é preciso repetir sempre) não substituem as lutas sociais, mas as articulam com outros modos de resistência, que conseguem fazer conexões onde predominava uma lógica das prioridades estratégicas.

É nesse contexto, dialogando com Negri, Guattari e Stengers, que apoiamos nossos estudos, buscando nos aproximar dos movimentos de *reexistências* que exploram conexões e se articulam em coletivos e redes na universidade.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DE COLETIVOS EM REDES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE

Através de um movimento multicéfalo e de uma organização proliferante, suas instâncias de liberação poderão revelar-se capazes de investir todo o espectro da produção e da reprodução. Cada revolução molecular, cada autonomia, cada movimento minoritário se unirá a um aspecto do real, exaltando as dimensões liberadoras singulares. Assim, elas romperão o esquema de exploração que o capital impõe como realidade dominante (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 67).

Deleuze (1988, p. 93), em entrevista a Claire Parnet, ressalta a potência das redes como forças ativas de resistência e de criação: “[...] a função da rede é resistir e criar”. Essa concepção auxilia na compreensão de como podem *agirpensar* os coletivos e as redes de educação ambiental em suas articulações nas universidades brasileiras. Seriam *máquinas desejanter* que ensejam por currículos ambientais, na conexão ciência-comunidade, para uma formação das multiplicidades?

Nessa problematização, aproximamo-nos de Negri e Guattari (2017, p. 78), ao comporem: “Trata-se de *combinar positivamente a crítica da ciência e a contestação da exploração*; por exemplo, combinar as pesquisas sobre as energias alternativas e a reconstrução prática da comunidade produtiva”. Daí podemos refletir sobre o que podem esses movimentos na universidade, pois, segundo Negri (2017, p. 194, no posfácio do livro):

[...] nos países em que o capitalismo reina, triunfante e estúpido, corrompido e incapaz de autocrítica, arrogante e confuso, o sujeito que constantemente está disposto a se revoltar é o mesmo: o novo sujeito produtivo, intelectual e abstrato, os estudantes, cientistas trabalhadores ligados às tecnologias avançadas, os trabalhadores universitários etc.

No documento “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas”³⁸ (BRASIL, 2007), observamos um breve histórico dessas redes – com as quais problematizamos a possibilidade de nos relacionarmos com fluxos de *reexistências* que sempre estiveram à espreita de cada oportunidade de envolver a educação ambiental na formação acadêmica – e como foram se articulando e engendrando suas ações.

Segundo o documento, os movimentos de *ambientalização* da educação superior tomaram impulso nos anos 80, quando, ao buscar alternativas de conservação, recuperação e gestão ambiental, ocorre a cristalização dos movimentos ambientalistas em organizações institucionalizadas. Nesse contexto, associamos que as redes podem surgir como aberturas *rizomáticas* criadas para promover trocas entre os vários setores que integravam/integram o movimento ambientalista brasileiro e as comunidades *academicolocalrurais*.

Ainda segundo esse documento, a partir de 1986, com as demandas e desafios contemporâneos, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema) convocou seminários nacionais sobre “Universidade e Meio Ambiente”, com apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esses seminários contribuíram para alimentar um fórum de debates sobre ensino e pesquisa, em relação ao meio ambiente. Nessa ocasião, foi possível esboçar um primeiro quadro das perspectivas para a educação ambiental nos programas de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras.

A primeira rede nacional de educação ambiental, a Rebea,³⁹ como já citado no texto, surgiu em 1992. Nessa oportunidade, também foram criadas as redes regionais, que compreendem as iniciativas locais. No IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, organizado pela Rebea em 1997, na cidade de Guarapari/ES, problematizou-se sobre a inserção da educação ambiental no ensino superior. O GT de educação ambiental, no contexto do ensino universitário durante esse evento,

³⁸ Publicado em 2007 pelo Órgão Gestor da PNEA, com coordenação da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (Rupea) (BRASIL, 2007).

³⁹ Formada, em sua maioria, por professores universitários, movimentos ecológicos e ONGs ambientais, consolidou-se em 1993, adotando, como princípios norteadores, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que se constitui como marco referencial da educação ambiental no Brasil, ratificado na Rio-92. Atualmente, a Rebea coordena os Fóruns Nacionais de Educação Ambiental que são precedidos por Fóruns Regionais, propiciando a criação de novas redes regionais (AMARAL, 2003).

elaborou um relatório que enfatiza a tentativa de aproximação entre a universidade e os movimentos sociais, mediante cursos, projetos, programas e atividades de extensão universitária, como subsídios para a proposição de políticas públicas (BRASIL, 2007).

Em junho de 2020, no contexto de pandemia e desmonte, a Rebea levantou a campanha nas redes sociais com a *hashtag* #EducaçãoAmbientalResiste convidando todas e todos para o enfrentamento das medidas de desmonte das políticas socioambientais promovidas pelo Governo Federal e para o engajamento na tessitura de sociedades sustentáveis.

No Estado do Espírito Santo, a Rede Capixaba de Educação Ambiental (Recea)⁴⁰ surgiu logo depois da Rio-92 e foi retomada em setembro de 2003, vinculada ao Nipeea/Ufes e à Facilitação Nacional da Rebea. A Recea promoveu reuniões com várias instituições que se propuseram a potencializar essa articulação (RECEA, 2019).

Com relação às redes universitárias brasileiras, a Rupea⁴¹ foi criada a partir de discussões em fóruns organizados pela Rebea, com a preocupação de discutir a educação ambiental na universidade. Ela surge em 2001 em uma parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e a Universidade de São Paulo (USP), buscando criar e ampliar o espaço para o diálogo entre profissionais e grupos universitários atuantes no campo da educação ambiental (RUPEA, 2019).

Em 2015, foi criada a Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior (Rases).⁴² Essa rede foi lançada na tentativa de fortalecer a educação ambiental na universidade e a parceria entre pesquisadores e as Instituições de Ensino Superior (IES). Ligada à Rebea e vinculada à Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul), a Rases emerge para acompanhar os fluxos da parceria, integração e colaboração entre pesquisadores/as de algumas IES, dos elos da REASul, em Santa Catarina, e da potencialização de políticas de ambientalização e sustentabilidade nas IES.

⁴⁰ A consolidação da Recea se deu com a realização do III Encontro Estadual de Educação Ambiental, realizado de 2 a 4 de setembro de 2004, por meio de ampla parceria e articulação entre pessoas e instituições governamentais, não governamentais e setor privado (RECEA, 2019).

⁴¹ A Rupea se manteve ativa até 2005. Na atualidade, encontra-se em retração.

⁴² Atualmente, a Rases é composta por pesquisadores de oito Instituições de Educação Superior: Unifebe, Univali, Unisul, Unesc, Unidavi, Uniplac, Unoesc e Udesc (RASES, 2019).

A parceria, integração e colaboração entre esses/as pesquisadores/as foram fortalecidas pelo projeto “Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc) (RASES, 2019).

Na tentativa de pesquisar os fluxos *desejantes* das redes de educação ambiental, observamos que as intensidades de suas atuações ensejaram contornos de linhas *molarmoleculares* aliadas às *macromicropolíticas* de sustentabilidade nas universidades. Desse modo, as ações e pesquisas fomentadas pelos fluxos dessas redes podem emergir como possibilidade na criação de *reexistências*.

Pensamos que esses movimentos, que produzem “outras” narrativas ao desenvolvimentismo capitalístico, precisam ser ressaltados, pois, dialogando com Stengers (2015, p. 71):

Estamos saturados de narrativas consensuais, nas quais o que se consegue contar é apresentado como normal, nas quais a luta passou sob silêncio, nas quais aqueles que tiveram que aceitar, tornaram-se aqueles que ‘reconheceram a necessidade de...’.
Por isso é preciso ficar atento ao surgimento contemporâneo de ‘outras narrativas’, talvez um anúncio de novos modos de resistência, que recusam o esquecimento da capacidade de pensar e de agir conjuntamente exigido pela ordem pública.

Assim, *imaginamospensamos* que, em meio ao emaranhado de linhas *molares* e *moleculares*, podem surgir *linhas de fuga* que ensejam por “outras” narrativas por meio dos fluxos de *desejo*. Nesta pesquisa, procuramos seguir essas linhas rebeldes espalhadas pela universidade, buscando as produções da *máquina desejanteambiental*.

3.3 PRODUÇÕES DA MÁQUINA DESEJANTEAMBIENTAL NO PERÍODO DE 2013 A 2018

A *máquina desejanteambiental* pode produzir engendramentos em todos os *espaçotempos*. Aqui fazemos um recorte de 2013 a 2018 de algumas produções entre trabalhos apresentados no GT 22 (Educação Ambiental) das reuniões da ANPEd, teses veiculadas no banco da Capes e artigos publicados em periódicos em educação ambiental.

3.1.1 Produções no GT 22 da ANPEd e no Banco da Capes

Na tentativa de encontrar as produções em educação ambiental nas reuniões nacionais da ANPEd (ANPED, 2020), buscamos publicações do grupo de trabalho em educação ambiental (GT 22). Ao pesquisar no banco de dados das reuniões,⁴³ que ocorreram no período de 2013 a 2018, encontramos três eventos nacionais nos anos de 2013, 2015 e 2017. Nos anais desses eventos, foram divulgadas 39 pesquisas, mas apenas duas – publicadas nos anais da reunião em 2017 – desenvolveram seus estudos na universidade, a saber:

- a) “A temática ambiental nos currículos dos cursos de pedagogia da Uneb”, de Vanessa Ribeiro dos Reis (Uneb);
- b) “Desafios e aprendizagens da ambientalização em uma universidade”, de Maria de Lourdes Spazziani (Unesp).

Entretanto, apesar dos dois textos (REIS, 2017; SPAZZIANI, 2017) tecerem suas pesquisas em educação ambiental nos currículos, ambos partem de uma concepção analítica, por meio de levantamento de dados e análise documental, que se afasta da perspectiva na qual procuramos situar a nossa pesquisa. Nessa mesma concepção analítica, encontramos o texto de Pinheiro (2017) nos anais dessa reunião, em que o autor desenvolve sua pesquisa em uma escola municipal.

Dos estudos que não são ambientados na universidade, encontramos dois artigos – apresentados na reunião de 2013 – que abordam a cultura nos atravessamentos curriculares em uma concepção mais próxima do que buscamos. Ressaltamos que ambas as pesquisas foram desenvolvidas em nosso núcleo de pesquisa – Nipeea/PPGE/CE/Ufes:

- a) “Educação ambiental entre práticas culturais cotidianas dos Mascarados do Congo”, de Andreia Teixeira Ramos;
- b) “Educação ambiental autopoietica entre manguezais, redes cotidianas escolares e práticas pesqueiras”, de Soler Gonzalez.

O objeto de Ramos (2013) foi acompanhar processos da produção dos Mascarados do Congo, entre fluxos, encontros, conversas, linhas, formas e forças. A autora deixa-se ser atravessada por elas. Já Gonzalez (2013a) investigou como os

⁴³ Nessa revisão, não foi necessário alocar palavras-chave devido a quantidade razoável de trabalhos publicados (39). Os trabalhos foram selecionados após a leitura dos resumos e, posteriormente, a leitura na íntegra.

saberes socioambientais influenciam as práticas do bairro, as escolas e os manguezais de uma comunidade pesqueira, movida pelo “calor cultural” do Turismo Gastronômico e da Semana Santa.

Essas pesquisas fluem em diálogo com Maturana, na criação de uma educação ambiental *autopoiética*,⁴⁴ que articula as culturas locais nas composições curriculares. Relacionamos que os fluxos *decolonizadores* desses estudos podem produzir *reexistências* nas estruturas da educação.

Também observamos essas conexões em dois artigos que buscam cartografar *reexistências* nas reuniões de 2015 e 2017:

- a) “As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no Estado de Mato Grosso – Brasil”, de Michelle Jaber e Regina Silva (UFMT);
- b) “Resistências e relações de poder na produção cotidiana da educação ambiental: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na Bacia do Rio Doce”, de Rosinei Ronconi Vieiras (Ufes).

Ambos os artigos desenvolvem problematizações em um campo de enfrentamentos e tensões, o que relacionamos com a potência na criação das *reexistências* que não se assujeitam aos fluxos colonizadores da *máquina da colonialidade* (representados pelas empresas de minério e agronegócio, nas pesquisas de Vieiras e Jaber e Silva, respectivamente).

Vieiras (2017a), que também realizou sua pesquisa no Nipeea/PPGE/CE/Ufes, cartografa esses movimentos entre estudantes do Ifes (*campus* Colatina), dialogando com Foucault, enquanto Jaber e Silva (2015) os encontra em grupos sociais no Mato Grosso, dialogando com Certeau e Freire, principalmente.

Nas tentativas de buscar uma conexão desses estudos com nossa pesquisa, problematizamos que, talvez, o *desejo* desses movimentos por justiça e as narrativas produzidas criem pistas que sugerem a criação de *mundos possíveis* diante de crimes e conflitos socioambientais.

Apesar da aproximação desses trabalhos com o objeto desta tese, existem alguns afastamentos quanto ao que defendemos, como: a fundamentação teórica,

⁴⁴ *Autopoiiese* é um conceito desenvolvido pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para compreender a capacidade dos seres vivos de produzir a si próprios: “É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência” (MATURANA, 2001, p. 12).

os campos problemáticos por onde os fluxos de *desejos* se entremeiam e as ressonâncias em fluxos de produção curricular que são tecidos pelos movimentos de *reexistências*. Além da criação dos *mundos possíveis*, ressaltamos os efeitos *molarmoleculares* que ocorrem por onde esses fluxos passam. Considerando esses vários afastamentos, prosseguimos a pesquisa dentre as dissertações e teses veiculadas no banco da Capes.

Na pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Capes (CAPES, 2020), inicialmente realizamos uma busca geral com o seguinte título: “Educação ambiental na universidade” – área de concentração: Educação, com refinamento por data entre os anos de 2013 a 2018. Foram localizadas três teses de doutorado e nenhuma dissertação de mestrado, a saber:

- a) a tese de 2014: “Educação ambiental, toque terapêutico e esquizoanálise: um cuidado anti-iatrogênico na enfermagem hospitalar” – defendida por Aline Cristina Calçada Oliveira na Universidade Federal de Rio Grande (Furg);
- b) a tese de 2016: “A rosa dos ventos da educação ambiental: reflexões sobre os lugares e perspectivas de educação ambiental na Universidade Federal do Ceará” – defendida por Jose Maclecio de Sousa na Universidade Federal do Ceará (UFC);
- c) a tese de 2017: “Naturalismo poético-pampeano: uma potência musical do pensar” – defendida por Virginia Tavares Vieira na Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

Essas três teses, em diferentes concepções, investigam educações ambientais nos mais diversos contextos: seja na mata atlântica, seja em um hospital-acadêmico (OLIVEIRA, 2014), seja em uma universidade (SOUSA, 2016), seja em músicas (VIEIRA, 2017).

Em uma concepção mais próxima ao que buscamos, Oliveira (2014) desenvolve sua tese articulando a Esquizoanálise de Deleuze e Guattari com experimentações socioambientais vivenciadas pela autora nos contextos da mata atlântica e nos espaços acadêmico e hospitalar de um Hospital Universitário. Na tentativa de buscar conexões com a nossa tese, associamos que os *fluxos desejantes* da autora podem fluir ao buscar maneiras de minimizar a iatrogenia hospitalar – efeitos colaterais que decorrem dos atendimentos médicos – nas

práticas da enfermagem, e encontram, por meio do toque terapêutico e da escuta sensível, suas pistas para compor a cartografia.

Também nessa concepção, Vieira (2017) desenvolve sua tese. Em seus estudos, observamos que os *desejos* podem fluir em ondas musicais por meio de uma educação ambiental mais *molecular*, buscando pesquisar que relações gaúcho/natureza se produzem na música do Rio Grande Sul, a partir de Foucault. Para sua pesquisa, a autora analisa músicas que entremeiam um modo de olhar e se relacionar com a paisagem natural e cultural, refletindo sobre essas relações e as diferentes leituras que podem ser feitas delas.

Já Sousa (2016) desenvolve sua tese em uma concepção que se aproxima da perspectiva crítica – com distanciamentos do que buscamos –, dialogando com os trabalhos de Paulo Freire. Em seu texto, o autor procura conhecer as experiências da educação ambiental e as ressonâncias na universidade do Ceará. Em nossa leitura, associamos que os fluxos produzidos pela pesquisa podem se cristalizar diante da classificação de lugares delimitados onde ocorrem as experiências ambientais. Ao determinar lugares, talvez possa haver a exclusão de tantas outras possibilidades por onde a educação ambiental se esgueira e foge, como nos deparamos em nossa pesquisa.

Apesar da aproximação das teses de Oliveira (2014) e Vieira (2017) com a abordagem que buscamos da educação ambiental, vários distanciamentos persistem quanto às questões teórico-metodológicas abordadas nesta cartografia, assim como se distanciam da tese defendida por Sousa (2016) que, além dessas questões, apresenta uma perspectiva da educação ambiental que não dialoga com a que defendemos neste texto-tese.

Ao colocarmos essa questão de diferenças de posição, queremos ressaltar que não se trata de pôr uma perspectiva contra a outra, ou mostrar superioridade de uma em frente a outra. A questão é que, na emergência em que vivemos, acreditamos, assim como Stengers (2015), Negri e Guattari (2017), que já não basta questionar/criticar/protestar/classificar e lutar contra, mas é preciso compor com possibilidades de resposta de criação/produção, como destacam os autores:

É no mesmo *continuum* de lutas contra a exploração e por alternativas positivas que a exploração capitalista e/ou socialista do tempo será cada vez mais questionada e [...] um novo tipo de organização comunitária das forças sociais produtivas se iniciará (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 77).

Além disso, no apêndice da obra, Carta arqueológica, Negri nos auxilia a compor esse pensamento para as práticas sociais, ao problematizar que:

[...] a prática social não pode ser somente um pensamento da crítica social, somente um pensamento da crise. Ela deve também tocar a dimensão ontológica e desenvolver a tendência constitutiva.

[...] porque a ruptura abre grande possibilidade de expressão. A prática social revela-se como exercício de liberação dos segmentos desejantes (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 164).

Após essa primeira pesquisa mais geral, na tentativa de buscar mais trabalhos, realizou-se uma nova pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Capes, selecionando os termos: “Educação-Ambiental AND ensino-superior OR universidade”; “Educação-Ambiental AND colonialidade OR pós-colonial”; “Educação-Ambiental AND Deleuze AND Guattari”; “Educação-Ambiental AND resistências OR (re)existências”; “Educação-Ambiental AND cartografia”; “Educação-Ambiental AND desejo”; “Educação-Ambiental AND coletivos-estudantis OR movimentos-sociais”; “Educação-Ambiental AND produções-curriculares”; “Educação-Ambiental AND narrativas”; “Educação-Ambiental AND Maturana AND redes-de-conversações”.

Muitos trabalhos foram encontrados nessas diferentes buscas. Entretanto, observamos que a maioria dos trabalhos ambientados na universidade se aproximam de uma abordagem que se afasta da que buscamos nesta tese – assim como o trabalho de Sousa (2016) – e analisam a sustentabilidade acadêmica por meio de entrevistas e atendimento às legislações.

De outra maneira, ao considerar os trabalhos que não são ambientados na universidade, foram encontradas algumas teses em educação ambiental em uma concepção mais próxima da que propomos em nossa pesquisa. Além disso, problematizamos sobre as possibilidades de potência da educação ambiental nas pesquisas em conexão com as comunidades e culturas locais, como as seis teses produzidas no nosso Núcleo de Pesquisa (Nipeea/Ufes), a saber:

- a) as teses de 2013: 1 - “Estudos culturais em educação ambiental: os usos e consumos dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó Capixaba” (defendida por Flávia Nascimento Ribeiro); 2 - “Educação

- ambiental autopoiética com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas” (defendida por Soler Gonzalez);
- b) a tese de 2014: “Gira-mundos: a educação ambiental no mito e o mito na educação ambiental” (defendida por Katia Goncalves Castor);
- c) as teses de 2016: 1 - “Sustentabilidades *praticadaspensadas*: lampejos de pirilampos das escolas de difícil acesso de Duque de Caxias/RJ” (defendida por Patricia Raquel Baroni); 2 - “Educação ambiental em suas práticas singulares sustentáveis no processo osmótico *comunidadeescola*” (defendida por Marcia Moreira de Araújo);
- d) a Tese de 2017: “Educação ambiental e biopotência como processos interconstituintes: potencializando outros modos de existência” (defendida por Rosinei Ronconi Vieiras).

Na leitura dessas teses, relacionamos que as pesquisas podem fluir através de linhas de *desterritorialização/reterritorialização*, buscando conexões com as culturas locais, em diferentes tessituras pós-críticas, que dialogam com Deleuze, Guattari, Foucault, Certeau, Santos e Tristão.

Ribeiro (2013), Gonzalez (2013b), Castor (2014), Baroni (2016), Araújo (2016) e Vieiras (2017b) desenvolvem as suas pesquisas utilizando cartografias que articulam currículos, que são produzidos coletivamente, com os costumes, rituais, festas culturais e crimes ambientais, que atravessam a formação, compondo, assim, currículos dinâmicos e singulares.

Baroni (2016) e Vieiras (2017b) buscam cartografar os movimentos de resistências criados no contexto escolar. Baroni (2016) problematiza as lutas pela sobrevivência nas escolas de difícil acesso em Duque de Caxias/RJ, observando que elas são tecidas como subversões em um modelo que as subalterniza, mas, ao mesmo tempo em que a autora observa processos de invisibilização, encontra também as redes de solidariedade que emergem da educação ambiental, destacando sua potência *ecopolítica*.

Já Vieiras (2017b) investiga esses movimentos no *campus* de Colatina do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), observando a produção de subjetividades impetradas pelo capitalismo nas composições curriculares. Em sua pesquisa, trata do atravessamento do crime ambiental ocorrido na barragem de Mariana/MG,

encontrando uma educação ambiental produzida e mobilizada a partir de uma rede de afetos que deseja ser potencializada.

Em conexão com as comunidades, em um processo osmótico em que podem fluir os saberes e fazeres, podemos situar as pesquisas de Ribeiro (2013), Gonzalez (2013b), Castor (2014) e Araújo (2016).

Ribeiro (2013) investiga os sujeitos praticantes das localidades de Patrimônio da Penha e Pedra Menina/ES, procurando compreender como os produtos culturais em educação ambiental são traduzidos na produção de narrativas e formação de identidades a partir dos processos sociais, político e das relações de poder. Já Gonzalez (2013b) acompanha os movimentos dos praticantes e narradores da maré da pesquisa (pescadores, desfiadeiras de siris, catadores de caranguejos, comerciantes, estudantes, professoras e professores), seguindo as *redes de conversações* e defendendo as potências das singularidades dos diferentes contextos comunitários e escolares, que podem possibilitar uma educação ambiental múltipla.

Nessa mesma concepção, a aposta metodológica de Castor (2014) consistiu em criar estratégias de narrar experiências da educação ambiental nos Terreiros de Umbanda e na escola, que promovem conexões por meio das orixalidades, na busca de zonas de confiança e na invenção de encontros mais solidários, por escutas mais sutis, híbridas e de novos sentidos de alianças com maior abertura às lógicas silenciadas historicamente.

Araújo (2016) problematiza a relação de algumas comunidades locais dos municípios da região Sul Capixaba – a situação social e as práticas de gestores ambientais e docentes – perante a instalação de grandes empreendimentos de cunho exploratório no meio natural que afetam a dinâmica socioambiental na localidade. A autora discute possibilidades de compreender como as práticas *singulares* acontecem em processos de singularização, por meio da formação dos gestores, docentes e discentes em seus *locus* de atuação, numa cartografia desses *saberesfazerespoderes* em educação ambiental.

As cartografias produzidas nas pesquisas apresentadas acompanham as *redes de conversações* que ocorrem naturalmente nos mais variados ambientes. Podemos relacionar essa opção teórico-metodológica com a tentativa de acompanhar os fluxos de afetos e *desejo* que atravessam os seres humanos e

podem ser demonstrados em diferentes formas das conversações, como afirma Maturana (2001), e também podem justificar nossa escolha na tessitura dessa tese.

Ao prosseguir com esta pesquisa dentre as teses que se aproximam mais da concepção que buscamos, encontramos duas produzidas no Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea) da UFMT, a saber:

- a) a tese de 2013: “Cartografia de Joselândia: o acontecimento e o pensamento da multiplicidade” (defendida por Maria Liete Alves Silva);
- b) a tese de 2015: “Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica” (defendida por Lucia Shiguemi Izawa Kawahara).

Kawahara (2015) e Silva (2013) tecem suas teses em uma mesma concepção que nosso grupo de pesquisa (Nipeea/Ufes), que associamos aos engendramentos *moleculares* e *menores*⁴⁵ da educação ambiental, em conexão com as culturas locais. No desenvolvimento de suas pesquisas, Kawahara (2015) dialoga com Certeau, Maturana, Sato e Tristão, enquanto Silva (2013) interage com Deleuze e Guattari.

Kawahara (2015) utiliza, como palcos investigativos, os contextos das festas tradicionais das comunidades banhadas pelas águas do Pantanal mato-grossense do Brasil e das festas da colheita de arroz celebradas no outono na Ilha de Noto no Japão, empregando a fenomenologia da educação ambiental pós-crítica como opção político-metodológica. A autora faz uma cartografia do imaginário, buscando conhecer as relações e os saberes construídos nas festas tradicionais como alternativa para pensar, fazer e viver a educação ambiental para além da escola, compondo um currículo da vida.

Silva (2013) desenvolve sua tese com os conhecimentos das áreas úmidas do Pantanal mato-grossense, gerados no contexto do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas (Inau/UFMT), e com os conhecimentos locais de Joselândia, distrito de Barão de Melgaço/MT, realizando também agenciamentos *educativos* na Escola Estadual Maria Silvino Peixoto de Moura, em São Pedro de Joselândia. A autora articula suas considerações sobre a interface *educomunicação* e educação ambiental, na perspectiva dos temas transversais

⁴⁵ O conceito *menor* é articulado a partir da leitura de Deleuze e Guattari do pensamento de Kafka: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25).

potencialmente contextualizadores e favorecedores de uma educação da multiplicidade, que a autora relaciona com o *rizoma*, dialogando com Deleuze e Guattari.

Assim como Silva (2013), apostamos em uma educação ambiental *rizomática*, em suas articulações nos diferentes contextos, em zonas de intensidade contínua, seja na instituição, seja na comunidade, seja na escola. Em nossa pesquisa, problematizamos se os movimentos de *reexistências* também são *rizomas* e exploram novas conexões que não se limitam a nenhuma barreira conceitual ou física.

Outra tese que se aproxima da perspectiva que buscamos foi produzida pelo Núcleo de Pesquisa-Ação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Furg:

- a) a tese de 2013: “Por uma educação ambiental *biorrizomática*: cartografando devires e *clinamens* através de processos de criação e poéticas audiovisuais” (defendida por Claudio Tarouco de Azevedo).

Azevedo (2013) tece sua tese na perspectiva de Guattari, promovendo o caminho cartográfico de sua pesquisa numa perspectiva epistemológica fundamentada na Análise Institucional e na Esquizoanálise. Utiliza um diário de pesquisa, questionários, fotografias e recursos audiovisuais, oficinas e exposições artísticas interventivas para promover a produção dos dados com os grupos envolvidos, assim como uma intervenção final em um abrigo de menores. O autor defende que os diversos devires e *clinamens* potencializados ao longo da pesquisa, cartografados durante o processo, assim como as produções audiovisuais e as oficinas inventadas, constituem-se em resultados fundamentais na promoção dessa educação ambiental *biorrizomática* para o cuidado, a alteridade e a solidariedade no *rizoma* da vida.

Em meio à potência dessas teses e aos afastamentos do que defendemos, continuamos a buscar os fluxos de *desejo* das produções da *máquina desejante ambiental* dentre os artigos publicados em destacados periódicos da educação ambiental.

3.1.2 Produções nos periódicos nacionais em educação ambiental

Assim, continuando nossa busca, pesquisamos sobre as produções nos periódicos nacionais em educação ambiental nas revistas: *Ambiente e Sociedade* (publicação da Anppas), *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* (Remea), *Revista Pesquisa em Educação Ambiental* (Revipea – publicação do Epea) e a *Revista Brasileira de Educação Ambiental* (Revbea), procurando trabalhos que permitissem um diálogo com o objeto desta pesquisa, publicados no período de 2013 a 2018.

Realizamos, então, uma pesquisa nos anais disponíveis das revistas, selecionando os mesmos termos utilizados anteriormente, a saber: “Educação-Ambiental AND ensino-superior OR universidade”; “Educação-Ambiental AND colonialidade OR pós-colonial”; “Educação-Ambiental AND Deleuze AND Guattari”; “Educação-Ambiental AND resistências OR (re)existências”; “Educação-Ambiental AND cartografia”; “Educação-Ambiental AND desejo”; “Educação-Ambiental AND coletivos-estudantis OR movimentos-sociais”; “Educação-Ambiental AND produções-curriculares”; “Educação-Ambiental AND narrativas”; “Educação-Ambiental AND Maturana AND redes-de-conversações”.

Dos 19 trabalhos encontrados que são ambientados na universidade e/ou problematizam os efeitos da educação ambiental na formação acadêmica, observamos que todos partem de uma concepção *molar* de inserção da educação ambiental nos currículos. Assim, procuramos estudos que dialogassem com a abordagem da educação ambiental que desenvolvemos neste texto-tese e que poderiam acontecer em outros *espaçostempos*.

Nessa pesquisa, dos artigos selecionados na Remea, encontramos um estudo que busca articular a educação ambiental com a filosofia da diferença:

- a) "Educação ambiental e filosofia prática: 'uma ou duas linhas e por trás uma imensa paisagem'" (GODOY, 2015).

Nesse artigo, Godoy (2015) realiza uma experimentação com professores em uma escola pública de Florianópolis/SC, em conexão com as ideias de “começo”, “criação” e “experimentação” da filosofia de Deleuze e Guattari. A autora, ao provocar a imaginação dos professores em torno das tecnologias e suas aplicações em uma remota ilha imaginária, suscita interpretações e tensões ao que se espera.

A potência da experimentação de Godoy, no entanto, flui ao seguir linhas desconhecidas que a atravessaram, para que uma imensa paisagem se configurasse destituindo a obrigatoriedade das respostas ou conclusões. Apreciar o trajeto e se deliciar com cada caminho/linha seguido se mostra, para Godoy (2015) – assim como para seus intercessores teórico-metodológicos, Deleuze e Guattari – mais potente do que o início ou o final da aventura, como também tentamos defender em nossa pesquisa.

Nessa mesma concepção, mas com maior proximidade com as teorias pós-coloniais, encontramos dois artigos também na Remea:

- a) “Educação ambiental e a descolonização do pensamento” (TRISTÃO, 2016);
- b) “Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a educação ambiental” (TRISTÃO; VIEIRAS, 2017).

A pesquisa de Tristão (2016) problematiza o impacto que a dominação epistemológica e cultural, que não finda com o período colonialista, causa à educação ambiental. Para isso, a autora analisa as contribuições e as implicações da *descolonização* do pensamento como um dos desafios que a educação ambiental enfrenta na contemporaneidade. Assim, a autora explora como as resistências e as experiências com culturas, que fazem usos de práticas sustentáveis para garantir seus modos de vida, se conectam com as *naturezas culturas* locais.

Nessa mesma concepção, em um outro texto de Tristão, agora em coautoria com Vieiras (2017), a autora e o autor discutem como a educação ambiental vem produzindo uma narrativa com o que é importante considerar em suas análises e as especificidades do lugar em suas relações com a cultura local. Destacam as inferências diretas às dicotomias, aos essencialismos e às dogmatizações, problematizando os efeitos da *colonialidade* na educação ambiental.

Em nossa leitura, relacionamos as pesquisas apresentadas com as produções da *máquina desejante ambiental*, ao se aproximarem de uma concepção *decolonizadora*, que também buscamos desenvolver nesta tese. No diálogo com esses textos, acreditamos que as resistências criadas, no contexto da *colonialidade*, não se limitam a “lutar contra”, mas reexistem em fluxos de produção, criação e se potencializam por meio das singularidades.

Entretanto, cabe ressaltar que nenhuma das pesquisas levantadas na revisão de literatura – entre as teses e os artigos – foi realizada com o objeto da tese que

desenvolvemos, embora com algumas aproximações ao que buscamos. Isso, a nosso ver, justifica a produção desta tese na composição da *máquina desejanteambiental* – que procura problematizar os movimentos *rizomáticos* de *reexistências* na universidade, observando suas possibilidades para a educação ambiental no ensino superior. Assim, nesta pesquisa cartográfica, buscamos:

- a) acompanhar as *linhas de fuga, desterritorializadas e reterritorializadas* pela *máquina desejanteambiental*, que ocorrem no *campus* de Alegre/Ufes;
- b) problematizar os movimentos de *reexistências* e as influências que sofrem de uma organização hierárquica, de uma *colonialidade* do poder do pensamento colonial;
- c) pesquisar as ressonâncias, os impactos, as experiências, em conexões com os saberes culturais locais, das produções narrativas criadas a partir das *redes de conversações* desses movimentos;
- d) cartografar as potências e as heterogeneidades desses movimentos na universidade, observando se esses movimentos podem criar rupturas com as narrativas colonizadoras.

Nesse contexto, continuamos a produção deste texto-tese ressaltando os campos potenciais e as zonas de intensidade da pesquisa, em conexão/diálogo com os intercessores teórico-metodológicos que provocam possíveis ressonâncias *reexistentes* nos fluxos de *desejo* desta pesquisa.

4 CAMPOS POTENCIAIS E ZONAS DE INTENSIDADE DA PESQUISA

4.1 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A universidade, na tentativa de buscar promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, procura situar os profissionais no contexto atual como interventores nos problemas e necessidades da contemporaneidade. Apesar de haver ressonâncias das codificações da *máquina da colonialidade*, na intenção de promover uma formação monocultural e tecnicista, observamos que podem coexistir nesse ambiente movimentos de *reexistências*, que podem produzir composições curriculares e potencializar nomadismos, capazes de permitir o atravessamento da educação ambiental em uma perspectiva *decolonial*.

Em nosso estudo, ao acompanhar as *redes de conversações* que aconteciam/acontecem nos encontros-conversa, procuramos problematizar a possibilidade de os movimentos pesquisados produzirem fluxos de *reexistências*, como nas enunciações:

Parece que a gente aprende os conceitos e as coisas, mas parece que não tem muita ligação com outras [...]. É tudo muito em caixinhas (ENCONTRO-CONVERSA 9).

O fato de a gente enxergar isso como caixinhas, é que, independente do curso, as disciplinas são colocadas como coisas totalmente independentes [...]. Mas não é assim. Todo o nosso conhecimento está todo misturado [...]. E esse tipo de ligação não é feito entre as disciplinas. Então a gente começa a criar bloquinhos: 'Ah, isso aqui é só da Analítica, isso aqui é só da Ambiental' (ENCONTRO-CONVERSA 9, grifos nossos).

Fica por nossa conta fazer as ligações, se a gente faz ou não. É perda e dano para gente (ENCONTRO-CONVERSA 9, grifos nossos).

Apesar de ressaltarmos que precisamos potencializar esses fluxos na universidade, acreditamos que o movimento de “*decolonizar os currículos*” deve passar também por uma mudança da relação entre a sociedade, o Estado e as indústrias/empresas, que influenciam a estrutura organizacional das instituições de ensino, de forma que essas instituições tenham autonomia em frente às exigências de mercado. Afirma Guattari (1987, p. 78) ao analisar essa questão na França:

O problema da universidade – isto ficou bem claro em 68 – não é o dos estudantes e dos professores, mas do conjunto da sociedade, na medida em que se encontram questionados tanto a relação entre a transmissão de conhecimento, a formação de quadros, o desejo das massas, quanto as exigências da indústria, etc.

Nesse pensamento, esta pesquisa tenta capturar os efeitos dessas *crystalizações* na instituição e nos movimentos, buscando compreender se ocorrem aberturas *rizomáticas*. Observamos que os movimentos de *reexistências* podem favorecer essas aberturas na composição de currículos *nômades* – dinâmicos e abertos às problematizações que os contextualizam – como podemos constatar nas enunciações coletivas: “Talvez trazer para a universidade todo o conhecimento. A gente está em um espaço que é de produção de conhecimento. Talvez se pensasse mais numa construção maior da própria universidade” (ENCONTRO-CONVERSA 9, grifos nossos).

Pensar o currículo nessa perspectiva pode nos auxiliar a criar possibilidades em frente a um dos desafios da educação ambiental. Segundo Tristão (2008, p. 70), essa é uma questão a ser levantada, pois:

[...] pode contribuir efetivamente para a construção de uma ciência que encontre alternativas para o desenvolvimento das sociedades de modo sustentável. A prática acadêmica está impregnada de valores, e não pode estar distante das preocupações sociais.

Conforme Gonzalez-Gaudiano (2005, p. 149), essa preocupação – em proporcionar uma formação ambiental – vem ganhando destaque desde 1990 com a Declaração de Talloires (na Conferência Internacional na França):

Esta declaração pioneira, que promove a sustentabilidade ambiental da educação superior, consiste num plano de acção de dez pontos que incorpora a sustentabilidade e a alfabetização ambiental no ensino, na investigação, na operação e nos resultados das universidades. Foi assinada por mais de 275 reitores de universidades de cerca de 40 países.

Além dessa declaração, Gonzalez-Gaudiano também destaca outras tentativas, como a conferência “*Campus Earth Summit*”, em fevereiro de 1994, na Universidade de Yale (EUA) – com participação de cerca de 400 representantes de 22 países e dos 50 estados da União Americana – da qual resultou o documento “*Blueprint for a Green Campus*”, que, segundo o autor:

Recomenda incorporar a dimensão ambiental em todas as disciplinas relevantes, convertendo os *campus* em modelos de comportamento ambiental, quanto à redução de lixos, utilização eficiente da energia e desenho sustentável; políticas de compras ambientalmente amigáveis e apoio aos estudantes que queiram formar-se nessas áreas (GONZALEZ-GAUDIANO, 2005, p. 149).

Essa perspectiva observamos também nos encontros-conversa:

Fora que pensar na parte de sustentabilidade ambiental, eu acho que eles deviam aproveitar, por exemplo, aqui, na Ufes também, o potencial dos cursos que tem aqui para criação de algum projeto, alguma coisa que melhore a Ufes quanto a uma universidade ambientalmente sustentável [...] (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Apesar das tentativas, intencionais ou não, de reduzir a questão do “ambientalmente sustentável” a projetos e ações para “melhorar” ou “esverdear” a universidade (como observamos em alguns discursos), problematizamos que talvez alguns tracejados de desejo podem fluir nas redes de conversações que pesquisamos, ao propor “aproveitar” o potencial dos cursos como uma abertura a conexões a serem criadas.

Stengers (2015, p. 122) nos auxilia a compor esse pensamento, ao dizer: “As conexões devem ser criadas, sempre precárias, jamais adquiridas de uma vez por todas”. Assim, seguimos esses tracejados, mesmo que possam parecer “precários” (pela redução aos discursos verdes do desenvolvimentismo), procurando observar a possibilidade na criação de conexões.

Continuando o diálogo com Gonzalez-Gaudiano, ao revisar as tentativas de possibilitar a educação ambiental na universidade, observamos que o autor também destaca um seminário sobre “Princípios da Sustentabilidade na Educação Superior” – organizado em Essex, no Massachusetts (EUA), em fevereiro de 1995, que reuniu 32 educadores e profissionais com experiência ambiental – o que originou o Relatório Essex. O seminário buscou promover discussões quanto às estratégias para alcançar as propostas da Declaração de Talloires.

O autor ressalta que, no Relatório Essex, pode haver algumas possibilidades para implementar o capítulo 36 da Agenda 21,⁴⁶ acentuando “[...] a importância de novas preocupações pedagógicas, incluindo os sistemas de pensamento; expõe os

⁴⁶ Documento assinado no II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 1992. A Agenda 21, apesar de reduzir a dimensão ambiental ao “desenvolvimento sustentável” e “conscientização”, tem grande importância para a educação ambiental, como a abertura aos grupos comunitários e o estímulo à criação de ONGs.

temas de equidade e justiça e melhora as estratégias para a aprendizagem interdisciplinar e para aprender fazendo” (GONZALEZ-GAUDIANO, 2005, p. 150).

Entretanto, voltamos a problematizar que talvez essa inserção *molar* da educação ambiental, assim como o *clichê* “conscientização” podem não gerar efeitos profundos. O autor até menciona essa questão ao afirmar: “Embora pareça curioso e, por vezes, contraditório, no campo da educação e, poderia dizer-se, no das ciências sociais no seu conjunto, o ‘retorno aos básicos’ é por vezes uma maneira efectiva de acelerar a marcha” (GONZALEZ-GAUDIANO, 2005, p. 150). Conclui com o desejo: “Oxalá que assim seja” (p. 150).

Em diálogo com o autor, talvez esse “retorno aos básicos” suscite pistas a pensar a educação ambiental mais colaborativa e transversal – uma vez que essa citação de Gonzalez-Gaudiano (2005) aparece em um momento onde ocorre a transição do capítulo sobre interdisciplinaridade para a discussão sobre a transversalidade na educação ambiental – como podemos observar fluir nas enunciações coletivas:

Lá, na Química, é a mesma coisa, pelo menos na licenciatura. Tem as matérias em si humanizadas, as pedagógicas, mas nada muito voltado para a sustentabilidade ambiental [...]. Tem a Química Ambiental, lá pelo *meiozão* do curso, mas, pelo que eu vi lá, no histórico, não fica tão enfatizado assim, algo bem superficial até e bem pouco também [...]. Acho que a necessidade de vir para o Kapi'xawa é de cada um também, né? A necessidade que a gente vê na gente de buscar coisas novas e boas também e tentar fazer ao máximo para mudar e colaborar (ENCONTRO-CONVERSA 3, grifos nossos).

Entretanto, apesar de ressaltarmos a importância de buscar alternativas “menos institucionalizadas” para o atravessamento da educação ambiental na universidade – e aqui defendemos essa questão – isso não coloca as tentativas institucionalizadas à revelia, até porque os fluxos *moleculares* e *molares* coexistem a todo momento. Além disso, acreditamos que todas as possibilidades são importantes nessa *revolução molecular!* Isso nos motivou compor com Gonzalez-Gaudiano.

Stengers também nos auxilia a refletir sobre esse pensamento, ao problematizar os movimentos de resistência dos programadores de informática na criação de *softwares* livres e dos cientistas que adensam as pesquisas da “economia do conhecimento”. Sobre esses movimentos, a autora diz: “Os programadores que

souberam resistir não são ‘melhores’ do que os cientistas que não o puderam. Mas ela propõe pensar ‘pelo meio’” (2015, p. 97).

Nesse sentido, procuramos, assim como a autora, pensar “pelo meio”, ao problematizar a possibilidade de que, mesmo em uma universidade em que a educação ambiental não seja abordada institucionalmente, pode haver outros movimentos que a atravessam, como quando observamos na enunciação coletiva: “Os estudantes acabam vendo que não precisam esperar só uma decisão superior, que a gente pode ir atrás e procurar e tomar iniciativa de querer uma mudança, sabe? [...]” (ENCONTRO-CONVERSA 2, grifos nossos).

Imaginamos pensamos, então, que os movimentos de *reexistências* nas universidades podem ser compostos por agentes coletivos (estudantes-professoras/es-comunidades),⁴⁷ assim como as educações ambientais que oportunizam campos potenciais e zonas de intensidade que precisam ser cartografados. Dessa forma, precisamos estar à espreita para observar as inúmeras redes que se desenvolvem nas esquinas da universidade em diferentes *espaçostempos* que se desenrolam no e do comum.

Esta pesquisa se delineou entre os anos de 2017, 2018 e 2019, seguindo por linhas emaranhadas em meio à docência e encontros-conversa. As paisagens desta cartografia, assim como os *territórios* perpassados, muitas vezes mudavam de acordo como os contextos *macromicropolíticos* se delineavam.

4.2 REDES DE CONVERSAÇÕES E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NOS ENCONTROS-CONVERSA

Então, a cartografia vai se desenhando, experimentando nos encontros-conversa das *redes de conversações* na perspectiva de Maturana (2001), na produção de narrativas na concepção de Tristão (2013), na composição em encontros-formação e encontros-evento. Buscamos pesquisar se os movimentos de *reexistências* e os fluxos de *desejo* apareciam pelo *campus*.

Ao acompanhar os *agenciamentos coletivos de enunciação* que aconteciam/acontecem nas esquinas e brechas da universidade, observamos o

⁴⁷ Apesar de os encontros-conversa nesta cartografia ocorrerem em meio aos estudantes, entendemos que as enunciações coletivas reverberam as relações estudantes-professoras/es-comunidade.

contexto em que apareciam, as influências que os marcavam e os efeitos que produziam, o que poderia ser os movimentos de *reexistências*. Destacamos a *resultante micropolítica* mais significativa, de acordo com Guattari (1987), levando em consideração a existência de um componente dominante, um componente de passagem, uma abertura *rizomática* (nos fluxos de *desejo*) e efeito de arborescência (nos cortes-fluxo).

Apesar de essa cartografia se iniciar em novembro de 2017 com os primeiros contatos com o Kapi'xawa, de uma forma mais exploratória, resolvemos acompanhar também as *redes de conversações* produzidas com outros membros da comunidade acadêmica⁴⁸, como uma experiência e possibilidade de encontrar prováveis fluxos coletivos no *campus* que poderiam compor os movimentos de *reexistências*.

Assim, continuamos esta jornada nos encontros-conversa nas *redes de conversações* que já ocorriam no *campus*, primeiro no *viva-grama* (Fotografia 11) e depois em outras esquinas a que fomos. Ao abordar os/as participantes, foram passadas as informações sobre a pesquisa em andamento e todas/os receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), permitindo-nos a gravação de imagens e sons.

⁴⁸ Estudantes que poderiam participar de organizações como: centros acadêmicos e/ou empresas júnior, mas que não participavam dos coletivos que encontramos nesta pesquisa.

Fotografia 11 – Espaço de convivência da universidade, o *viva-grama*



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

No início, observamos uma certa dificuldade na articulação da educação ambiental com a universidade. O que os participantes atribuíram/atribuem esse fato, principalmente, às poucas ações institucionais que viabilizam as práticas de sustentabilidade do *campus* e também ao desconhecimento dessas práticas em outras universidades:

- Sustentável eu acho uma palavra muito difícil, porque é o que você falou. Tudo que a pessoa fala: 'Ah é sustentável'. Mas as vezes a pessoa nem sabe o que é sustentável.
- Fica muito geral, né?
- Fica muito geral...
- Tem que estar tudo muito interligado, muito bem conectado, para se dizer que é sustentável. Então... como o descarte de dejetos ou de produtos de laboratório que é muito difícil.
- O problema de falar de universidade sustentável é porque a gente não tem, no Brasil, a gente não tem exemplos de universidade sustentável, né? Então assim...
- Mas você já conheceu outras universidades?
- Eu nunca conheci não, mas eu acredito que, com certeza, exista né? Mas sustentável acho que vai estar ligado, desde a parte

- administrativa, a quem trabalha limpando as salas, quem trabalha com a eletricidade da universidade. Então vai de todos esses pontos.
- Dos estudantes, né? De forma geral.
 - O aluno, por exemplo, que destrói uma carteira que é para sentar, estudar. Ou, por exemplo, escreve na parede a cola da prova. Então eu acho que uma universidade sustentável no Brasil, hoje em dia está muito difícil. Mas deveria partir desses princípios.
 - A questão da ética também (ENCONTRO-CONVERSA 1).

Alguns tracejados *molarmoleculares* nas enunciações coletivas nos auxiliam na produção de pistas, como quando abordam a dificuldade em assimilar o “sustentável” como algo pronto/dado: “[...] a pessoa fala: ‘Ah, é sustentável’. Mas, às vezes, a pessoa nem sabe o que é sustentável. Fica muito geral” (ENCONTRO-CONVERSA 1).

De fato, essa é uma questão complexa, que também acreditamos não possa ser reduzida a algumas ações “sustentáveis” ou “verdes”. Guimarães e Sampaio (2012, 2014) nos auxiliam a fomentar essa problematização ao desenvolverem estudos sobre a captura da sustentabilidade como um *clichê – dispositivo da sustentabilidade*. Nesse contexto, as enunciações vão sugerindo as interligações, conexões que podem ocorrer até chegar à relação dos/as estudantes nessa teia, incluindo a questão da ética.

Nesse movimento de possível fuga ao *clichê*, começam a surgir algumas iniciativas, talvez tracejadas de desejo coletivo e/ou efeitos de arborescência (na redução da educação ambiental), auxiliando-nos na produção de mais pistas:

- Aqui tem vários exemplos legais, como: descarte de materiais escolares, caneta, pincéis. Tem ali, no prédio, um lugar de descarte. Só que não tem uma divulgação. Está num lugar que não é tão acessível também, era para estar em um lugar com muito mais acesso dos alunos. Então eu acho que parte de iniciativas assim. Tipo assim, ter a iniciativa, mas o projeto não é tão explanado, muitas pessoas não conhecem.
- A gente estava falando dos pontos ruins, mas agora estamos falando dos pontos positivos. Há pouco tempo não tinha esse jardim. Esse jardim foi criado há o quê? Uns quatro meses? Então eu creio que esse jardim foi uma iniciativa sustentável.
- Foi uma iniciativa sustentável porque utilizou a mão de obra dos alunos, material que tinha no *campus* já.
- Melhora tanto o aspecto da universidade como até o humor das pessoas. Por verem uma coisa mais bonita, elas acabam, sei lá, ficando mais agradáveis também (ENCONTRO-CONVERSA 1).

Essa questão levantada na rede de conversação sobre a criação do jardim como uma prática da educação ambiental em conexão com a comunidade

acadêmica: “Melhora tanto o aspecto da universidade como até o humor das pessoas. Por verem uma coisa mais bonita, elas acabam, sei lá, ficando mais agradáveis também” (ENCONTRO-CONVERSA 1) pode ser relacionada com a questão do encantamento que Tristão (2013, p. 854) desenvolve: “Como já temos argumentado sobre o encantamento provocado pela educação ambiental, pela sua conectividade com uma razão sensível em que a natureza é encarnada na produção de subjetividades [...]”. Pensamos que essa produção de subjetividades também pode ressoar nas composições curriculares.

Em outro movimento, observamos também algumas iniciativas de outros membros da comunidade acadêmica, como professoras/es e técnicas/os:

- Existem professores aqui, na universidade, que prezam pela reutilização de reagentes, mesmo que talvez passem um pouquinho do prazo de validade.
- Enquanto em outros lugares, o uso de plástico, por exemplo, é, assim, indiscriminado.
- Reutilização de ponteiras, que é um plástico. Em outros lugares não. Acabou? É lixo.
- Tem uma coisa na biblioteca que também é legal. Que eles fizeram e tem pouco tempo. Que é pegar rascunhos, que os professores de antigamente tinham que fazer e imprimir bastante apostila. Hoje não tem isso mais, mas tem gente que tinha esse monte de apostila, esse monte de coisa. E eles deixam lá uma mesinha como se fosse rascunho. ‘Não rabisque a mesa, rabisque aqui’. Entendeu? Então acho isso bem legal.
- Reutilizando esses materiais.
- Geralmente os professores mais antigos, eles ainda têm essa coisa de: ‘Ah, você precisa imprimir isso aqui’; ‘O trabalho me manda impresso’. Então, tipo ele vai ler aquilo e depois e vai arquivar, sim, mas aquilo vai gerar lixo para o planeta. Então poderia talvez dizer: ‘Ah, me manda por e-mail’. É bem mais fácil, bem melhor para todo mundo.
- São pequenas atitudes, né?
- Tem um projeto que uma colega do laboratório lá está fazendo, que, assim, não envolve a universidade. Mas envolve a universidade de forma indireta por causa dos alunos. Mas, quem tinha meia... é o ‘Projeto Meias do Bem’, eu acho. Meias que já estavam rasgadas, que não dava mais para usar, trazia e elas seriam transformadas em cobertores para os moradores de rua. Então é também uma iniciativa muito legal (ENCONTRO-CONVERSA 1).

Nos tracejados *molarmoleculares* que permeiam a narrativa, também observamos alguns efeitos de arborescência nas tentativas de reduzir a educação ambiental a projetos e “ações sustentáveis” – assim como denunciado por Tristão (2016) e Guimarães e Sampaio (2012, 2014). Apesar da importância das iniciativas

que aparecem nesses *espaçotempos*, precisamos ressaltar que a educação ambiental é muito mais complexa e não pode ser reduzida a tais questões.

Em outros momentos, também observamos enunciações que destacam a importância de “levar” os conhecimentos científicos à comunidade local, como uma ideia unilateral e *molar* de “levar” conhecimento às comunidades:

- Então, aqui falta muito também essa questão de projetos de extensão, porque a gente está aqui para adquirir conhecimento, mas o conhecimento não tem que ficar guardado para mim. Eu, por exemplo, sou aluna da Agronomia, então eu acho que teria que ter mais oportunidade de pegar aquilo que eu faço aqui e mostrar para quem está lá fora, porque, se eu guardar o conhecimento para mim, não vai adiantar nada eu estudar. Então, essa questão de sustentável.... Porque a universidade é vista como influenciadora. Então, se os professores aqui resolvessem mesmo colocar isso em prática lá fora, muita gente iria acatar a ideia, porque a gente tem essa influência bem grande.
- Tem uma certa credibilidade.
- Aí ele olha e vê ‘Ah, ele é aluno de uma universidade federal, então ele deve entender isso mais do que eu’. Aí, às vezes, ele está fazendo uma coisa que é equivocada, mas porque passou a vida toda fazendo aquilo. Viu os pais fazendo, e ele continua fazendo, como usar agrotóxicos de forma incorreta. Então, como o aluno aprendeu aqui que é errado, ele podia chegar lá no projeto de extensão e mostrar: ‘Olha, se você usar menos agrotóxico, vai matar o que você está querendo matar do mesmo jeito e não vai agredir tanto o meio ambiente’. Então eu acho que a ideia que ela falou, realmente, tem muito a ver.
- É também de pesquisar e tentar reverter essa questão de ‘ter que usar agrotóxicos’, porque a gente sabe que tem muitos outros meios, que você pode usar milhões de coisas, antes de usar o agrotóxico. Então, quanto mais pesquisa tiver nisso, mais você vai ganhando credibilidade com aquilo e mostrando para o produtor: ‘Olha, realmente dá certo’. Por isso que precisa da extensão, porque tem gente que... Igual o produtor é muito assim: ‘Ah, meu pai fazia assim, então vou fazer assim’. Mas se você pedir a ele: ‘Então me dá um espaço aqui que eu vou te mostrar que não tem necessidade de fazer assim e vai dar certo do mesmo jeito’. Então por isso que precisa justamente dessa extensão. Tirar os alunos daqui e levar lá para fora para mostrar que realmente dá certo (ENCONTRO-CONVERSA 1).

Entretanto, defendemos uma concepção que é a possibilidade de trocas, de potência *rizomática* num movimento de fluxos contínuos entre as comunidades e a universidade. Além dessa questão, também problematizamos o que se passa no trecho da conversa: “Porque a universidade é vista como influenciadora. Então, se os professores aqui resolvessem mesmo colocar isso em prática lá fora, muita gente iria acatar a ideia, porque a gente tem essa influência bem grande” (ENCONTRO-CONVERSA 1). Na tentativa de buscar entender melhor o que isso poderia nos dizer, chamamos Stengers (2015) para um breve diálogo.

A autora desenvolve duas questões que podem ser problematizadas aqui: a primeira é em relação à “influência científica” e a segunda sobre a “arte do *pharmakon*”. Sobre a “influência científica”, Stengers (2015, p. 63) narra:

Escrevi muito sobre ciências, e, notadamente, contra sua identificação com uma abordagem neutra, objetiva, racional, enfim. Não se tratava de atacar as práticas científicas, mas de defendê-las contra uma imagem de autoridade alheia ao que constitui sua fecundidade e sua relativa confiabilidade. Eu me restringirei aqui a salientar que, quando se fala de pesquisa científica, a definição do que ‘deve’ ser levado em conta nunca se impõe de maneira geral, mas traduz o *acontecimento de um êxito* que abre para aqueles e aquelas a quem ele diz respeito um campo de questões e de ‘possíveis’.

Acerca da segunda questão, sobre o *pharmakon* (que pode ser traduzido do grego como “droga”), Stengers (2015, p. 94) argumenta: “O que caracteriza o *pharmakon* é, a um só tempo, sua eficácia e sua ausência de identidade: ele pode ser, conforme a dosagem e o uso, tanto veneno quanto remédio”. Assim, a autora nos auxilia a relacionar que os excessos de algo podem envenenar, como o próprio conhecimento científico. Seria uma questão de saber dosar. Por isso pensamos que ela desenvolve essa questão da arte do *pharmakon*.

Outro tema que observamos nas *redes de conversações* foi sobre a forma pontual como a educação ambiental pode ser traduzida nos currículos e, nesse contexto, questionam sobre “englobar a sociedade” nesse processo:

- E também tem aquela pergunta que ela fez se algum curso tem algo voltado para a sustentabilidade.
- Eu acredito que até tenha, mas não tenha tanta implicação.
- Eu acredito que quase todos os cursos aqui devem ter um pontinho ou outro voltado para a sustentabilidade.
- Mas muito pontual, né?
- Mas é muito pontual.
- Mas tem muito na teoria. Eles ensinam aos alunos. Mas é isso que eu falei. Não basta ensinar aos alunos, mostrar aos alunos o que eles têm que passar.
- De uma forma geral, uma universidade sustentável seria aquela universidade que não só faz coisas sustentáveis. Não fica só ali no polo. Então, universidade sustentável é aquela que vai desde o diretor até a população que mora em volta da universidade.
- Que consiga englobar a sociedade, né? (ENCONTRO-CONVERSA 1).
- Sobre educação ambiental, a Sociologia abordou em certa parte, mas, assim, muito pontual. Não foi nada que gerasse uma grande reflexão, nem nada (ENCONTRO-CONVERSA 3).

Também observamos alguns movimentos coletivos nesse empenho em compor currículos auxiliando-nos na produção de mais pistas para a cartografia:

- No meu curso de Geologia, eu não tenho uma matéria específica de educação ambiental, mas, assim que eu entrei na Ufes, eu conheci o Kapi'xawa, que é uma ONG de agroecologia aqui, da faculdade. Com isso eu consegui participar de vários projetos e mutirões que trabalhassem com esse tema: reflorestamento, trabalhando com os produtores, trabalhando com agricultura familiar, valorizando, ajudando em feiras, realizando outros tipos de projetos voltados para um desenvolvimento sustentável [...].
- Então, para mim, uma universidade sustentável, é uma universidade que ela se preocupa na questão ambiental, que se preocupa com a produção e com a coleta de resíduos, por exemplo, e como levar esses debates para sala de aula de maneira informal mesmo e chamar a atenção dos estudantes para as ações dentro da universidade e fora. Aqui a Ufes ela não é sustentável. Não é tão sustentável, porque, por exemplo, poderiam ter painéis solares para utilizar a energia solar, transformando em energia elétrica. Para gente isso seria super sustentável, porque a gente usaria um recurso natural para trazer energia para gente e reduziria os custos financeiros também. Tem a questão social, a questão ambiental e a questão econômica. Tem a questão da coleta de resíduos. Aqui a gente tem a coleta seletiva. Essa é uma campanha que está sendo fortalecida aqui, dentro da Ufes. Mas ainda não conseguimos atingir todos os estudantes e os trabalhadores que fazem parte da comunidade acadêmica. A questão do currículo da Biologia, por exemplo, vou falar pela licenciatura que é o que eu faço. A gente tem uma disciplina obrigatória chamada Educação Ambiental, que faz parte da nossa formação como docente, como professor. E é isso. Dentro da universidade, o único espaço que eu tenho para debater sobre questão ambiental, questão de sustentabilidade e educação ambiental é dentro da sala de aula, através dessas matérias que são obrigatórias para o meu curso, e dentro da ONG Kapi'xawa, por exemplo, que é a única ONG que tem aqui, dentro da Ufes, que lida com essas questões social, ambiental, ecológica, financeira e econômica. É isso. Eu acho que, dentro da universidade, poderia haver mais campanhas e a gente poderia utilizar os espaços da universidade para trazer outras coisas, por exemplo, a horta, composteira, coisas que a gente não tem aqui. A gente vê o lixo sendo jogado fora e não tem nenhum tipo de tratamento ali para aquele resíduo orgânico. Eu acho que dentro da Ufes, é minha percepção mesmo, é mais no fortalecimento dessas campanhas e na criação de novas ações, porque só a coleta seletiva e alguns cursos trazendo esse assunto à tona é muito pouco para a proposta que a gente tem de mudança de paradigma (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Em alguns momentos, constatamos que questionavam como a educação ambiental era abordada: “Não foi nada que gerasse uma grande reflexão” (ENCONTRO-CONVERSA 3), ou “[...] é muito pouco para a proposta que a gente tem de mudança de paradigma” (ENCONTRO-CONVERSA 5). Essas enunciações talvez nos forneçam pistas de que desejavam uma abordagem mais complexa, que permitisse uma maior reflexão/problematização.

Então, começam a sugerir mudanças ao refletirem sobre algumas experiências em outras instituições, como ao problematizar sobre a perspectiva desenvolvimentista (a serviço do mercado/indústria) na educação ambiental:

- A gente até tem uma disciplina que vê a parte ambiental. Só que não vê da forma que deve ser vista. Que é a parte de análise, tratamento de água. Que não é voltado para 'precisamos tratar a água pois ela é importante', mas, 'precisamos tratar a água pois ela é importante para o processo químico da indústria', e pronto, sabe?
- Sendo que a indústria é a que mais utiliza.
- Eu vim de uma universidade. Eu fazia a Uerj, e lá era o Curso de Engenharia Química mais novo do Brasil. Eu mudei para cá por conta das greves. E lá tinha 'Introdução à Engenharia Ambiental'. Eu tinha várias disciplinas de Engenharia Ambiental dentro da Engenharia Química, porque o foco da Engenharia Química vai passar a ser mais esse, porque a gente tem que passar a ser mais sustentável no uso dos recursos e da reutilização, na reciclagem. E tudo isso a partir do que a gente já tem. A gente tem que parar de consumir e passar a reutilizar. O engenheiro químico vai ter que se especializar nessa parte. E aqui a gente ainda não tem, por ser um curso de 2009. Ainda não tinha esse pensamento formado. O curso de lá é um curso de 2015. Então um curso seis anos mais novo.
- Eu fiz um Curso Técnico em Logística. É porque eu moro aqui, sou de Cariacica. Ai lá tem uma parte que fala só sobre gestão ambiental, e todos os professores sempre levam para esse lado, porque a logística gera muito resíduo e muitas empresas pensam que lidar com o lado sustentável, o lado ambiental não vai arrecadar muito lucro para ele. Mas, se você pensar que o resíduo pode ser um produto que você pode vender também, reutilizar, ele é uma coisa muito boa. Porque eu lembro que eles deram um exemplo lá de Tubarão [siderúrgica], alguma coisa assim. Eles falaram que não utilizavam um resíduo que agora eles utilizam para fabricar cimento. Uma coisa que iria para o lixo agora eles usam para fabricar cimento. Ai essa questão de estudar isso, eu acho muito importante, porque não traz só benefício para o meio ambiente, como foi o que você falou, traz benefício até para própria pessoa (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Esse contexto de problematizar essas questões – a serviço da vida ou do mercado? –, talvez possa sugerir que desejavam uma outra abordagem. Nesse fluxo, podem *fugir* em busca de *espaçostempos* que possibilitam esse “outro” modo de pensar:

- Ai dentro do nosso curso aqui, vendo as matérias, a gente até fala: 'Ah, tem que otimizar tal processo', 'Tem que reutilizar alguma coisa, ou energia, ou água, ou algum produto'. Mas a justificativa principal é para economizar dinheiro. Não é pelo impacto, não tem um motivo mais explicitado do que o dinheiro, entendeu? 'Ah, tem que economizar, ou tem que reutilizar', mas porque gasta menos dinheiro dentro da empresa. Você não vai ter esse gasto extra depois. É um foco diferente.
- Não que não seja importante, mas é porque tem que ter um enfoque nisso também. Tem esse ponto que é o impacto que gera.
- Como indivíduo dentro da universidade (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Em outro momento, embora reduzindo a educação ambiental à questão da preservação, também ocorreram fluxos que sugerem aberturas a “outras” formas de pensar e agir. Inicialmente, ao ensejarem por espaços na sala de aula, como disciplina, mas depois explorando mais as aberturas:

- Então eu acho que fica mais ou menos isso, né? No fortalecimento das campanhas e dos grupos que já existem e colocar isso como disciplina mesmo dentro de todos os cursos. Como disciplina optativa, e as que já têm como obrigatória. Nós, por exemplo, da licenciatura, nós tínhamos que ter como disciplina obrigatória. E movimentar essas ações, para estar transformando mesmo, talvez não esse espaço, mas que a Ufes dê um espaço para a gente trabalhar. Esses cursos que já têm essa interação maior e os outros que ainda não têm, para estar conhecendo esse tipo de demanda que a gente tem aqui, dentro do *campus*.
- Até porque, vale ressaltar aquele *clichê*, mas é uma frase autêntica: ‘Se você não cuidar agora, daqui a alguns anos não vai ter o que cuidar’.
- Igual ela comentou de questão cultural. Não está empregado na nossa cultura, não é uma coisa comum para gente falar de sustentabilidade. Coisa que é extremamente errônea, porque tem que estar implantado no nosso DNA, sabe? Porque você não chega na sua casa, na casa que você mora e você faz uma zona ali e deixa, porque você não vai conseguir viver ali. É a mesma coisa com o planeta. Se a gente degradar agora, no futuro a gente não vai ter [...]. É, tipo assim, é chegar e falar. Só que faltam muitas pessoas para falar e também falta muita gente para ouvir. Então, assim, tem que partir da gente, um grupo pequeno e disseminar isso daí (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Nesse fluxo, também observamos tentativas de professores que podem promover fugas ao proporem diálogo com “outras” narrativas, como o movimento *slow food*. Stengers (2015, p. 51-52) também argumenta: “[...] que recusam o que o capitalismo apresenta como ‘racionalização’ e procuram se reapropriar do que significa se alimentar, viajar, aprender juntos”. Essa proposta, como pode ser observado abaixo, pode talvez ser associada à aproximação da professora ao grupo de agroecologia Kapi’xawa:

- Então, no Curso de Nutrição, não tem, eu acho, nenhuma matéria sobre a questão ambiental. Estou tentando lembrar. A gente teve Ética. Ética dá para por alguma coisa assim.
- Em Sociologia teve.
- É verdade, a gente teve em Sociologia e Antropologia da Educação, no segundo período.
- Ela falou sobre agroecologia...
- E ela era incrível. Ela recomendou um livro sobre agroecologia.

- E não tinha isso na verdade... foi ela que colocou por conta própria.
- Eu acho que é porque ela conhece o grupo, ela faz algumas coisas.
- Exatamente. Mas se fosse outro professor, eu acho que não apresentaria.
- Porque não pede assim... porque tem leis, né?
- Que são obrigatórias. Tipo questão racial. Não que seja menos importante.
- Ela até colocou.
- Mas, sobre sustentabilidade, não sei.
- Mas a gente teve. Muita gente gostava. Eu amava essa matéria.
- Mas de resto eu acho que não tem (ENCONTRO-CONVERSA 3).

Além disso, observamos que as narrativas produzidas suscitam um certo reducionismo da educação ambiental (como ao relacioná-la com a coleta seletiva, preservação ou ao *cliché* da conscientização), sem desmerecer a importância dessa questão que está totalmente ligada ao exagerado consumismo, e podem nos sugerir sobre os efeitos dos fluxos *colonizadores* na educação ambiental, como Tristão (2016) denuncia em seus estudos e também aparecem nas enunciações coletivas:

- Já no Curso de Física a gente não aborda, em relação ao currículo, nenhuma matéria de sustentabilidade do meio ambiente de certa forma. Porém, como cidadãos a gente busca uma vida mais ampla e abundante, de uma forma ecológica, não 100% correta, porque somos produtores de resíduos o tempo todo, infelizmente. Devido também à nossa conscientização, eu enxergo pelo menos que a Ufes não é 100% autossustentável. Porém, ela tem algumas coisas, igualzinho a [nome] citou, que é em relação à coleta de lixo orgânico. Claro que eu vejo outras saídas também, como a coleta de água da chuva, que poderia ser usada tanto para lavagem da faculdade quanto para 'n' funções. Hoje em dia eu acredito que não tenha um sistema dentro da Ufes. Que também seria uma coisa que poderia ser incrementada e estaria modificando muitos âmbitos dentro da Ufes. Tem também relação com o florestamento, de certa forma, igualzinho a gente encontrou esses dias ali. A gente observou que teve umas árvores que foram arrancadas e já abriu uma minicratera na calçada. Se você passar ali, na subida do morro, você percebe isso. Então eu oriento assim, que poderiam ser feitas campanhas, de certa forma, de conscientização. E deveria também ter algumas modificações em alguns currículos de cursos, porque não é uma coisa ofertada por todas as matérias, por todos os cursos que tem dentro da faculdade. Eu acredito que é mais ou menos isso. Ao mesmo tempo que ela tenta ser autossustentável, ela ainda está um pouco distante de ser autossustentável (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Nesse movimento, também denunciam a falta de articulação acadêmica, além de sugerirem possibilidades que poderiam ocorrer nesse ensejo:

- Eu também sou da Física, então eu também vou complementar o que a [nome] disse, porque é isso. No nosso curso, a gente não tem nada relacionado com a educação ambiental [...]. E a gente também não tem nenhum dos professores, assim, que aborde o tema em

específico. Mesmo que talvez desse para implementar nas matérias, nas disciplinas específicas da Física. Poderia, mas nenhum professor do curso faz a conscientização⁴⁹. Nenhum professor pega um projeto interdisciplinar que dê para abordar esses temas juntos. Tipo Física, Biologia e Química, que a gente sabe que é possível, com algo relacionado com isso. A gente também não tem uma motivação. A gente tem assim o RU [restaurante universitário], que poderia ter uma horta e que poderia fornecer as verduras para o RU... os legumes. E talvez a gente tivesse até quatro opções de salada com uma horta sustentável aqui. Talvez a nossa qualidade de alimentação poderia melhorar, porque o quanto a gente já não passou mal com a comida do RU. Eu sou uma que já foi parar no hospital com intoxicação alimentar. E uma vez me falaram que era o tomate. Que era o tomate que estava estragado. A gente não sabe de onde vem. Não sabe como que é feita a plantação e a quantidade de veneno que colocam. A gente está correndo esse risco, entendeu? Todos os dias se alimentando ali. E é uma coisa assim que dava para ser trabalhada, sabe? A gente precisava de uma pessoa para tomar a frente. Mas não temos isso aqui.

- É, e ainda tem um Curso de Agronomia aqui, né? (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Em outros momentos, relatam a importância da educação ambiental, embora ainda a reduzindo à preservação/conservação, como se existisse uma independência do “sujeito” com o “ambiente”:

- Eu acho que a educação ambiental é muito importante para todos os seres humanos. Você precisa cuidar do seu planeta, você precisa cuidar da sua casa. Só existe um planeta Terra, então você precisa cuidar dele de todas as formas possíveis [...]. Quanto à cidade, eu acho que Alegre, em si, não é uma cidade sustentável. E a Ufes também não é. Mas tem um projeto de coleta seletiva, como já falaram, que está muito bom e está crescendo cada vez mais. Espero que ainda tenha outros tipos de projetos como esse. Igual o recolhimento de pilhas, que também já ocorre aqui, na Ufes. Mas acho que todas essas coisas devem ser mais compartilhadas para que as pessoas fiquem sabendo dos movimentos que estão acontecendo na universidade sobre isso. Acho que poderia ter coleta da água das chuvas, igual a amiga falou, para a lavagem. Como aqui também tem um Curso de Agronomia e tem vários outros cursos, acho que eles podem trabalhar melhor e realizar projetos voltados para a sustentabilidade. Para o desenvolvimento sustentável. Igual criar uma horta na Ufes, eu acho que é muito importante. É acho que é mais ou menos isso (ENCONTRO-CONVERSA 5).

⁴⁹ Segundo Tristão (2008), a palavra “consciência” parece ocupar um lugar central nas narrativas que envolvem a educação ambiental, se inserindo dentro das “categorias mentalistas”, que inibe as entradas, impede a abertura para uma outra lógica multireferencial do discurso, do conhecimento de uma teoria da educação ambiental. Assim, a autora ressalta a necessidade de problematizar esses campos semânticos, carregados de atitudes inerciais diante do meio ambiente, propondo a possibilidade de linguagens que ampliem o conceito de razão e racionalidade, considerando os outros processos.

Nesse sentido, verificamos outras tentativas de reduzir a educação ambiental ao desenvolvimento sustentável, embora também tracejada de um desejo coletivo:

- Bom, desenvolvimento sustentável que eu acho é a gente crescer de forma equilibrada e pensando também nas gerações futuras, porque a gente só está aqui de passagem e têm outras pessoas ainda para viver neste planeta e tudo o mais. Eu acho que a Ufes não é assim, totalmente sustentável, porque tem, igual o que as meninas comentaram, a questão do RU, que tem o lixo orgânico, que é apenas descartado no lixão. Agora, desses tempos para cá que começou a melhorar, porque o *campus* não tinha lixeira para você dividir o lixo, lixo seco, lixo úmido. Não tinha, agora que começou a ter. Às vezes rolam palestras e tal, mas acho que tinha que ser de uma maneira mais massiva assim porque as pessoas passam muito despercebidas entregando panfleto, muita gente também não se interessa pelo assunto. Enfim, o meu curso também. Eu faço Geologia. O meu curso não aborda muito sobre educação ambiental e tal. A gente que faz o Curso de Ciências da Terra e Naturais tem mais ou menos uma noção. Mas o Curso de Física, o Curso de Ciências da Computação, outros cursos assim não têm nenhuma ligação mesmo. A gente, pelo menos, está junto com a Biologia e a gente tem uma interação maior e tal. Então a gente consegue trocar mais informações por ser um Curso de Ciências Naturais. Então eu acho isso.
- E no Curso de Geologia, você acaba amando cada vez mais o seu planeta, porque você estuda muito sobre ele e é maravilhoso [risos].
- Eu também sou do Curso da Física. É igual ao que as meninas falaram. Eu acho que o que falta, pelo menos no nosso curso, é essa questão de ter uma matéria, pelo menos uma matéria ou nem que seja uma matéria, sabe? Esse assunto de sustentabilidade deveria ser mais abordado, porque nós, futuramente, vamos ser professores. Então que tipo de mensagem a Ufes... que tipo de professor a Ufes está formando para, no futuro, a gente transmitir essa mensagem? Se a própria universidade não transmite para o aluno, como um aluno do futuro vai saber que a gente, como professor, não tem como falar? Entendeu? Então, assim, é igual com a questão do RU. Falta realmente aqui, na Ufes, uma horta para gente até ter conhecimento. Os alunos terem conhecimento da onde vem o alimento que a gente está consumindo, porque ali, a única coisa que a gente vê é quando ele está na bandeja. E a gente fala: 'A gente não sabe da onde vem, eu não sei como foi manuseado, eu não sei o quanto de agrotóxico que tem ali, mas eu vou comer, porque é o recurso que a gente tem dentro da Ufes como aluno é o RU'. Então, assim, eu acho que seria interessante envolver, não só Agronomia, não só Biologia, Geologia em projetos assim, como a horta, como coisas do tipo, mas englobar toda a universidade, porque em pequenas atitudes que a Ufes faz e engloba todos os cursos, pode gerar mais mudanças no futuro.
- Uma matéria como educação ambiental para todos os cursos, eu acho que não custa nada e vai valorizar, vai ser bom para todo mundo (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Pensamos observar alguns tracejados de desejo por espaços onde possam refletir sobre essas questões: “[...] eu acho que o que falta, pelo menos no nosso curso, é essa questão de ter uma matéria, pelo menos uma matéria ou nem que seja

uma matéria, sabe?” (ENCONTRO-CONVERSA 5). Talvez por isso sejam criados espaços coletivos que abordem esses temas.

Em outro movimento, constatamos que ter “esse espaço” como disciplina não é garantia de uma maior fluidez da educação ambiental na formação acadêmica:

- No currículo de Ciências Biológicas, tem uma disciplina específica de educação ambiental, só que ela é uma educação ambiental meio que restrita apenas a uma área da educação ambiental. A disciplina aborda, basicamente, o manejo, e a destinação de resíduos sólidos do município de Alegre, então eu acho que é um ponto importante na disciplina. Então o professor cita que é um dos problemas que é mais recorrente na cidade. Só que eu vejo que fecha muito o leque da questão da educação ambiental, que eu acho que é uma questão muito ampla. Eu vejo que ela poderia ser trabalhada na questão da preservação de áreas naturais, que tem muito ao redor da cidade. A gente vê que Alegre é uma cidade bem rural e a gente vê que muitas dessas áreas foram destruídas pela questão do pasto, da agricultura, do café. Eu acho que poderia ser uma área em que a disciplina poderia trabalhar, mas que não é trabalhada.
- A única vez que eu tive discussão sobre isso na faculdade... na aula de ‘Física das Radiações’, a gente estava discutindo que em Alegre tem muitos deficientes mentais, e tem muito agrotóxico descartado erroneamente, e a gente estava querendo discutir um pouco essa questão.
- Na questão da educação ambiental... os alunos queriam abordar outra área da educação ambiental. Deram a sugestão para o professor, só que ele não quis. Ele falou: ‘Vocês podem trabalhar com que quiserem desde que seja com resíduos sólidos’.
- E ainda se for analisar os resíduos sólidos, de todos, é o menos pior, porque os efluentes líquidos e as emissões gasosas que a gente libera diariamente é muito pior... Para você tratar um efluente líquido é muito caro. Tratar um rio (ENCONTRO-CONVERSA 8).

Observamos também “cortes-fluxo” e dialogamos com Deleuze e Guattari (2011a), como: “[...] os alunos queriam abordar outra área da educação ambiental. Deram a sugestão para o professor, só que ele não quis” (ENCONTRO-CONVERSA 8). Esses cortes podem ser cristalizações promovidas pelas delimitações curriculares ou mesmo do isolamento disciplinar a que submetem os/as próprios/as professores/as, o que também observamos em outras enunciações coletivas:

- Eu estou fazendo uma disciplina com a Engenharia Química. É até optativa. É sobre o tratamento de resíduos, tanto resíduos sólidos, quanto efluentes líquidos e emissões gasosas, e a gente fala muito isso, porque é tudo teoricamente. A gente sempre ouve falar, mas não aprende uma aplicação. Ninguém nunca viu uma aplicação.
- Na minha pesquisa, eu estou pegando goethita, que é um material e aí eu vou analisar ela com difratometria de raios x, e aí eu vou aplicar os métodos para saber as posições que as moléculas, como os átomos se agrupam. Com isso você pode estudar as possibilidades de catálise desse material, e aí uma das possibilidades é com os

resíduos tóxicos de Brumadinho. Poxa! Eu fui descobrir isso agora, no último período... Olha que riqueza de coisa que eu posso fazer com a minha profissão, e a gente não é ensinado em nenhum momento a pensar por esse lado... Só quando acontece um desastre é que você pensa na possibilidade de alguma coisa (ENCONTRO-CONVERSA 8).

Sobre essa questão, Stengers (2015, p. 132) nos auxilia a compor, ao falar sobre o aprendizado nas escolas, que algumas vezes pode causar uma certa descontextualização, ao não envolver os acontecimentos locais/global ao aprendizado científico: “[...]. As questões que contam vêm sempre depois, e esse ‘depois’, quando chegar enfim, não terá sido preparado pela exposição pedagógica, mas, antes, aprisionado por ela”. Então, a autora propõe uma experimentação política, e *imaginamospensamos* os movimentos de *reexistências* nesse empenho. Será que esses movimentos promovem experimentações políticas que permitam contextualizar o aprendizado científico ao local/global?

Em outros momentos, observamos pistas que podem ser produzidas ao problematizarem sobre o *clichê* da conscientização e a transferência de responsabilidade, como uma dissociação da rede socioambiental. Durante nosso processo de pesquisa, entendemos que essa dissociação (como vemos na separação da cultura e natureza) pode ser provocada pelos fluxos colonizadores da *máquina da colonialidade* na educação ambiental, como dialogamos com Tristão (2016).

- Eu vejo muito a conscientização também de resíduos sólidos na universidade. Tem muita campanha de empresa júnior que coleta medicação, pilha, resíduos de pincel, caneta, para não descartar no meio ambiente.
- O problema é que a empresa que fez a pilha tem que recolher e não a gente que tem que levar lá, mas isso eles não estão fazendo.
- Outra coisa é a conscientização do uso de água. Eu vejo no bebedouro que tem aqueles adesivos para evitar desperdício, só que eu acho que fica muito voltada para a gestão de resíduos, seja ele sólido, seja líquido, no caso a água. Eu acho que o foco é trabalhar a questão da educação ambiental voltada para a questão do indivíduo ali como atuante nesse espaço.
- Pode ser, mas eu acho que um ponto de vista que saiu da universidade e foi para cidade foi a questão da coleta seletiva, que foi um projeto que saiu daqui, da universidade, e aí então já desce o morro e atinge mais a sociedade. Mas eu acho que ainda fica muito preso à gestão de resíduos (ENCONTRO-CONVERSA 8).

Também observamos, nas enunciações coletivas, as capturas do *dispositivo* da sustentabilidade – Guimarães e Sampaio (2012, 2014) – em uma redução da

educação ambiental à narrativa sustentável, desenvolvimentista, onde vemos a “sustentabilidade” sendo cristalizada em *clichês*, assim como movimentos de distanciamento e de transferência de responsabilidade, como se vissem fora dessa relação: “O problema é que a empresa que fez a pilha tem que recolher e não a gente que tem que levar lá, mas isso eles não estão fazendo” (ENCONTRO-CONVERSA 8), ressaltando os distanciamentos de parte da população em não compreender que a emergência climática é fruto das intervenções humanas no meio ambiente:

- Eu separo tudo, separo tudinho, eu não uso nada descartável... Não gosto dessas coisas, pois o assunto da sustentabilidade me toca, toca na feridinha. Só que o que acontece é que não adianta nada. Eu jogo o lixo úmido na lixeira úmida e o lixo seco na lixeira seca, mas os faxineiros vêm e juntam tudo no mesmo saco e joga no caminhão. Então, para que eu estou separando?
- Eu não sei quantas casas de Alegre, qual a porcentagem da cidade de Alegre que tem saneamento básico, que tem tratamento de esgoto, porque ainda é despejado no rio.
- Mas Alegre não tem tratamento de esgoto, vai tudo pro rio.
- Será que Alegre não tem tratamento de água?
- Tratamento de água tem, não tem de esgoto (ENCONTRO-CONVERSA 8).

Mas, mesmo em meio à provável narrativa reducionista/desenvolvimentista da educação ambiental, podemos observar fluxos que questionam: “Mas eu acho que ainda fica muito preso à gestão de resíduos” (ENCONTRO-CONVERSA 8). Talvez ensejando tracejados de resistência.

Ao falar de possibilidades, observamos algumas cristalizações que retomam o individualismo, a “economia do conhecimento” e novamente a questão de “levar” conhecimento às comunidades, mas que também podem acompanhar tracejados de desejo:

- Agora quais são as possibilidades?
- Eu poderia melhorar a minha atuação no laboratório mesmo. Questão de descartes, que eu falei aqui. Ainda tem coisas que a gente joga fora. Por exemplo, existem aqui laboratórios que utilizam materiais já utilizados. Só que a gente já foi uma vez, aí a pessoa disse que não precisava. Foi em outro laboratório e a pessoa disse que não precisava. Então assim, hoje em dia, a gente nem pergunta mais, já descarta direto. Entendeu?
- Por que já foi desanimando...
- É porque a gente foi uma vez, a pessoa não precisou. Mas, talvez, hoje, precisa. Mas a gente já descarta direto. Então é algo que a gente poderia tentar mais vezes.

- Eu acho que a gente como aluno, cabe a gente cobrar um pouco nessa questão de extensão. E acabar até mesmo fazendo a nossa parte, na divulgação dos projetos que a gente acha interessante. Ajudando na divulgação. Procurar uma pessoa que está envolvida, trocar uma ideia. Ver o que pode fazer a respeito disso. Eu acredito que está aí.
- Tentar procurar professores que estejam disponíveis para elaborar projetos que realmente sejam aplicáveis, porque, às vezes, a gente também fica só pensando em ter currículo, currículo (ENCONTRO-CONVERSA 1).

Nesse território de tensões e conflitos, podemos observar tracejados que problematizam as relações com a “economia do conhecimento” que, em alguns momentos, parece não ser a única opção e se deslocam a outras possibilidades.

- Mas o que você pode fazer para melhorar?
- E realmente alguma coisa que eu possa levar para a prática. Porque é muito fácil eu fazer uma coisa que vai ficar só aqui, no papel. Na teoria legal.... Vou colocar no currículo, vou publicar uma coisa e beleza.
- Projetos de pesquisa são muito mais fáceis de fazer e têm um retorno muito maior que os projetos de extensão. Pelo menos é isso que passam para a gente desde a sala de aula. Então eu acho que o erro está aí, também.
- Os projetos de pesquisa que vão conseguir financiamento, recursos.
- É o que vai dar um currículo melhor.
- Eu acho que falta isso também, talvez políticas públicas mesmo.
- Tentar atingir as crianças. Porque começa da criança, o adulto cresceu e está lá com as práticas. Tudo errada. Pode mudar? Pode, mas a cabeça, eu acho que é mais fechada. Então tentar fazer esses projetos de extensão talvez em escolas-família. Já mostra à criança, desde pequenininha como que tem que ser lá na frente. Aí eu acho que a chave está lá (ENCONTRO-CONVERSA 1).

Em outros momentos, observamos também fluxos que destoam do exagerado consumismo, mesmo que em pequenas ações e ainda com tracejados que retomam a redução da dimensão ambiental:

- Eu acho que o mais legal assim, que eu penso em primeiro lugar, aqui de Alegre.... É um negócio que eu não via lá, em Cachoeiro, onde eu morava, que é a gente não usar muito plástico, nem nada. Sempre estar carregando copo, garrafinha, caneca. Aqui, no rock, na rua. Você acaba aproveitando mais isso. Eu acho que é uma cultura muito legal que tem aqui e que deveria ter em outros lugares.
- Eu acho que uma coisa, pensando nisso, no que um estudante pode fazer. A gente tem dentro da universidade vários órgãos que são geridos por alunos. Tanto as empresas-júnior, quanto os centros acadêmicos, as ligas de empreendedorismo. Temos várias organizações que podem incluir esse tipo de pensamento, esse tipo de iniciativa dentro das próprias diretrizes deles, como nós. Nós fazemos parte da Equacione Júnior, que é a empresa júnior da

Engenharia Química. Um dos nossos valores é a consciência socioambiental, onde a gente tenta dentro do que a gente faz, dentro das nossas imersões, dos projetos, ser o mais sustentável, ter a maior consciência social e ambiental dentro das nossas práticas. Então não vou dizer que a gente não usa, mas digamos que a gente use um prato de plástico na imersão. A gente compra a quantidade contada de pratos, e a gente lava esses pratos entre as refeições para não ficar usando vários pratos. Usa-se, somos em 15? Vamos usar 15 pratos. Eles vão ser lavados, e o prato não estragou? Guarda para próxima.

- Agora não consigo pensar em nada concreto. Mas igual no Ifes em que eu estudava, lá em Cariacica. Eles pegavam água da chuva e reutilizavam para lavar calçadas, outros processos pequenos dentro da própria instituição. A horta eu também acho um bom projeto. Várias outras coisas são. Não precisa ser um projeto muito grande, que abranja muita coisa. Que você vai mudar. 'Ah vou curar o câncer, entendeu?'. Pode ser nos pequenos detalhes que muda tudo (ENCONTRO-CONVERSA 2).

No caminho da pesquisa, observamos coexistências dos fluxos *molares* e *moleculares*, de forma que, talvez diante de cristalizações – observadas nos engendramentos da *máquina da colonialidade* em seus fluxos colonizadores na redução da educação ambiental – poderiam surgir escapes, o que relacionamos com as *linhas de fuga*, nesse emaranhado de linhas colonizadoras, em uma abertura *rizomática*. Nesse sentido, podemos problematizar os fluxos e os cortes-fluxos, que podem aparecer nessas narrativas como engendramentos da *máquina da colonialidade* por meio das capturas pelo dispositivo da sustentabilidade e, às vezes, como articulações da *máquina desejeanteambiental* nos fluxos de desejo. Vem e voltam como movimentos ondulatórios entre aberturas *rizomáticas* e efeitos de arborescência.

Assim, continuamos a acompanhar as redes de conversações que apareciam, observando tracejados *molarmoleculares* nas enunciações coletivas, como as que vimos antes:

- Foi engraçado porque a gente estava até discutindo essa questão de universidade sustentável. O conceito de sustentável, na verdade, durante o final de semana, e a gente estava muito preso nisso, na questão do ambiental mesmo. Você falou do social, eu achei muito legal, porque eu não conhecia esse significado a mais. Eu acho que a Ufes, pensando na universidade sustentável, como seria? Eu acho que, pensando no lado social, um pouco mais de gerar conexões. Igual você falou. Na Ufes de Vitória, tem muito 'Domingo de lazer', tem vários cursos separados, algumas coisas fora da universidade, extracurricular, que eu acho que abrange um pouco mais de socialização e tudo mais.
- E também pelo lado ambiental. Existe um projeto aqui que é de uma horta. Só que quase ninguém sabe disso. Não funciona aqui. Essa

feira de produtos, hortaliças e tal, que não tem agrotóxicos, orgânicos. Quase ninguém sabe disso. É só você botar seu nome, você pode ir lá, pagar uma taxa simbólica e pega o que você quiser. No Instituto Federal da minha cidade de Campos, tem uma bolsa para alunos tomarem conta de uma horta. É uma horta que tem dentro da universidade, que é de graça para alunos e professores pegarem o que quiserem.

- Tinha que ter isso para o RU, inclusive.
- Isso que eu ia falar, para ser reaproveitado. Ia ser bem legal se fosse.
- Você tem um aluno que, às vezes, precisa de uma bolsa para ajudar economicamente, e ele está trabalhando em prol da universidade inteira. Onde você pode pegar uma coisa sem agrotóxico, uma coisa orgânica que vai fazer bem para você e vai diminuir o valor do RU, que já diminui o que o estudante paga, que já melhora. Já pode pagar um aluguel melhor, pode morar em um lugar melhor, pode comer melhor.
- Às vezes aumenta a variedade e melhora.
- Eu não sei como funcionam aqui os programas de iniciação científica. Mas eu estava dando uma pesquisada... Muitos programas de iniciação científica, eles ajudam dentro própria universidade. No caso, essas hortas. Aí desenvolver mais isso seria muito bom, porque aí criava, por exemplo, a horta que ele falou, e diminuía no preço do RU. Iria auxiliar para todo mundo. Não iria ser só para um grupo específico. Acho muito legal (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Em outras enunciações, observamos fluxos que ressaltavam a importância de diminuir as barreiras entre os cursos e as disciplinas, promovendo ações integradas, talvez ensejando pistas de uma transversalidade:

- As próprias interações entre os cursos. Aqui parece que os cursos são muito separados, as pessoas só interagem entre os próprios cursos. Não rola muito isso de, às vezes, fazer que seja no âmbito do trabalho mesmo: 'Ah! Vamos fazer uma bolsa de projeto onde vai ter um aluno da Engenharia Química e um aluno da Madeireira, que vão fazer o projeto em conjunto'. Isso já liga um laço, já cria e já une. É uma coisa de trabalho coletivo entre vários cursos, já cria uma conexão. Coisa que não tem muito aqui. As bolsas são muito direcionadas, por exemplo: 'Essa bolsa é só para Engenharia Química'; 'Essa é só para Ciências da Computação'. É bem dividido.
- Eu acho legal esse conceito de união de ideias, porque, geralmente, quando você começa um curso, você se especializa tanto em um curso só que, às vezes, você acaba esquecendo as áreas ao redor. Aí, se você tem essa conexão, por exemplo, com a Engenharia da Madeira, você vai ver um mundo que não está dentro do seu. Aí podem surgir até novas ideias, inclusive, por causa dessa conexão.
- [...] projeto de energia solar, com o pessoal da Computação, sistemas e as Engenharias, a Biologia trabalha em cima disso... O mata-grama que a galera, acho que a Agronomia que reorganizou, já foi uma coisa que eu acho que já deu uma certa ajudada... Sabe, talvez nessa integração de cursos, trabalhar com projetos que tragam sustentabilidade para dentro da Ufes (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Também percebemos fluxos que ensejam por uma “desconstrução social” nos preconceitos que enredam as questões psicológicas. Problemas e transtornos que,

muitas vezes, podem estar associados ao contexto em que as *sociedades de controle* estão inseridas, além de outros fatores:

- E questão social. A gente faz também muitas reflexões dentro da própria equipe. Reflexões internas. Há um tempo atrás, a gente subiu o Morro do Cruzeiro para discutir sobre saúde, para discutir sobre como você vencer barreiras, como você ter resiliência, como você se manter saudável psicologicamente e também fisicamente. Basicamente é isso. Eu acho que poderia se incluir esse tipo de prática. Não que as outras empresas não façam, mas deixar isso mais evidente e abrir isso para o público externo, para as pessoas que não participam dessas organizações. Por conta de processo seletivo, tem muita gente que não passa, mas, às vezes, abrir isso para um público maior, para ajudar mais as pessoas.
- Eu acho que também, às vezes, divulgar mais as coisas. Por exemplo, tanto na parte ambiental, quanto na parte social. Pouca gente sabe que tem o auxílio de psicólogo aqui, pouca gente sabe que isso existe, porque ansiedade é uma coisa absurda entre os estudantes. A gente precisa divulgar isso melhor. As vezes abrir mais horários. Ver se tem uma verba para ter outro psicólogo ou algo do tipo [...].
- E também em relação ao negócio da psicóloga que você falou. Muita gente tem preconceito, porque acha que psicólogo é coisa de doido. Fazer essa desconstrução social também seria muito bom, porque se você incentiva as pessoas a irem, muita gente iria perder o medo. Não teria esse problema com a ansiedade.
- Perder o preconceito, né?
- E iria ser muito bom (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Mas, o que queremos evidenciar é que, em relação a essa questão psicológica na *sociedade de controle*, o excesso de controle e informação pode funcionar como veneno – em referência à arte do *pharmakon*, que Stengers (2015) desenvolve, como também observamos na conversa:

- Então é muito mais difícil você convencer uma pessoa que conviveu em uma época que poderia usar tudo sem preocupação. Quando se dizia que *bulling* é brincadeira, sabe? É muito mais difícil isso partir de uma pessoa com esse tipo de vivência. E nós, que já estamos inseridos num contexto onde: ‘Olha, a Terra está aquecendo’, ‘Olha está chovendo e está alagando tudo’, ‘Olha, está tendo mais terremoto que o normal’, ‘Olha, está dando problema aí’, a gente já pensa mais nisso. A gente já ‘Poxa! Realmente isso tem uma consequência, está diretamente ligado’. E também na parte social, a gente: ‘Poxa! Nós somos a geração que mais está sofrendo de ansiedade’. Não que sejamos a que mais está sofrendo de ansiedade, mas somos a que mais está sendo diagnosticada por sofrer de ansiedade. Você acha que antes não sofria? Isso é normal, isso sempre existiu, mas agora passou a ser visto, enxergado como uma doença de verdade, uma coisa a ser diagnosticada, medicada e tratada, agora. Antigamente?
- Existia um preconceito.
- ‘Ah, isso aí é palhaçada’, ‘Isso aí é frescura’. E como a consciência está se tornando muito maior na nossa geração, e isso faz sentido,

sim, ser uma pessoa da nossa geração ou mais nova. Uma criança, por exemplo, trazer isso à tona e enxergar ‘Ah, isso não está certo’, porque se, na minha concepção, não está certo, para mim está muito errado. Não é possível que isso seja certo, sabe? Então vamos ver: o futuro é meu, não é seu, você já vai embora. Beleza, então vamos deixar melhor para mim e para quem está vindo depois de mim.

- Eu acho muito importante, porque essa questão que ele falou é muito importante, porque as pessoas foram educadas de um jeito totalmente diferente. São novos tempos, novas coisas chegaram. A cultura foi outra. E, para mudar essa cultura, você tem que ir na base. No caso, são as crianças e os jovens, que serão os adultos do futuro. Assim, mudando lá, na base, mudando a educação, mostrando que aquilo é importante e que pode fazer diferença na vida das pessoas, pode se tornar um lugar melhor tanto para ela quanto para o próximo. É igual à cultura do *bulling* que eles falaram. Se você ensina que é frescura, a criança vai achar que é frescura e vai começar a tratar normal, mas, se você ensina que isso é errado, ela vai parar de praticar (ENCONTRO-CONVERSA 2).

Algumas pistas também podem ser produzidas ao observarmos os efeitos dos *macromovimentos* (movimentos de abrangência global), como o “*Fridays for Future*”,⁵⁰ que têm ressonância nos movimentos locais, como os que encontramos. Por meio das redes sociais, esses movimentos tecem conexões e refletem sobre questões que se sobrepõem a todas/os, como a emergência climática:

- Vocês ouviram falar sobre o dia 15 de março? Ele foi marcado como um dia mundial de luta pelo meio ambiente. Teve uma criança, a Greta, que ela foi e realizou um movimento de greve e levou vários estudantes para poder exigir melhores condições sobre o futuro deles inclusive. O que vocês acham sobre isso?
- Eu acho que... nós, estudantes, deveríamos ter mais iniciativa de pedir essas mudanças, porque isso acaba refletindo no que a gente vai ter na sala de aula, no que vai acontecer ali, no RU, o que vai acontecer aqui, no *mata-grama*, sabe? Eu acho que é muito a gente tomar iniciativa na inspiração que esses eventos acabam trazendo.
- Eu acho que a iniciativa, a partir de uma criança ou de um jovem, ela faz muito mais sentido, porque uma cabeça, não estou generalizando, mas pessoas mais velhas tendem a ter um pensamento mais antigo, por conta de criação, por conta de época. Isso acontece mesmo (ENCONTRO-CONVERSA 2).

⁵⁰ Movimento que busca denunciar o aquecimento global, iniciado em 20 de agosto de 2018, pela jovem sueca Greta Thunberg. Nesse dia (uma sexta-feira), Greta sentou-se em frente ao Parlamento sueco carregando um cartaz em que se lia “*skolstrejk för klimatet*” (greve escolar pelo clima) e distribuiu panfletos com dados sobre o aquecimento global. Seu objetivo era protestar contra a inércia dos governantes em relação à contenção das mudanças climáticas. Ao longo de três semanas, a cada sexta-feira, Greta repetiu o protesto e compartilhou suas ações nas redes sociais: *Instagram* e *Twitter*. Iniciou-se ali um movimento de mobilização que culminou numa greve pelo clima que reuniu quase 1,5 milhão de estudantes de mais de 100 países em 15 de março de 2019. O movimento continuou ocorrendo ao longo de 2019, entretanto, em 2020, com a pandemia do novo *coronavírus* causador da COVID-19, precisou migrar para as redes sociais, uma vez que o distanciamento social se fez necessário.

Em meio às conversas, também surgiam movimentos que talvez nos ajudem a produzir pistas, ao problematizarem o contexto mundial e o local que favoreciam a situação de “insustentabilidade” institucional:

- Com relação ao acordo de Paris, o Trump não assinou e o Brasil não assinou também, e a gente vê que, querendo ou não, essa questão de reconhecer a importância ainda gira porque gera algum retorno financeiro para o país. Nessa organização mundial, se não tivesse esse retorno financeiro, econômico, eu ainda acho que essas questões iriam se prolongar a serem debatidas.
- É igual aquelas vendas de crédito de carbono. Se não retornasse lucro para as pessoas, elas nunca iriam deixar aquele pedaço de mata lá, parado. ‘Pra que deixar mata se eu posso desmatar e plantar?’ ‘E ganhar mais dinheiro em cima daquilo?’. Mas é porque ninguém pensa no filho, no neto. Olha o individualismo?
- Ou, às vezes, até pensam mas acham que nunca vai acontecer, acham que é muita conversa, não tem um conhecimento... Ele acha que é distante dele, porque ele só vê essas notícias na televisão.
- Até porque quem fica falando essas coisas são nossos pais, nossos avós, são pessoas com menos escolaridade (ENCONTRO-CONVERSA 8).

O equívoco, ao afirmarem que o Brasil não assinou o “Acordo de Paris”, apesar de o presidente brasileiro Jair Bolsonaro sinalizar o movimento de saída do acordo – assim como o presidente norte-americano Donald Trump fez em 2017 –, provavelmente se deve à aproximação entre os dois governos em desconsiderar as orientações de relatórios oficiais sobre as emergências climáticas, como os do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC).

Também observamos fluxos que associamos a tentativas de denunciar a colonização do pensamento na civilização capitalística, ao atribuírem imensa importância ao valor econômico, em detrimento da vida, por governistas, empresários, entre outros, além da influência da formação nesse contexto:

- Eu acho que uma coisa que vai influenciar muito também é a formação política da pessoa, porque, como em Brumadinho e nos outros lugares em que houve essas catástrofes, sempre tem uma empresa privada no meio... E aí, tudo por conta de uma gestão que não se preocupou com o impacto que isso poderia gerar...
- É que tudo gira tanto em torno do dinheiro, que é normal acontecer alguma coisa e ‘Ah, o dinheiro paga’, ‘Ah, alguém morreu... o dinheiro paga’, ‘Contaminou um rio que abastece não sei quantas cidades... o dinheiro paga’. Como que paga?
- Eu acho que esse problema, essas consequências de desastres, elas estão enraizadas bem na formação do profissional.
- A nossa formação não questiona o que a gente produz de resíduo, ela não busca uma possibilidade de tratamento.

- E aí a gente vê que o grande problema, ou talvez um dos maiores, é realmente a formação do indivíduo, porque a gente falou inicialmente da empresa privada, mas a gente vê esse problema também em uma instituição pública, que forma cidadãos, futuros profissionais, e que o fato dele não se preocupar com o outro lá, enquanto exerce a profissão, é consequência da sua formação (ENCONTRO-CONVERSA 9).

Nas redes de conversações tecidas, observamos os acontecimentos que atravessavam as narrativas, como o crime socioambiental ocorrido em 25 de janeiro de 2019, na cidade de Brumadinho/MG, com o rompimento da barragem de resíduos de mineração. Tal crime foi reconhecido como o maior desastre com rejeitos de mineração no Brasil, com o maior número de vítimas já registrado (270 entre mortos e desaparecidos). E *imaginamospensamos* que as ressonâncias desse crime também podem ter produzido efeitos nos movimentos que pesquisamos, como as reflexões/problematizações nas enunciações coletivas sobre a formação dos profissionais envolvidos nesse acontecimento.

Pensamos que, talvez, nesse ensejo de questionar a formação acadêmica e o valor econômico em detrimento do valor da vida, os agentes coletivos engendram movimentos por novas potências de agir e pensar juntos em fluxos de *reexistências*.

4.3 POSSIBILIDADES NOS ENCONTROS COM COLETIVOS

Em meio a esses movimentos, também foram aparecendo fluxos coletivos que talvez ensejassem/ensejam *revoluções moleculares*, ao promoverem novas potências de agir e pensar no campo acadêmico e além dele, o que relacionamos com as articulações da *máquina desejante*:

- Então, falando por mim. Tenho certeza de que, para [nome], é a mesma coisa. Que a gente veio para o Kapi'xawa porque a gente não tem nada disso [no curso]. Eu tenho certeza de que a gente, dentro do curso, não aprende nada sobre Panc [plantas alimentícias não convencionais] e a gente aprende com a Dona Inês [agricultora rural] na feira. Então, tem coisa muito importante que a gente não aprende lá, sobre....
- Sustentabilidade em si, né? [...]
- Igual eu... Eu não posso participar sempre, porque tem as coisas lá do curso. Mas a gente, assim que ficou sabendo [do grupo]. A gente nem conhecia, não sabia que existia o Kapi'xawa.
- É foi muito bom.
- A gente ficou sabendo na semana acadêmica que teve uma palestra e foi incrível.
- Sobre agrotóxicos.

- A gente aprendeu muita coisa e abriu muito os nossos olhos. E a gente se interessou muito. A partir disso, a gente começou a participar. E eu acho que teria que ser mais incentivado, sabe? Mais falado sobre isso e mais incentivado também no quesito financeiro, porque o Kapi'xawa ajuda muito agricultor nessa transição [da agricultura convencional para a agroecológica], e a gente está com muita despesa agora. Porque a gente ajuda, mas a gente não é ajudado. É muito importante, sim. Eu acho que tem que continuar ajudando, porque é incrível. Olha só como isso está movimentando a Ufes [referindo-se à Feira Agroecológica no *campus*]. A feira foi uma iniciativa e tanto que veio aqui para dentro da Ufes. E eu acho que tem que continuar, sim, e fortalecer ainda mais, porque é uma coisa muito importante. Eu não estou acostumada a ver um negócio tão massa assim!
- Ah, como ela disse, o financeiro faz parte dessas atividades. Ser sustentável também envolve política e economia também. Então é muito importante frisar isso daí. Então é isso, a sustentabilidade em si não envolve só o lixo ser jogado na lixeira e tal. A economia é muito importante também. E essa transição também é muito importante. Quem eu estou ajudando quando eu sou sustentável, e tudo mais, né? Então envolve essa parada toda. Não é um globinho só.
- Igual algumas ações que já têm aqui dentro, igual fazer coleta seletiva. A comida que sobra é feita ração e serve para outros fins. Mas, eu acho que esses já são grandes passos, mas a gente ainda tem muito para fazer. Igual como você tinha dito, sobre a cultura, que é muito importante também. A gente não pode isolar isso principalmente da universidade que tem tantas culturas diferentes aqui dentro. E eu acho que a gente tinha que enfatizar ainda mais isso, promover mais eventos também. Mesmo que às vezes aconteçam e vai pouca gente, mas é assim que se começa, né? E eu faço de tudo para eu ir, eu gosto muito mesmo. Eu acho que é isso.
- [...] fazendo os mutirões.
- Isso, com certeza (ENCONTRO-CONVERSA 3).

Nos encontros-conversa, encontramos enunciações coletivas que nos ajudam a produzir pistas em relação à perspectiva da educação ambiental que criam/propiciam. Enquanto, em algumas redes, observamos fluir uma perspectiva mais desenvolvimentista (como quando compomos com alguns membros de empresas júnior, centros acadêmicos), nas redes tecidas pelos agentes coletivos, percebemos outros movimentos, como na enunciação: “[...] a sustentabilidade em si não envolve só o lixo ser jogado na lixeira e tal [...]. Quem eu estou ajudando quando eu sou sustentável, e tudo mais, né?” (ENCONTRO-CONVERSA 3), talvez ensejando potencializar novas ações e pensamentos recriando a capacidade colaborativa.

Em outra enunciação, também acreditamos fluir esses tracejados: “[...], mas, a gente ainda tem muito para fazer [...]. A gente não pode isolar isso principalmente da universidade que tem tantas culturas diferentes aqui dentro” (ENCONTRO-CONVERSA 3). Nas outras redes, observamos também como alguns agentes

tiveram contato com o coletivo e problematizamos se talvez ensejam pistas de como criam/inventam aprendizados e produzem conhecimentos:

- Porque eu não lembro o que eu pensava antes.
- Na verdade, eu não conhecia.
- É, a gente não sabia exatamente. Aliás, a gente tentou muito tempo saber o que que era.
- E o que era.
- O que que era o quê?
- O Kapi'xawa.
- Falava [nome], vamos ver lá o que que é.
- A gente descobriu porque, na semana acadêmica, eles foram lá e teve a palestra sobre agrotóxicos. Aí falei: 'A gente tem que ir'. Foi até [nome professora] que deu [...]. Nossa! Foi muito bom. A gente ficou: 'Nossa! A gente tem que entrar agora'.
- Ficou todo mundo chocado com aqueles dados. Ainda mais a gente que vai ter que trabalhar com alimentação. A gente tem o dever de sugerir começar por aí.
- Foi tão bom que era a última palestra do dia. Em semana acadêmica, geralmente, na última palestra, a gente quer morrer de sono. E a gente gostou muito da apresentação, foi incrível. Depois a gente teve uma palestra sobre vitamina D, aí a gente perguntou para ela como funcionava. Ela falou que tinha duas reuniões às quartas-feiras, às vezes era as quatro horas, às vezes era às cinco. Aí a gente só podia ir às cinco. Aí eu comecei a vir assim. Eu fiquei rindo ontem na reunião, lembrando que, quando a gente chegou, a gente ficava perdido. Não fazia ideia do que eles estavam falando.
- É falando de documento... E a gente não estava entendendo nada.
- Porque era resolvendo problemas, né? É o tempo que todo mundo tinha para se reunir, então era assim: 'O que a gente tem que fazer?' Então agora a gente está finalmente entendendo. E participando das coisas. O pessoal foi muito legal com a gente. E a gente aprende o tempo todo.
- Explicava as coisas, né? [...]. E a gente com a cara sem entender nada.
- Ela falou assim: 'Gente, qual a diferença entre orgânico e agroecológico?' [risos]
- Agroecológico é orgânico e orgânico não é agroecológico.
- É, orgânico que não é agroecológico.
- Então, esse tipo de conhecimento fez muita diferença, porque, para a gente, era tudo separado. E a gente não aprende isso na graduação. Pelo menos....
- Porque o grupo mesmo é um bum de informação, né?
- Sim, o tempo todo.
- Ainda mais quando a gente vem da cidade. Mas na cidade – assim é que eu falo – é não estar acostumado com um contato direto com o agricultor, ou com quem entende disso, ou com quem entende o agricultor. E aqui a gente começa a entender o agricultor e começa a trabalhar com ele também. E aí vem muita informação, uma em cima da outra. E muito esclarecimento também [...].
- Eu sei que em seis meses a gente não aprendeu nem 10% do que a gente pode aprender. É todo dia e o que é bom é que o grupo é muito legal com a gente. E eles confiam na gente, sabe?
- Eu estava falando para a gente participar do Conselho [risos].
- Tipo, a gente não sabe de nada ainda [risos].

- Tipo assim, todo mundo acredita em quem está chegando. E passa tudo que tem.
- Exatamente. E isso é muito bom.
- Dentro da sala de aula, às vezes, eu ficava muito.... Eu me sentia muito mal para fazer qualquer tipo de pergunta. Eu aprendi a perguntar as coisas e tirar minhas dúvidas na aula que a gente teve de Agroecologia. Que era tipo: 'Eu quero saber disso, então eu vou perguntar, eu não estou nem aí'. Só que é um ambiente que não tem uma *vibe* tão boa quanto como a gente conversa no grupo.
- Porque sai fora do padrão acadêmico. No padrão acadêmico, um quer ser melhor que o outro. Ah, você vai fazer essa questão, aí um professor te olha com olho torto.
- E quando tem alguém explicando uma coisa para a gente ali, não é uma coisa assim explicando e sem erros e a gente não pode falar nada. Não é assim.
- Ele está te perguntando o que você acha também, independente do que é. Se tem um padrão ou não. No acadêmico, segue muito um padrão, sabe? Não aceita muitas coisas.
- Aliás, o grupo me surpreende sempre (ENCONTRO-CONVERSA 4).

Nesse sentido, podemos observar a maneira espontânea como o conhecimento vai atravessando os agentes, como quando começamos a ver um filme pelo meio e, mesmo assim, apesar de perdidos no início, vamos nos encontrando ao longo das cenas: "Então, esse tipo de conhecimento fez muita diferença, porque, para a gente, era tudo separado" (ENCONTRO-CONVERSA 4). Talvez pela contextualização em que o conhecimento é atravessado, ou a organização horizontal por onde ele vai passando, sem hierarquias: "[...] todo mundo acredita em quem está chegando. E passa tudo que tem" (ENCONTRO-CONVERSA 4). Pensamos se talvez as conexões entre os conhecimentos locais e os conhecimentos acadêmicos vão criando novas potências de pensar e agir.

Em outros encontros-conversa, encontramos o coletivo Kizomba, que também *imaginamos* ser potencial inventor de novas potências de agir e pensar:

- Então, a Kizomba, ela é um coletivo auto-organizado, que existe desde 1999. Este ano [2019] a gente está completando 20 anos de formação. Ela é um coletivo de jovens que propõem uma nova cultura política através da inserção das mulheres dentro dessa política, da negritude e da comunidade LGBT. Aqui, em Alegre, esse movimento surgiu depois de uma demanda nossa aqui dentro da instituição [...].
- É, eu cheguei a conhecer um outro coletivo. Eu vou fazer de uma forma bem resumida, porque a história é bem longa [risos]. E eu vi que eles não apoiavam. Então era assim. Era 'Um por todos e todos por um', 'Venha a nós o vosso reino'. Quando a gente precisava de ajuda, viravam as costas. Com a Kizomba foi diferente. Eles deram apoio. Assim, abraçou as causas, ajudou mesmo às lutas da gente pelo *campus* para conseguir as coisas. Entrei no coletivo e estou até hoje e estou adorando.

- Muito bom conhecer outros grupos. Outras pessoas com pontos de vista semelhantes aos seus e conhecimentos diferentes. Acho que participar de grupos, ONGs, é muito bom para o crescimento pessoal de cada um. Você conhece coisas diferentes, se envolve com outras pessoas diferentes. E é isso.
- Eu decidi entrar para Kizomba porque eu me identifiquei muito, principalmente com a democracia socialista, incluindo negros, gays... No caso, LGBTs, mulheres para uma sociedade mais igualitária, para tentar mudar mesmo pelo menos a nossa sociedade aonde a gente está incluso, no caso. E o Kizomba é um movimento, um grupo. O nome já vem de quilombo, que eram as grandes festas que tinham nos quilombos na época da escravidão e tudo o mais. Então é isso. A gente está aí para uma nova cultura política, tirar essas coisas velhas que estão aí carcomidas na nossa cultura e incluir, né? Não excluir as pessoas.
- Eu entrei na Kizomba porque eu vi nesse movimento uma coisa que eu sempre desejei para mim e para as pessoas ao meu redor, que era igualdade. Eu vi no grupo da Kizomba um local onde negros, mulheres e LGBTs têm a mesma voz. Ninguém é maior que ninguém. É um movimento horizontal em que não existe assim: 'Ah, eu sou maior que você, eu vou fazer isso, então você é menor, então me obedece'. Não existe isso. Assim, eu realmente me apaixonei pela Kizomba, quando eu vi a luta desse movimento dentro da universidade, a dificuldade de trazer para dentro da universidade a cultura em que todos nós possamos falar, ouvir e sem repressão, sem nada do tipo, entendeu? [...] (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Algumas pistas podem ser produzidas nessas enunciações, como: “[...] eu vi a luta desse movimento dentro da universidade, a dificuldade de trazer para dentro da universidade a cultura em que todos nós possamos falar, ouvir e sem repressão, sem nada do tipo [...]” (ENCONTRO-CONVERSA 5). Essa repressão que, segundo Negri e Guattari (2017, p. 119): “[...] é antes de tudo erradicação e perversão do singular”, ensejando-nos talvez tracejados que desejam por espaços de liberdade.

Além disso, pensamos que a referência à igualdade, em fluxos horizontais (sem hierarquias), pode produzir pistas que compõem com as reflexões de Stengers (2015). A autora, ao problematizar sobre as relações da escola com a igualdade, reflete:

O que faz da escola, colocada oficialmente sob o signo da igualdade, uma produtora sistemática de desigualdades, desigualdades que são, além disso, geralmente ratificadas pelos interessados. Que se pense na triste reivindicação da ‘igualdade de oportunidades’. O que significa essa reivindicação a não ser a abstração de um ‘qualquer um’ que pretende fazer reconhecer seu pertencimento ao conjunto daqueles que lhe oferecem a ‘mesma’ oportunidade que a todos os outros, um pouco como um bilhete de loteria tem a mesma chance que todos os outros de ser premiado? Com a única diferença de que a reivindicação pode facilmente ter por correlato uma transmissão da responsabilidade de seu destino a quem não soube agarrar a oportunidade que lhe foi dada (STENGERS, 2015, p. 124).

Não é nossa intenção colocar uma perspectiva “contra” a outra (escola x coletivos), mas problematizar como fazem “[...] passar a igualdade através das diferenças” (STENGERS, 2015, p. 136). É fato que somos diferentes. A questão é como cada um age/pensa com essa realidade. Realidade essa que nos permite dizer que “igualdade de oportunidades” é um discurso capturado pelas engrenagens da *máquina da colonialidade*, que, além de não conseguir criar meios pelos quais as oportunidades sejam iguais para todos, produzem cada vez mais desigualdades.

Entretanto, nas enunciações dos agentes coletivos, talvez tenhamos visto uma outra perspectiva que Stengers (2015, p. 137) novamente nos auxilia a compor, ao falar da “[...] liga entre heterogêneos, não da fusão”.

Existe uma clara diferença entre esses processos na Química: enquanto na liga, as espécies estão apenas unidas (mantendo suas características), na fusão, elas se tornam um mesmo líquido (homogêneo), de forma que, se na liga as diferenças se mantêm; na fusão elas deixam de existir. Nesse sentido, observamos que é possível pensar que, nesses coletivos, existem movimentos que não procuravam/procuram “acabar com as diferenças”, mas fluxos de “[...] honrar as divergências” (STENGERS, 2015, p. 139). Compondo com elas: “[...] eu vi nesse movimento uma coisa que eu sempre desejei para mim e para as pessoas ao meu redor, que era igualdade. [...] um local onde negros, mulheres e LGBTs têm a mesma voz” (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Também podemos observar uma certa distinção entre as visões sobre a “igualdade” para a *máquina da colonialidade* e os movimentos que pesquisamos. Enquanto a *colonialidade* tenta emplacar o discurso da “igualdade de oportunidades”, os movimentos desejam um espaço onde todos têm a “mesma voz”. Na tentativa de buscar compreender melhor essa questão, dialogamos com Negri e Guattari (2017). Para os autores:

Cada componente singular do movimento desenvolve sistemas de valor que devem ser considerados em si mesmos, não exigindo nenhuma ‘tradução’, nenhuma ‘interpretação’. Esses sistemas são levados a evoluir nas direções que lhes são próprias e, por vezes, a manter relações contraditórias uns com os outros. Não obstante, eles participam do mesmo projeto de construção de um novo tipo de realidade social (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 76-77).

Assim, os autores nos auxiliam a pensar o que motivam os movimentos nesse fluxo de igualdade, talvez por participarem de um “[...] mesmo projeto de construção

de um novo tipo de realidade social” (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 77). Acreditamos que esses fluxos podem existir em vários *espaçostempos* e não só nos coletivos, por isso os chamamos de movimentos de *reexistências*.

Na cartografia, os coletivos não reivindicam autoria nos fluxos, mas compõem com os movimentos. Se parece que nesta pesquisa eles são ressaltados em alguns momentos, seja ao fomentarem as redes de conversações, seja na organização dos encontros-eventos e encontros-formação, é na intenção de observar como surgem e se articulam. Entretanto, o que importa nesse trajeto é o possível que eles buscam criar juntos.

Assim, diante de tantas redes criadas, problematizamos: será que os movimentos de *reexistências* podem criar possibilidades para promover a vazão de fluxos *desejantes* na composição de currículos? Será que podem criar possibilidades para a educação ambiental?

Nesta pesquisa, ressaltamos a educação ambiental como *máquina desejante*, que pode produzir subjetivações, criar novas perspectivas de vida e de relações e promover articulações e fluxos *decolonizadores* de *desejos*. Uma *máquina desejanteambiental* que está em todos os *espaçostempos* produzindo no e do comum. Pensar as possibilidades de atravessamento da educação ambiental na formação acadêmica nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com esses movimentos que podem produzir saberes e compor currículos, cotidianamente.

5 FLUXOS DE REEXISTÊNCIAS NAS COMPOSIÇÕES CURRICULARES

A prática da felicidade torna-se subversiva quando ela é coletiva (GUATTARI, 1987, p. 58).

Na composição desta cartografia, tentamos acompanhar os movimentos de *reexistências* que fluem na universidade e acreditamos que, ao tecerem conexões pelo *campus* e nas comunidades *academicolocalrurais*, possam suscitar a formação das paisagens.

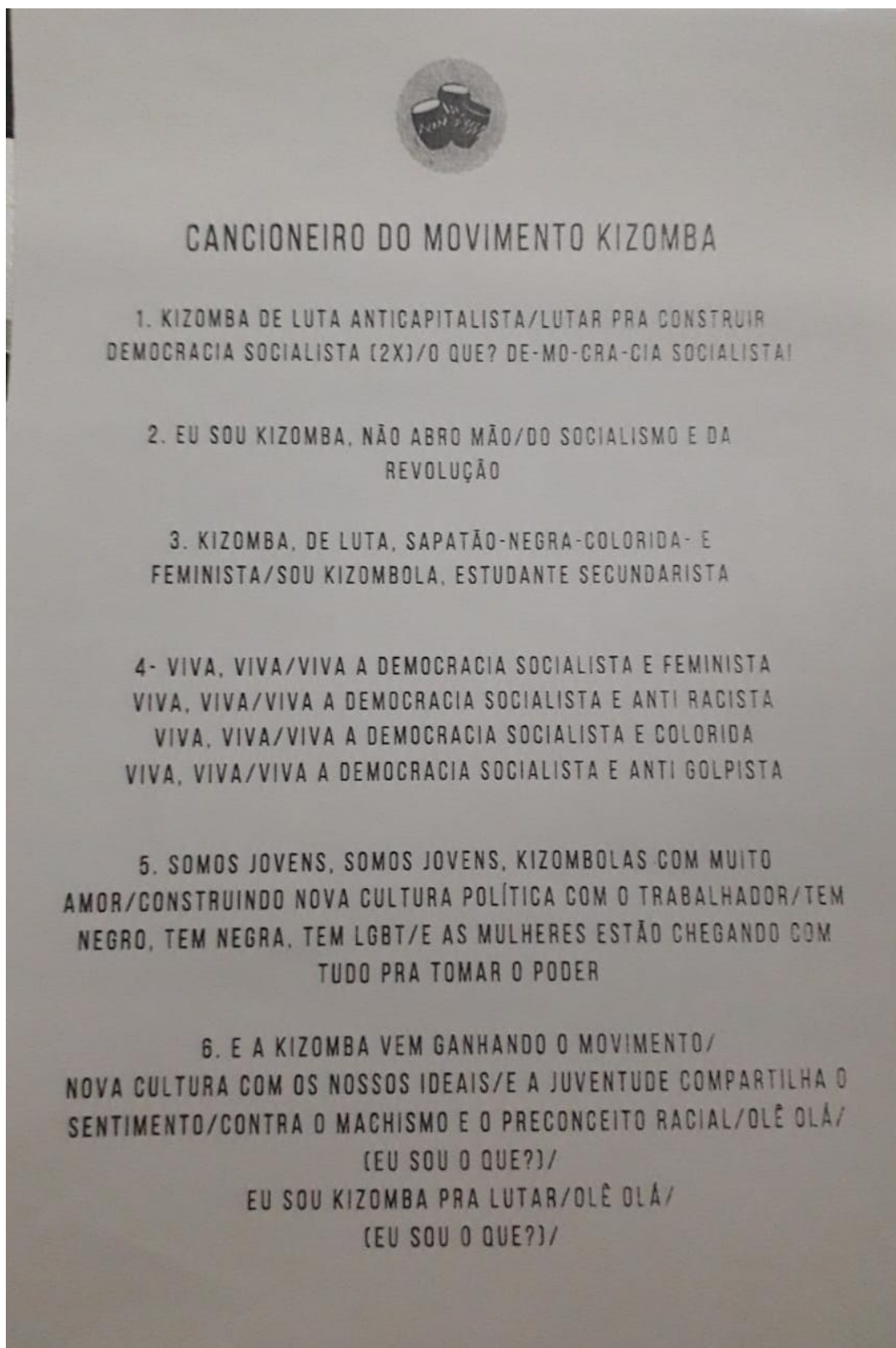
Ao pesquisar a composição desses movimentos, buscando o que os potencializava pelo *campus*, deparamo-nos com alguns coletivos, entretanto, nesta pesquisa, houve uma aproximação maior com o coletivo Kapi'xawa – o que atribuímos às muitas articulações pelo *campus* e para além dele, com as comunidades, desde 1987, além da grande abertura fornecida pelo coletivo a esta pesquisa desde 2017 (nos primeiros encontros com o grupo) – seja nas assembleias, seja nas ações e vivências. Mas, como muitas ações e eventos são imbricados com o coletivo Kizomba, ambos vão aparecendo nesta cartografia.

5.1 MOVIMENTOS RIZOMÁTICOS COLETIVOS

Foi na cantiga do “Cancioneiro do Movimento Kizomba” (Fotografia 12) que encontramos o entrelaçamento dos coletivos na composição dos movimentos de *reexistências*. Na dança e na cantiga (Fotografia 13), podemos produzir pistas que talvez entoeem *desejos* nos fluxos *decolonizadores*: “Kizomba de luta anti-capitalista / Lutar pra construir democracia socialista [...]”.

Assim se inicia a canção do movimento, em meio à feira agroecológica que acontecia na quadra do *campus*. Em outro trecho, continuam: “[...] Kizomba, de luta, de sapatão-negra-colorida e feminista”, talvez ensejando que não apenas os *desejos* fluem, mas também prováveis *devires*. Problematizamos se a cantiga suscita, ou não, um protesto, uma denúncia: “[...] contra o machismo e o preconceito racial [...]”. Ao final, gritam, como se talvez quisessem expurgar as forças colonizadoras que rodam a sociedade contemporânea: “Eu sou Kizomba pra lutar / Olê olá”. “Por um momento em que fiquei ali observando, também me senti sendo levada a esse *mundo possível*” (DIÁRIO DE CAMPO, 21-3-2019).

Fotografia 12 – Cancioneiro do Movimento Kizomba



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Fotografia 13 – Roda de integração dos agentes coletivos



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Talvez eu tenha sido envolvida nesse movimento, talvez não, mas penso ter sido atravessada. Esse é um momento de crise político-econômico-social que compreendo ser muito delicado, não só em função dos dados noticiados (como se fôssemos espectadores), mas porque estamos no *front* de uma guerra. Todos os dias contamos corpos, perdas e danos. É como Stengers (2015, p. 12) compõe: “A guerra econômica exige a presença de todos nós, essa guerra cujas vítimas não tem sequer o direito às honras, mas são intimadas a voltar por todos os meios à frente de batalha”. É o que Mbembe (2016, p. 146) conceitua como *necropolítica*: “[...] as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror”.

É nesse contexto que observamos resistências que podem criar *mundos possíveis*. Por mais frágeis e precários que possam parecer, podem suscitar possíveis desejos de mudança, de ruptura com uma sociedade excessivamente controlada por uma lógica imposta. Uma lógica desenvolvimentista que busca formatar perfis que possam ser facilmente sujeitados e *docilizados* pelas engrenagens da *máquina da colonialidade*. Porém, acreditamos que há fluxos *decolonizadores de desejo* que atravessam essa estrutura e podem descodificar esses códigos coloniais. Talvez em uma dinâmica revolucionária do *desejo*, que não aceita situações de sujeição.

Em diálogo com Guattari (1987), problematizamos se os movimentos que pesquisamos reexistem em meio aos fluxos colonizadores para além do *campus*, onde *agenciamentos coletivos de enunciação* de luta nos auxiliam na produção de prováveis pistas: “A gente está aí para uma nova cultura política, tirar essas coisas velhas que estão aí carcomidas na nossa cultura, e incluir, né? Não excluir as pessoas” (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos).

Além disso, pensamos que o *desejo* pode ser *decolonizador*, pois, como ressaltam Deleuze e Guattari (2011a, p. 158), “[...] não aceita nenhuma situação de exploração”, assim como os prováveis fluxos *decolonizadores* de *desejo* que observamos. Em movimentos *rizomáticos*, podem se articular reexistindo na universidade, atravessando uma educação ambiental que se aproxima de uma perspectiva *decolonial*.

Ao acompanhar as *redes de conversações* movidas pelos agentes coletivos (Fotografia 14), algumas ações e acontecimentos foram nos fornecendo pistas que podem, talvez, nos auxiliar a problematizar se os coletivos compõem movimentos de *reexistências*.

Assim, procuramos os aportes teórico-metodológicos de Deleuze e Guattari (2011b), para nos fundamentar nessa composição. Por exemplo: apesar de os coletivos não possuírem uma liderança e atuar como uma autogestão, algumas/alguns agentes se sobressaem em meio às outras vozes do grupo, intensidades. Entretanto, quando provocados a responder se gostariam de liderar o grupo, todos se manifestaram contrários ao modelo hierarquizado, mostrando-nos o princípio da multiplicidade, que talvez possamos observar na enunciação: “É um movimento horizontal em que não existe assim ‘Ah, eu sou maior que você, eu vou fazer isso, então você é menor, então me obedece’. Não existe isso” (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Fotografia 14 – Acompanhando as *redes de conversações*

Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Com relação ao envolvimento e ao apoio financeiro, todas/os fazem parte dos coletivos voluntariamente e, em alguns casos, contribuem com uma mensalidade pequena – por exemplo, no Kapi'xawa, onde o valor da colaboração é cinco reais (\$ 5,00) por mês – para eventuais custos do grupo. Quando necessitam de valores referentes à participação em eventos ou reuniões com outros coletivos, recorrem geralmente a rifas ou bazar (com peças doadas pela comunidade acadêmica): “Cada um colabora da forma que pode” (ENCONTRO-CONVERSA 10).

Os repasses de ações movidas pelos agentes coletivos ou em articulação com outros movimentos sociais são realizados em reuniões semanais – no caso do Kapi'xawa, as reuniões e assembleias acontecem em uma sala atrás da quadra de esportes (espaço cedido pela universidade); já o Kizomba promove encontros em variados espaços. As articulações dos agentes coletivos para criar possibilidades em meio aos poucos recursos talvez suscitem o princípio da ruptura assignificante, que pode atravessar as barreiras impostas pela estrutura e fugir como linhas de *desterritorialização/reterritorialização*.

Outras pistas podem ser produzidas, ao se observar, talvez, indícios dos princípios da conexão e heterogeneidade. Verificamos que os coletivos possuem agendas de atividades que são organizadas coletivamente. Além de rodas de conversa com as comunidades *academicolocalrurais*, oficinas de capoeira com crianças e jovens com vulnerabilidade social, toda semana o Kapi'xawa organiza mutirões para ajudar comunidades rurais locais e uma feira agroecológica na universidade. Além disso, também promove encontros-formação e encontros-eventos entre eles e outros movimentos – estudantis, comunitários, sociais.

As relações que o coletivo estabelece com a comunidade rural é familiar. Há trocas de trabalho e experiências nas propriedades por produtos que são colhidos posteriormente. Isso ocorre desde a fundação do grupo, há 33 anos. Durante as *redes de conversações*, observamos que, apesar de suas obrigações acadêmicas, os agentes coletivos fazem questão de participar desse mutirão, que geralmente acontece durante os finais de semana. Na enunciação coletiva, podemos constatar as ressonâncias dessas ações em imbricação com a educação ambiental: “A gente está aqui fortalecendo os agricultores que não usam isso [referindo-se aos agrotóxicos], sabe? Isso é ser sustentável também. É você estar na luta e ajudando a galera” (ENCONTRO-CONVERSA 3).

Também observamos, nesta pesquisa, que as composições curriculares podem ser tecidas coletivamente, na organização de encontros-formação, com temas diversos, como: feminismo negro, autogestão, políticas sociais, permacultura, entre outros temas; na produção de oficinas, como as de capoeira; nas enunciações coletivas durante as redes de conversações; na criação de encontros-eventos para a comunidade; na produção de textos; nos cantos, sorrisos e trocas de afeto.

Além disso, observamos que alguns agentes coletivos continuam a acompanhar os movimentos, mesmo após a conclusão de seus cursos. A composição geralmente ocorre quando os agentes coletivos procuram outras abordagens curriculares, nas quais se sintam “parte de”. É predominante a narrativa de insatisfação com as propostas curriculares acadêmicas. Todas/os anseiam por uma “outra” proposta curricular, que seja aberta e flexível, que possam ser incluídas/os (visibilizadas/os) – o que compreendemos como uma composição curricular nômade:

[...] a gente veio para o Kapi'xawa porque a gente não tinha nada disso [no curso]. Eu tenho certeza de que a gente, dentro do curso, não aprende nada sobre Panc [plantas alimentícias não convencionais] e a gente aprende com a Dona Inês [agricultora rural] na feira. Então, tem coisa muito importante que a gente não aprende lá (ENCONTRO-CONVERSA 3, grifos nossos).

Assim, eu realmente me apaixonei pela Kizomba, quando eu vi a luta desse movimento dentro da universidade, a dificuldade de trazer para dentro da universidade a cultura, em que todos nós possamos falar, ouvir e sem repressão, sem nada do tipo [...] (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos).

Assim, podemos observar alguns indícios de que os coletivos podem compor com os movimentos de *reexistências* na universidade e para além dela. Apesar de ressaltarmos a potência dos coletivos na composição desses movimentos, ao explorar conexões e criar novas possibilidades de pensar e agir, entendemos que esse movimento pode ser maior, incluindo vários outros agentes coletivos que talvez esta pesquisa não aborde. Desse modo, o que desenvolvemos nesta cartografia foi a partir de uma aproximação político-afetiva que, naturalmente, ocorreu na trajetória da pesquisa.

Entre efeitos de arborescência e aberturas *rizomáticas* fomos seguindo as articulações dos movimentos pela universidade e para além dela.

5.1.1 Aberturas *rizomáticas* e efeitos de arborescência

Nesta cartografia, também observamos a coexistência de forças *molares* e *moleculares* nos movimentos de *reexistências*. Dialogando com Guattari (1987), problematizamos que podem ocorrer aberturas *rizomáticas*, observadas nos fluxos *desejantes*; e efeitos de arborescência nas cristalizações e cortes-fluxo.

Assim, alguns efeitos de arborescência podem ter sido observados durante as reuniões/assembleias, como também aberturas *rizomáticas* em que o *desejo* talvez fluía por outros caminhos. Em um encontro-conversa, ao enunciar sobre um acontecimento, observamos o que associamos às tentativas de efeitos de arborescência:

[...] foi na Coneufes que a gente foi para poder lutar pelos nossos direitos como estudantes dentro da faculdade. Decidir algumas das constituições que as faculdades aceitam. E a gente se pegou em um debate onde uma das meninas da Kizomba estava defendendo com todas as forças dela, no berro, no grito, tendo que ser segurada para poder provar, de certa forma, que a outra menina estava falando apenas bobice que não era condizente

com os ideais que ela dizia defender e tudo o mais (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Mas, naquele momento de endurecimento/cristalização, também ocorreram o que relacionamos com aberturas *rizomáticas*:

[...]. E então eu vi ali, dentro daquele ato, um amor. Um amor puro por você lutar e querer modificar a sociedade na qual você convive e vive de certa forma. E aquilo me encantou de certa forma, e eu senti a mesma vontade de fazer mudança. Eu senti vontade de construir uma nova cultura política em si, como uma estudante, como um membro ativo e eu cansei, de certa forma, de ter a voz calada (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Observamos que essas cristalizações, muitas vezes, criaram possibilidades de aberturas. Como na narrativa acima: “Eu senti vontade de construir uma nova cultura política em si, como uma estudante, como um membro ativo [...]” (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Também ressaltamos esse movimento em um outro momento, no qual observamos a criação do movimento “Sagrado Feminino”, que pode ter surgido em meio às cristalizações e cortes-fluxo no grupo Kapi’xawa.

Nesta pesquisa, relacionamos o *desejo* de compartilhar as demandas que são próprias do feminino, assim como os prováveis *devires* (*devir-jovem*, *devir-mulher* e *devir-mãe*), como a possibilidade de tracejados *de fuga*. Talvez alguns tracejados possam ser observados na narrativa que se segue:

E nesse mesmo processo eu recebi um convite, depois de um ano no grupo, de algumas meninas para uma coisa que chamava de ‘Sagrado Feminino’. Eu nunca tinha ouvido falar antes, nunca tinha parado para pensar, mas, na época, eu já estava passando por um momento de começar a me entender melhor, porque eu tinha baixa autoestima. Fazia muita coisa. Todo mundo ficava me elogiando, mas eu nunca soube receber elogios, eu nunca me senti bonita [...]. Ah eu ficava me recriminando o tempo todo, me cobrava muito com a questão de peso, tudo isso. Tinha pavor de menstruação, de tudo que se relacionava com meu lado feminino. E aí, nesse dia, com esse convite das meninas, eu fui participar desse ciclo e foi, assim, uma transformação absurda porque, chegando nesse ciclo, desconstruí, simplesmente com duas falas, tudo que eu vinha pensando durante todos esses anos. Quando as meninas começaram a falar sobre a relação delas de plantar o sangue na terra... que é uma relação tão incrível da menstruação, da valorização do feminino, de como nós somos cíclicas, assim como a Lua e a Terra. Ouvir isso da nossa ciclicidade feminina me deu uma mudança de *mindset* assim. Naquela hora, aquilo me sensibilizou num nível que eu não sei explicar, como aquilo me reconectou ao meu amor próprio. A partir daquele momento, daquele dia, eu mudei totalmente a minha relação de amor próprio e do meu amor com a natureza [...]. E o sagrado feminino me trouxe essa consciência cíclica, essa consciência e

essa relação intrínseca com a natureza, assim como a agroecologia [...]. E a agroecologia me trouxe, e me traz até hoje, e está me trazendo cada vez mais essa consciência da 'ciclicidade', dessa interação, de como eu posso contribuir com a área científica e de trabalho com a qual eu acredito que eu tenha maior identificação, e a diferença que eu posso fazer com isso pelo mundo. Com certeza o 'Sagrado' veio como uma raiz para sempre me fortalecer nessa consciência. Todas as vezes que eu começo a sentir que eu me afasto um pouco dela, o 'Sagrado' vem me reforçar esse sentimento, manter as minhas raízes. É isso! (ENCONTRO-CONVERSA 6).

Imaginamos pensamos que algumas pistas podem ser produzidas observando essa narrativa. Talvez os fluxos de *desejo* da terra, de verde, de coletivo, engendrados pela *máquina desejante ambiental*, articulem-se como linhas de *decolonização* em meio à atuação axiomática da *máquina da colonialidade*.

A autora ecofeminista Starhawk (2018) também dialoga nessa perspectiva. Ao relacionarmos seus estudos com esta pesquisa, compreendemos que *reterritorializar* a ancestralidade com a natureza é um acontecimento tão poderoso, que pode ser temido pela *máquina da colonialidade*. Como continuar explorando as *naturezas culturas* quando há uma permanente conexão com a Terra e seus ciclos? Por isso, colonizar as mentes e descontextualizar culturas fazem parte das engrenagens dessa *máquina*. Entretanto, a *máquina desejante ambiental* está por aí e busca *reterritorializar* essas relações, produzindo fluxos *decolonizadores* do *desejo*.

Assim, problematizamos se esses movimentos podem, ou não, ressaltar a potência das *micropolíticas* de *reexistências* e o atravessamento da educação ambiental nas composições curriculares que vivenciam e narram as suas trajetórias acadêmicas.

5.2 COMPOSIÇÕES CURRICULARES NOS ENCONTROS-FORMAÇÃO-EVENTO: PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE

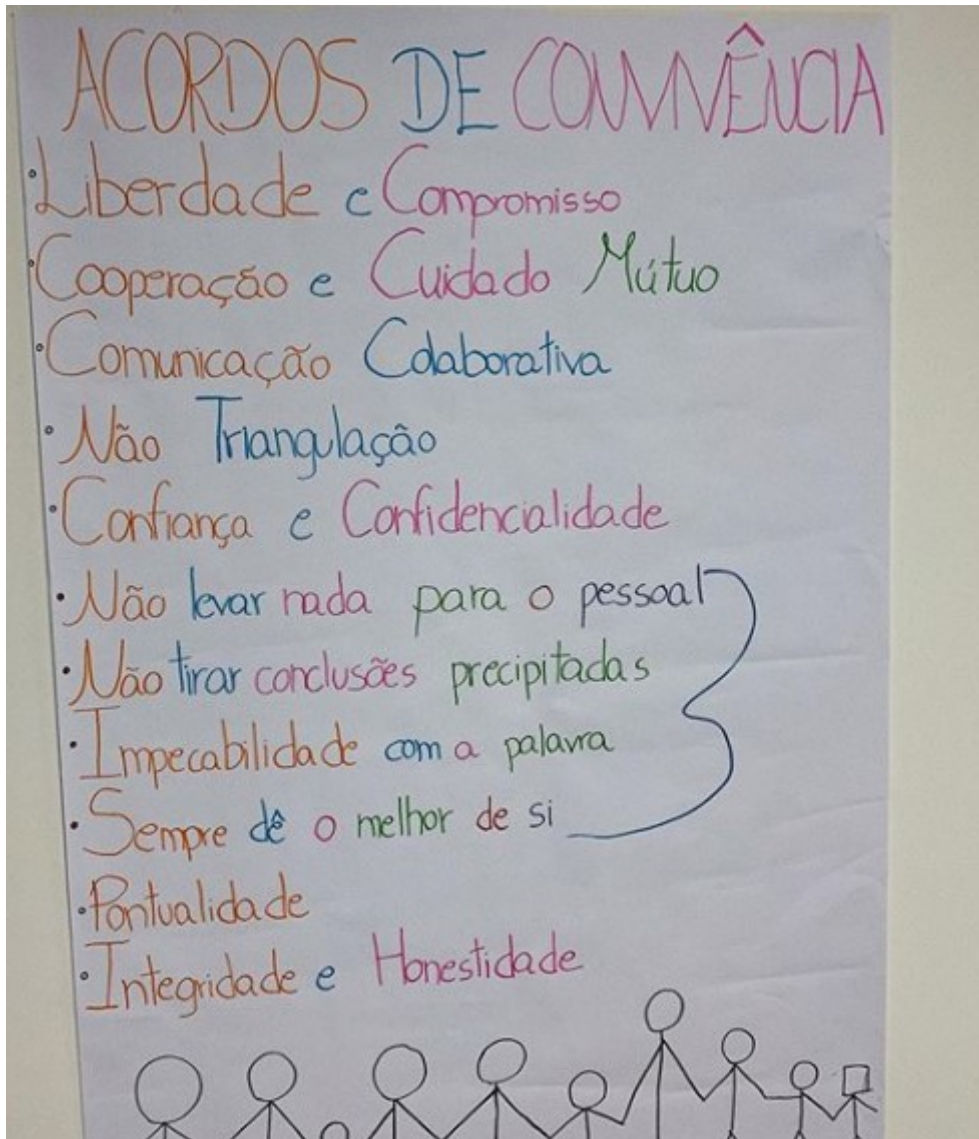
Em nossa pesquisa, na tentativa de seguir os fluxos *decolonizadores* de *desejo*, observamos composições curriculares que talvez possam potencializar a educação ambiental e produzir pistas para esta cartografia: na aproximação às questões socioambientais e organização de encontros-formação e encontros-eventos em conexão com a agroecologia, justiça socioambiental, feminismo, cultura local e saberes comunitários/colaborativos. Isso nos faz pensar que os movimentos

podem produzir, em sua *micropolítica*, importantes composições que acreditamos se aproximar de uma perspectiva nômade e que podem “[...] recriar a capacidade de pensar e agir juntos” (STENGERS, 2015, p. 148).

Em um desses encontros-formação, que ocorreu no dia 8 de maio de 2019 (Fotografia 15), produziram coletivamente conhecimentos relacionados com *Dragon Dreaming*. Segundo os agentes coletivos:

Essa metodologia é utilizada para auxiliar grupos e ONGs a realizarem projetos, sua própria organização interna e pessoal, com alta participação dos integrantes, sendo de maneira sustentável! Por que utilizar? É provável que aconteçam mudanças climáticas maciças se não forem reduzidas as emissões de gases de efeito estufa. Em breve, haverá nove bilhões de pessoas no planeta, todas elas aspirando ao estilo de vida consumista de um punhado de ricos países em declínio. O pico e a subsequente depleção dos recursos disponíveis e da energia definem limites à continuidade destes ‘negócios de sempre’ pelos quais temos organizado nossas vidas e tomado decisões. Princípios Dragon Dreaming – Crescimento pessoal – compromisso com a nossa própria cura e empoderamento – Construção de comunidade – o reforço das comunidades das quais fazemos parte – Serviço à Terra – melhorando o bem-estar e a prosperidade de toda a vida (KAPIXAWA, 2019c).

Fotografia 15 – Encontro-formação sobre *Dragon Dreaming*: acordos de convivência



Fonte: Kapixawa (2019c).

Essa busca por conhecimentos que tentam escapar das engrenagens individualistas/consumistas da *máquina da colonialidade* também podem nos auxiliar a produzir pistas que dialogam com Stengers (2015, p. 15), ao problematizar sobre os que buscam fugir dessa “guerra suja” econômica:

Estes já escolheram modificar sua maneira de viver, efetiva mas também politicamente: eles não agem em nome de uma preocupação culpada por ‘sua pegada ecológica’, mas experimentam o que significa trair o papel de consumidores confiantes que nos é atribuído. Ou seja, o que significa entrar em guerra contra o que atribui esse papel e aprender, concretamente, a reinventar modos de produção e de cooperação que escapem às evidências do crescimento e da competição.

Essa fuga, para Deleuze, é um ato de coragem e, para Stengers, pode ajudar a compor respostas para a intrusão de Gaia.

Outras pistas também podem ser produzidas nas narrativas que parecem considerar a educação ambiental como uma dimensão em que as dicotomias criadas pela *máquina da colonialidade*, dentre outros engendramentos, podem ser *desterritorializadas e reterritorializadas* pelas relações múltiplas e singulares, na teia *humanonaturezacultura*:

Na escola, eu entendia que educação ambiental era preservar o planeta. Era isso que eu entendia. Via educação ambiental como o ensino para a gente compreender como a gente deve preservar o planeta, mas conectando com a agroecologia e, depois, na universidade, graduando em Geologia, eu comecei a entender, e hoje eu tenho uma visão da educação ambiental mais ampla e diferente (ENCONTRO-CONVERSA 7, grifos nossos).

Então eu acho que a educação ambiental fica muito presa no viés de preservação e, na verdade, eu vejo que o caminho da educação ambiental é a ideia de fazemos parte do todo. Para mim, essa é a transformação que a gente precisa na educação ambiental (ENCONTRO-CONVERSA 7, grifos nossos).

Além disso, observamos outras pistas/indícios nas possíveis relações de respeito à Terra e com as espécies que dependem dela, como acontece com algumas culturas ancestrais. A atualização dessas relações talvez possa ser observada quando realizam práticas agroecológicas, como a permacultura, bem como com o movimento “Sagrado Feminino”, o que associamos às tentativas de *reterritorializar* as relações com a terra.

Os agentes coletivos também enfatizam a importância de preservar os hábitos e costumes ancestrais de vivenciar as *naturezasculturas* de cada lugar nas ações e acontecimentos que facilitam. Seja nas vivências que propiciam, seja nos encontros que promovem para as comunidades *academicolocalrurais*, como os encontros-evento: Encontro de Mulheres Rurais de Alegre (Emra) e o Encontro da Consciência do Caparaó (Enco).

O Emra, que ocorreu em conexão com instituições (Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural – Incaper/Alegre; Ufes/Alegre; e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural de Alegre) e as comunidades *academicolocalrurais*, no dia 25 de maio de 2019 (Fotografia 16), potencializou o encontro com as agricultoras do município. Todas tiveram a oportunidade de

enunciar suas questões, sem preconceitos, em diálogos abertos, que também observamos na enunciação coletiva: “O evento foi recheado de trocas, relatos, desabafos, carinho, conexão, descontração, amor, energia boa, confiança, encaminhamentos, elogios, alimentação com segurança alimentar e muito mais” (KAPIXAWA, 2019d).

Fotografia 16 – Roda de *Biodanza* no Encontro de Mulheres Rurais de Alegre/ES



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

A organização desse encontro-evento surgiu no *desejo* de mulheres de promover conexão com outras mulheres. Assim, tudo foi cuidadosamente preparado para oportunizar às mulheres do campo experiências de acolhimento e afeto, sinalizando que não estavam/estão sozinhas. Logo no início da organização e em todos os momentos do encontro-evento, todas as convidadas/organizadoras se disponibilizaram a partilhar com narrativas, cantos/músicas, comidas, místicas, *biodanza*, relaxamento com óleos essenciais, tornando aquele encontro-evento marcante para todas.

Para iniciar, tivemos um delicioso café da manhã compartilhado, seguido por uma mística em homenagem às mulheres do campo. Em seguida, uma roda de conversa engajada nas falas de professoras, agricultoras e agentes coletivos. Uma *biodanza* para nos soltar das amarras colonizadoras que tentam nos controlar e uma experiência relaxante com óleos essenciais. Ao final, e não menos importante, todas tiveram a chance de enviar suas demandas às instituições (Incarper, Ufes e Prefeitura Municipal), concluindo com um agradável almoço, preparado com contribuições das comunidades *academicolocalrurais*.

Me envolver com as jovens-mulheres do Kapi'xawa na organização desse encontro-evento foi um acontecimento que fissurou várias barreiras que ainda eram mantidas em mim. A felicidade de ver os sorrisos e entrega de todas que participaram foi revigorante nessa jornada nada fácil de mulher-mãe-pesquisadora-professora. Os choros silenciosos nas danças demonstram o quão sensível nós somos apesar da força que precisamos mostrar a nossa família. E, naquele momento, pudemos ser nós mesmas – se isso for possível (DIÁRIO DE CAMPO, 25-5-2019).

Outro acontecimento que emerge como potência nos fluxos de produção curricular é o Enco, com 11 edições já realizadas. A 11ª edição – que ocorreu entre os dias 9 e 15 de setembro de 2019, no Sítio Floresta, localizado no Assentamento Rural Floresta em Alegre/ES – trouxe como tema “O Planeta Terra é o nosso Meio Ambiente, nossa Casa Comum”. Esse encontro, que acontece anualmente na Região do Caparaó, reúne diversos saberes populares e científicos, a fim de compartilhar e difundir *práxis* importantes para uma reconstrução das relações humano-natureza-cultura, inspirados na agroecologia e na permacultura. Nessa edição, dentre as diversas formações, atividades e oficinas, destacamos a oficina sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (Panc) a alunas e alunos da escola rural do Assentamento Floresta em um registro fotográfico (Fotografia 17).

Fotografia 17 – Oficina sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (Panc)



Fonte: Kapi'xawa (2019e).

Ver o envolvimento desse coletivo em ações como essa me afetou. Todo esse trabalho voluntário e tudo que vejo são sorrisos, seja dos anfitriões – produtoras/es rurais do assentamento – seja de todas/os que participaram, o que me faz acreditar que é incrivelmente devastadora a força decolonizadora do desejo verdadeiro (DIÁRIO DE CAMPO, 12-9-2019).

Outro coletivo que talvez se entremeie aos movimentos de *reexistências* e que encontramos nesta cartografia é o Movimento Kizomba. Em suas composições curriculares, também podem potencializar o atravessamento *rizomático* da educação ambiental e, em alguns processos, talvez suscitar fluxos *decolonizadores*. Nas conexões que promovem na universidade e nas comunidades, eles se manifestam como força ativa no *campus*, produzindo talvez *micropolíticas* de *reexistências*.

Em 15 de maio de 2019, os coletivos movimentaram o *campus* na organização de movimentos em defesa das IES públicas (Fotografia 18). Essa manifestação foi a culminância de encontros-conversas que já estavam ocorrendo na universidade, nas *redes de conversações* e *micropolíticas* de *reexistências*, em meio aos constantes cortes na educação pelo atual governo de extrema-direita

promove rupturas com os mecanismos de controle e desarticulação na universidade. Nas enunciações coletivas, evocam: “Precisamos lutar para existir!” (ENCONTRO-CONVERSA 10, grifos nossos).

Fotografia 18 – Manifestação em defesa das IES públicas



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Além disso, observamos alguns tracejados nas formações *micropolíticas* que podem potencializar a singularidade, a potência de ser *molecular*, múltiplo – não supor nenhuma unidade ou totalidade e nunca ser remetido a um sujeito: “[...] uma juventude inteira lutando para a gente conseguir transformar o nosso amanhã, e até mesmo o nosso hoje, em uma sociedade que a gente possa falar sem medo de ser reprimido” (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos).

Para Guattari (1987), é esse movimento que potencializa o múltiplo, o coletivo. Assim, os *agenciamentos coletivos de enunciação* podem produzir mais pistas para a composição dessa cartografia da singularidade dos coletivos, uma vez que, segundo o autor:

A consistência precede a existência. O acontecimento singular da ‘tomada de consistência’ gera os tempos, os espaços e as substâncias próprias dos agenciamentos. Enquistadas, teleguiadas ou em estado livre – isto é, no estado de perpétuo nascimento –, são as singularidades que produzem territórios desterritorializando outros, que inventam novos agenciamentos, que secretam processos inéditos de semiotização e de subjetivação. Estão na raiz dos agenciamentos de enunciação antes mesmo de qualquer coordenada desenvolvida, que qualquer produção tenha sido programada. Só a singularidade é criadora de processo singular, isto é, de história (GUATTARI, 1987, p. 163).

Nesse movimento, talvez ensejando pela “tomada de consistência”, os coletivos organizam um encontro-evento no dia 14 de dezembro de 2019, no início das férias da universidade. Enquanto vários estudantes já se preparavam para retornar às suas casas e dar início a viagens, os movimentos se articularam para organizar um potente encontro-evento em conexão com a comunidade de Alegre/ES. Com o título “I Festival de Diversidade e Direitos Humanos de Alegre”, criaram rodas de conversa, oficinas, atrações culturais e feirinha (Figura 5).

Figura 5 – Cartaz do encontro-evento organizado pelos coletivos

**I FESTIVAL
DE DIVERSIDADE E
DIREITOS HUMANOS
DE ALEGRE**

14 de Dezembro
Praça Seis de Janeiro
Das 15h às 23h

RODA DE CONVERSA

- Soberania e Segurança alimentar: pequenas/os agricultoras/es e Kapi'xawa • Movimento Negro: Caxambu do Horizonte • Movimento LGBTQIA+: Comunidade LGBTQIA+ de Alegre • Movimento Feminista: FEMEA, Coletivo Feminista Umás Pelas Outras, Kapi'xawa e Kizomba • Voluntariado e Empreendedorismo Social: Enactus

OFICINAS

- Cosméticos Naturais: Naslla Tembra e Amanda Bonadiman • Contação de História: Renata Silva • Abayomi: Mayra Parreira e Zimá Domingos • Tranças • Turbante: Zimá Domingos e Zinei Domingos • Descarte de Resíduos: Enactus • Educação Ambiental: Vinicius Cavati

ATRAÇÕES CULTURAIS

- Trio Vinil • Caxambu do Horizonte • Capoeira Angola Volta ao Mundo • Street Dance com Davi Nogueira • Banda Soulrise • Batucada da Marcha Mundial de Mulheres • Ato performático Um Estuprador em seu Caminho • Williane Silva • Batalha de Rima • Braz Neto

FEIRINHA

- Brechó • Artesanatos • Plantinhas/ Sementes agroecológicas • Comidas

ORGANIZAÇÃO

PATROCÍNIO

KAPI'XAWA
LIFES
COLETIVO FEMINISTA "UMÁS PELAS OUTRAS"
FEMEA
KIZOMBA
COMUNIDADE LGBTQIA+ DE ALEGRE-ES
CAXAMBU DO HORIZONTE
BORRACHARIA FERRAMENTA
Terra Mar
Sertão

Fonte: Divulgação do encontro-evento compartilhado por aplicativo de mensagens (WhatsApp).

Com o enredo “Cuidar é um ato político”, destacam o *desejo* coletivo. As experiências propiciadas no encontro-evento ressoaram em grande parte de uma comunidade que desconhecia muitas questões que foram encaminhadas e conversadas, como: a soberania e segurança alimentar, além das ações dos movimentos sociais de Alegre – negro, LGBTQIA+ e feminista. O encontro-evento contou com participação de várias pessoas – entre membros das comunidades *academicolocalrurais* –, que elogiaram a atitude dos movimentos em proporcionar tal acontecimento.

Nas composições curriculares, destacamos as oficinas culturais infantis, que abordaram a cultura indígena (Fotografias 19 e 20), na tentativa de resgatar resquícios de tradições culturais dos povos Guarani que viveram e os que ainda reexistem na região do Caparaó.⁵¹

Fotografia 19 – Roda de conversa infantil sobre a cultura indígena



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

⁵¹ Na Região do Caparaó Capixaba, que antes era habitada por várias tribos indígenas (que influenciaram vários nomes de locais na região), atualmente há apenas poucas famílias que ainda sofrem perseguição para se retirarem do Parque Nacional do Caparaó, por se tratar de uma unidade de conservação.

Fotografia 20 – Oficina infantil sobre a cultura indígena



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Ressaltamos, também, a oficina *Abayomi*,⁵² que, em articulação com membros da comunidade negra de Alegre/ES, trouxe a arte como *reexistência*, que observamos na tentativa de recriar a cultura ancestral africana no contexto da escravização/colonização, por meio da confecção das bonecas, narrando o momento em que elas eram produzidas a partir das vestimentas características das diferentes aldeias em que as famílias eram retiradas e separadas (Fotografia 21).

⁵² Em lorubá (uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim) significa “Encontro precioso”. Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte das pessoas escravizadas entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas ficaram conhecidas como *Abayomi* (VIEIRA, 2020).

Fotografia 21 – Oficina Abayomi



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Além dessas potentes oficinas, destacamos, também, a oficina do projeto “Capoeira da Angola e Educação Ambiental” em um entrelaçamento entre a dança-luta de *reexistência* e a dimensão da educação ambiental. Nesse projeto voluntário com o coletivo Kapi’xawa, observamos que pode haver potentes agenciamentos sociais que permitem o atravessamento *molecular* da educação ambiental para além da universidade (Fotografia 22), como quando envolvem crianças e jovens da comunidade, produzem cantos culturais e recriam a luta juntos:

Oh, era eu era meu mano, era meu mano era eu.
 Era eu era meu mano, era meu mano era eu.
 Era eu era meu mano, quando nós andava junto.
 Era eu era meu mano, quando nós travamo uma luta.
 Era eu era meu mano, ele não venceu nem eu.
 Era eu era meu mano, era meu mano era eu.

Foi no balanço foi no remelexo eu vi o siri derrubar o caranguejo.
 Foi no balanço foi no remelexo eu vi o siri derrubar o caranguejo.
 Foi no balanço foi no remelexo eu vi o siri derrubar o caranguejo.

Adeus adeus, a deusa, vou me embora com as ondas do mar.
 Eu vou me embora com as ondas do mar.

Vou me embora saudar lemanjá.
(Cantos roda de capoeira - ENCONTRO-CONVERSA 10)

Nos cantos entoados, podemos observar as conexões na teia socioambiental, onde os humanos ora são como seu semelhante “era meu mano era eu”; ora como animais “Foi no balanço foi no remelexo eu vi o siri derrubar o caranguejo”; ora como a natureza “Eu vou me embora com as ondas do mar”.

Fotografia 22 – Oficina do projeto "Capoeira Angola e Educação Ambiental"



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Nas enunciações coletivas, ressaltam os agenciamentos que talvez sejam/são potencializados nessa relação:

A gente vê, assim, a capoeira angola totalmente interligada com a educação ambiental, porque a capoeira ela é a natureza assim... Todos os movimentos são baseados na natureza, pelo ponto de vista mais amplo, mais holístico. Tal como o 'Tai Chi Chuan' que é uma arte chinesa. Que faz movimentos fluidos assim... Então a capoeira angola parte desse pressuposto. Assim, 'seguindo o balanço do mar', toda essa questão da fluidez do corpo e do diálogo corporal.

Ela veio da África, trazida pelos negros e negras, do povo preto que veio para cá escravizado. E lá na África já tinha, assim, algumas práticas que

não eram exatamente a capoeira, mas que aqui, no Brasil, deram origem à capoeira como uma luta de libertação. E aí a gente usa ela para o ser humano – para as crianças assim no caso que a gente trabalhava, mas também para todas as pessoas – traz assim um maior entendimento da sua identidade, da sua história. Ainda mais nós, como brasileiros, isso está diretamente no nosso DNA. E hoje a capoeira está no mundo todo.

O instrumento principal da capoeira hoje, que é o berimbau, ele é praticamente feito de coisas da natureza [...]. E através da capoeira a gente consegue trazer o entendimento geral da pessoa no ambiente, na relação com outras pessoas [...]. Para a educação ambiental, a gente traz essa questão do respeito com o outro, com a natureza, a que tudo está ligado. Na capoeira angola, é um diálogo corporal. Ali que a gente fala de pergunta e resposta. Então, se você tem uma pergunta agressiva, muitas vezes você recebe uma resposta agressiva também, ou não, porque é um diálogo, então ele segue. E aí tem tudo a ver (ENCONTRO-CONVERSA 10).

Nesse *agenciamento coletivo de enunciação*, podemos pensar com Negri, Guattari e Stengers. Quando os agentes coletivos enunciam a capoeira como uma “luta de libertação”, isso nos permite dialogar com Negri e Guattari (2017), que refletiram sobre por onde podem fluir as engrenagens das *máquinas de luta*: por novos espaços de liberdade.

Também produzimos pistas ao observar que, mesmo sem apoio econômico e institucional, os movimentos se articulam criando possibilidades em meio aos impasses e cristalizações da *máquina da colonialidade*. Assim, podemos dialogar com Deleuze e Guattari (2011a, p. 499) sobre a potência das linhas de fuga: “Eis por que as linhas de fuga são singularmente criadoras e positivas: elas constituem um investimento social tão completo e total quanto o investimento contrário”.

Ao cartografar os fluxos de produção curricular, acompanhando as *redes de conversações* que ocorrem no *campus* da universidade e suas conexões com as comunidades *academicolocalrurais* nos encontros-formação e encontros-eventos, problematizamos que talvez possam se espalhar em *linhas de fuga* e criar *reexistências*. Portanto, cartografar os fluxos de subjetividades emergentes pode nos fornecer pistas de invenção do comum e compreender o atravessamento *rizomático* da educação ambiental na universidade e além dela, o que relacionamos com uma perspectiva *decolonizadora e decolonial*.

Assim, em uma tentativa de expandir a *máquina desejanteambiental*, problematizamos os efeitos dessa *máquina* em conexão com os movimentos de *reexistências* que ocorrem em outros *espaçostempos*.

5.3 EFEITOS DA MÁQUINA DESEJANTE AMBIENTAL

A idéia de micropolítica do desejo implica, portanto, um questionamento radical dos movimentos de massa decididos centralizadamente e que fazem funcionar indivíduos serializados. O que se torna essencial é conectar uma multiplicidade de desejos moleculares, conexão esta que pode desembocar em efeitos de 'bola de neve', em provas de força em grande escala (GUATTARI, 1987, p. 177).

Essa cartografia busca ressaltar uma educação ambiental que produz fluxos *decolonizadores de desejo* em suas articulações com os movimentos de *reexistências*. Esses fluxos podem atuar como forças ativas na perspectiva nietzschiana (DELEUZE, 2007), criando a sustentabilidade das relações da vida. *Imaginamos* que só a existência desses fluxos já são resistências ou, como desenvolvemos neste estudo, em conexão com os intercessores teórico-metodológicos, coletivos e todas/os que estavam nos movimentos, as *reexistências*.

Em nossa pesquisa, problematizamos se a potência desses movimentos pode ser como forças ativas e não reativas, uma vez que pode haver tracejados de *desejos*. *Desejos* que criam, produzem e que não remetem à falta, mas a algo que já possuímos como um objeto parcial e precisamos intensamente que ele se torne real (DELEUZE; GUATTARI, 2011a).

Desejos que podem ser tão poderosos que não medem esforços para se expandirem e realizarem, como uma pequena criança com um grande *desejo* que se revolta contra as autoridades a fim de lutar pelo seu futuro. Para a maioria de nós, pode ser difícil acreditar que apenas uma criança pode provocar alguma mudança significativa no planeta. É como pensar que uma molécula tenha alguma densidade real em um organismo. Mais aí está a questão. Mesmo uma pequena molécula pode alterar reações químicas fundamentais a um sistema, permitindo que ele vá ao colapso. Um ser, por menor que seja, pode produzir fluxos que ressoam. A pequena criança pode não saber, mas suas ações têm ressonância e são capazes de promover fluxos *decolonizadores do desejo*, do *desejo* de vida.

Foi assim que a estudante sueca Greta Thunberg⁵³ desencadeou uma *revolução molecular* ao iniciar uma greve contra o aquecimento global em frente ao

⁵³ Ativista ambiental sueca de apenas 17 anos (nasceu em Estocolmo, em 3 de janeiro de 2003). Iniciou com protestos fora do prédio do Parlamento Sueco, desencadeando a Greve das Escolas pelo Clima – movimento *Fridays for Future*. Em dezembro de 2019, foi considerada personalidade do ano pela revista americana *Time*. Atualmente está engajada em vários movimentos

Parlamento Sueco, em 20 de agosto de 2018. Essa *revolução molecular* da estudante ressoou e, ao longo de 2019,⁵⁴ o movimento “*Fridays for Future*” levou multidões de crianças, jovens e depois adultos às ruas, denunciando a crise climática.

Da mesma forma que acreditamos ser os *desejos* coletivos que fluem nos movimentos de *reexistências* em suas conexões com as comunidades *academicolocalrurais*, ensejam os *desejos* de vida e justiça socioambiental: “[...] pensando também nas gerações futuras, porque a gente só está aqui de passagem e têm outras pessoas ainda para viver nesse planeta e tudo o mais” (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos). Por mais que a luta pareça ser muito maior do que esses e essas *possíveis* podem fazer, eles e elas reexistem e criam *mundos possíveis* onde os *desejos* ganham dimensão real: “[...] englobar toda a universidade porque pequenas atitudes podem gerar mudanças mais no futuro” (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos).

Também não podemos deixar de ressaltar o *desejo* da socióloga, vereadora e ativista negra, Marielle Francisco da Silva – conhecida como Marielle Franco.⁵⁵ Ela lutava por justiça social e racial não só nas comunidades do Estado do Rio de Janeiro, como também representava as muitas mulheres negras silenciadas e escravizadas que *reexistem* neste mundo. Não somente isso, o que potencializa o *desejo* é a possibilidade de se agenciar constantemente aos diversos acontecimentos que ambientam a trama em que essas mulheres reexistem, em meio às *macropolíticas* socioeconômicas que violentam e aliciam os corpos, uma vez que, segundo Guattari (1987, p. 44):

A exploração econômica e a exploração sexual não podem ser dissociadas.
A burguesia e as burocracias mantêm seu poder justamente se apoiando na

socioambientais, como a proteção da população indígena no Brasil em frente à pandemia do novo *coronavírus* – Campanha SOS Amazônia.

⁵⁴ Em 2020, após a pandemia pelo novo *coronavírus* – de janeiro até o momento em que esta tese está sendo escrita (setembro) – os movimentos tomaram maior proporção nas redes sociais, uma vez que medidas de distanciamento social foram adotadas para conter a disseminação da doença causada pelo vírus (COVID-19).

⁵⁵ Marielle Franco nasceu no Rio de Janeiro, em 27 de julho de 1979. Foi uma socióloga e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, durante a eleição municipal de 2016, com a quinta maior votação. Marielle defendia o feminismo, os direitos humanos e questionava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros juntamente com seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro.

segregação dos sexos, das faixas etárias, das raças; na codificação das atitudes, na estratificação das castas.

Em 2018, durante sua luta contra as forças e fluxos colonizadores, Marielle foi brutalmente assassinada, mas os seus *desejos* não! Eles ressoam nas muitas vidas que reexistem, como nos movimentos que pesquisamos. Movimentos que podem ressaltar essa incessante luta e potencial criação de possibilidades em frente às engrenagens da *máquina colonizadora*, que tenta escravizar e mutilar os *desejos* e, assim, não se limitam a “lutar contra”, uma vez que as resistências criadas no contexto da *colonialidade* reexistem em fluxos de produção, criação e se potencializam por meio das singularidades.

Como afirma Guattari (1987, p. 67), “[...] uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia de desejo”. E complementa: “[...] só uma reação em cadeia, atravessando as estratificações existentes, poderá catalisar um processo irreversível de questionamento das formações de poder às quais está acorrentada a sociedade atual” (p. 67-68), conforme observamos nesta cartografia.

Outra importante pista, encontrada nos estudos de Guattari (1987, p. 66), também pode nos ajudar a cartografar os fluxos que atravessam esses movimentos, ao afirmar:

Nosso inconsciente é equipado para assegurar a sua cumplicidade com as formações repressivas dominantes. A esta função generalizada de equipamentos, que estratifica os papéis, hierarquiza a sociedade, codifica os destinos, oporemos uma função de agenciamento coletivo do *socius* que não procura mais fazer com que as pessoas entrem nos quadros preestabelecidos, para adaptá-los as finalidades universais e eternas, mas sim que aceita o caráter finito e delimitado historicamente dos empreendimentos humanos. É sob esta condição que as singularidades do desejo poderão ser respeitadas.

Ao acompanhar as *redes de conversações*, observamos o que pode ser um questionamento aos quadros preestabelecidos que a *máquina da colonialidade* impõe, na tentativa de adaptá-los a um “padrão”: “No acadêmico, segue-se muito um padrão, sabe? Não aceitam muitas coisas” (ENCONTRO-CONVERSA 4). Nas *fugas*, podem encontrar os movimentos de *reexistências*: “Porque sai fora do padrão acadêmico. No padrão acadêmico, um quer ser melhor que o outro” (ENCONTRO-

CONVERSA 4), talvez ensejados pela criação de *mundos possíveis* onde podem fluir as *singularidades*.

Buscar compreender os efeitos da *máquina da colonialidade*, que ainda atravessam nossas instituições e organizações sociais é muito importante, pois, de acordo com Guattari (1990, p. 27):

Não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana. Tudo é feito no sentido de esmagar sob uma camada de silêncio as lutas de emancipação das mulheres e dos novos proletários que constituem os desempregados, os 'marginalizados', os imigrados.

Segundo o autor:

Só uma profunda transformação das relações sociais em todos os níveis, um imenso movimento de 'retomada' das máquinas técnicas pelas máquinas desejanças, o que eu denomino uma 'revolução molecular', correlativa da promoção de práticas analíticas e micropolíticas novas, permitirão alcançar um tal ajustamento; inclusive, o destino da luta de classes oprimidas – constantemente arriscadas a mergulhar em relações especulares com os poderes constituídos, a reproduzir relações de dominação – me parece estar ligado a essa revolução molecular (GUATTARI, 1987, p. 172).

Em conexão com Guattari, acreditamos que as *revoluções moleculares* podem ser movidas pelas forças ativas de *desejo*, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2011a, p. 158), o *desejo* é produtor, é *máquina*, é revolucionário, “[...] e nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas”. Compreendemos que, uma vez atravessados pelos *desejos*, não se pode mais “adestrá-los/colonizá-los”, e o agenciamento coletivo do *socius* pode mantê-los unidos e comprometidos nesse movimento de *decolonização* das relações, tanto estudantis quanto trabalhistas. Assim, concordamos com Guattari (1987, p. 61) ao afirmar:

Não nos contentamos em questionar a forma das relações entre exploradores e explorados, nós atacamos a raiz, a matéria da exploração capitalista-burocrática, isto é, o trabalho assalariado, a aceitação passiva de um corte entre o trabalho e o desejo, o investimento do trabalho como droga de abolição de todos os desejos abertos ao mundo.

Entretanto, não queremos com isso essencializar o *desejo*, pois, mesmo a *máquina de desejo*, segundo Guattari (1987, p. 173-174),

[...] encontra formas de individuação, ou seja, de alienação. O desejo não é um desejo ideal, nem tampouco a sua repressão. Não há desejo em si nem repressão em si. O ideal de uma ‘castração bem sucedida’ faz parte das mistificações mais reacionárias. O desejo e a repressão funcionam numa sociedade real e são marcados por cada uma das suas etapas históricas; não se trata, pois, de categorias gerais transponíveis de uma situação para outra.

Assim como Stengers (2015) discorre sobre a arte de se ter cuidado e a arte do *pharmakon*, precisamos ter cuidado com os excessos, pois eles podem envenenar. Dessa forma, nada é absoluto, nem o desejo, nem os movimentos que pesquisamos. Apesar de encontrar potências nesses movimentos, também encontramos cristalizações em cortes-fluxo. Mas, diante desses efeitos de arborescência, também observamos aberturas *rizomáticas*, que podem permitir *fugas* por onde o *desejo* fluiu/flui por outros caminhos.

Entretanto, apesar de não possuímos garantias, não podemos deixar de ressaltar os movimentos e os *desejos* que muitas vezes podem fornecer possibilidades para responder à intrusão de Gaia (STENGERS, 2015). Como os *desejos* de vida e justiça socioambiental de Chico Mendes, Dorothy Stang, Dionísio Ribeiro, Paulo Vinha e tantos outros mortos em suas lutas, mas seus desejos ainda ressoam e se agenciam continuamente às causas atuais, como os movimentos que esta pesquisa busca problematizar.

Em última análise, tudo depende do talento dos grupos humanos em se tornarem sujeitos da História, isto é, em agenciar, em todos os níveis, as forças materiais e sociais que se abrem para um desejo de viver e mudar o mundo (GUATTARI, 1987, p. 189).

É nesse “[...] desejo de viver e mudar o mundo”, dialogando com Guattari (1987, p. 189), que encontramos os *agenciamentos coletivos de enunciação* das redes tecidas desses coletivos: “[...] a vontade de querer modificar o mundo no qual convivo, o ambiente no qual convivo e acreditar que unidos conseguimos fazer mudança” (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos).

5.3.1 Podem os movimentos de *reexistências* possibilitar o atravessamento da educação ambiental na universidade?

O que moveu/move esta pesquisa em direção aos movimentos de *reexistências* foram as possibilidades de que fluxos *decolonizados* de desejo poderiam fluir nas composições curriculares em agenciamentos às *micropolíticas* que produziam/produzem, por meio da busca por uma nova cultura política; da agroecologia e da permacultura; da relação afetuosa nas conexões entre as comunidades *academicolocalrurais*; da articulação às culturas singulares, como a indígena e a africana; do afeto que permeava as relações entre elas e eles; do *desejo* de vida coletiva e solidária; e da busca por novas potências de agir e pensar juntos.

Nesses múltiplos agenciamentos, que também se moviam/movem a outros, observamos a possibilidade de currículos *nômades*, que não se fechavam ao conteúdo das propostas curriculares dos cursos de graduação. Se faltam/faltavam ideias para a instituição permitir o atravessamento da educação ambiental na formação acadêmica, sobravam/sobram possibilidades para os agentes coletivos em suas *redes de conversações*: “No fortalecimento das campanhas e dos grupos que já existem [...]. E movimentar essas ações para transformar mesmo, talvez não esse espaço, mas que a Ufes dê um espaço para a gente trabalhar mesmo” (ENCONTRO-CONVERSA 5). Ou, então, diante da cristalização das propostas dos cursos, criar outras possibilidades:

[...] não conseguiu trazer em forma de matéria? Traz então em forma de ONG ou em forma de eventos dentro da faculdade, sabe? Ou com cultura, como é basicamente o que a gente faz. E, tipo assim, é chegar e falar. Só que faltam muitas pessoas para falar e também falta muita gente para ouvir. Então, tem que partir da gente, um grupo pequeno e disseminar isso daí (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Nos encontros-formação e encontros-eventos que organizam, os agentes coletivos produziam/produzem conhecimentos em agenciamento ao que desejavam estudar/compreender. Assim, por meio da pesquisa entre os conhecimentos científicos e os culturais, os agentes coletivos vão criando *micropolíticas* de *reexistências* que podem dialogar com os fluxos *decolonizadores* de desejo que os atravessam.

Então a Kizomba me deu esse espaço e mostrou que, participando dela, eu tive amigos, eu busquei conhecimento, eu consegui ter mais discernimento e, de certa forma, mais culturas e conhecimentos que eu não tive, eu adquiri através da Kizomba (ENCONTRO-CONVERSA 5).

Ao pesquisarem os movimentos sociais, políticas de resistências, agroecologia, permacultura, soberania e segurança alimentar, saberes comunitários/colaborativos, entre muitos outros, os coletivos podem promover fluxos de produção curricular que talvez atravessem a formação acadêmica. Compreender que a educação ambiental *molecularmente* pode se mover por todos os conhecimentos que estudamos, e não como uma área ou disciplina em separado, talvez nos permita defender que esses movimentos produzem uma educação ambiental por meio de *nomadismos*.

Acreditamos também ter observado isso nas demais ações dos movimentos: na organização e colaboração em projetos de extensão, encontros-eventos, vivências, rodas de conversa e oficinas. Acontecimentos que ressoam as composições curriculares nas comunidades *academicolocalrurais* e que relacionamos com as possibilidades de atravessamento da educação ambiental.

Os agenciamentos que podem promover na universidade, como os projetos de extensão em conexão com pesquisadores/as do *campus* – como a Feira Agroecológica e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (Lepea) – talvez potencializem a educação ambiental. A Feira Agroecológica (Fotografia 23) é uma das experimentações do projeto de extensão da Ufes/Alegre, “Rede de Comercialização Solidária”, que os agentes coletivos organizam toda semana no *campus*. Além de auxiliar a conexão das comunidades *academicolocalrurais*, fornecendo alimentos livres de agrotóxicos e produtos produzidos pela agricultura familiar local, promovem rodas de conversa, dança circular, apresentações musicais e culturais.

Fotografia 23 – Feira Agroecológica no *campus* de Alegre (Ufes)



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Na Fotografia 24, podemos observar uma experimentação do Lepea com alunas e alunos da Escola Municipal Pedro Simão, na Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) “Laerte Paiva Gama”, em Alegre/ES.

Fotografia 24 – Experimentação do Projeto de Extensão Lepea



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora.

Nessa experimentação, que aconteceu durante o mês de abril de 2019, os agentes coletivos promoveram rodas de conversa com alunas e alunos da escola sobre suas vivências e relações com a teia socioambiental. Durante as rodas, também ocorriam formações sobre respeito às *naturezas culturais*; reflexões sobre o exagerado consumismo na atualidade; reutilização de embalagens e produtos, além da destinação adequada aos materiais descartados; higienização de frutas e legumes para consumo; entre outras questões que iam aparecendo.

Nos potentes agenciamentos e composições curriculares nômades – que rompem com o conhecimento fechado em disciplinas e se abrem ao desconhecido – problematizamos se podem atravessar uma educação ambiental *decolonial*, em conexão com as comunidades *academicolocal rurais*.

5.3.2 Currículos nômades: propondo uma abertura *rizomática*

Em muitos momentos nos encontros-conversa, os agentes coletivos produzem narrativas de descontentamento ao não comporem com a proposta curricular acadêmica e, assim, as *fugas* não promovidas são, talvez, potencializadas pelas composições curriculares, como observamos na enunciação: “[...] tem coisa muito importante que a gente não aprende lá [referindo-se à sala de aula]” (ENCONTRO-CONVERSA 3, grifos nossos).

Observando propostas curriculares fechadas, nas quais não há possibilidade de mudança, consideramos que os movimentos de *reexistências* podem produzir currículos “outros”: abertos, fluidos e nômades.

Assim, o currículo nômade encontra-se em produção contínua, podendo se agenciar aos desejos das/os estudantes e professoras/es. Não se fecha. Sempre em movimento, como o equilíbrio dinâmico de uma reação química que nunca se finda – em que já não há reagentes puros e nem um produto final, apenas moléculas intermediárias.

Nesse caso, pode nos encaminhar a pensar sobre a importância de considerar as aberturas *rizomáticas* nos currículos. Assim, buscamos, com este texto-tese, suscitar essa ruptura, sugerindo novas maneiras de pensar e agir: como ouvir o que todas/os têm a dizer, os *agenciamentos coletivos de enunciação* têm muito a possibilitar; compreender que rupturas com antigos modelos colonizados é um processo – que irá levar toda vida; e lembrar que muitas/os estão nessa mesma onda, que possamos permitir nos agenciar, mudar: “[...] tirar essas coisas velhas que estão aí carcomidas [...]” (ENCONTRO-CONVERSA 5, grifos nossos).

6 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Não se pode dar por certo que as ciências, ao menos como as conhecemos, tenham capacidade de responder às ameaças do futuro; em compensação, em relação à chamada 'economia do conhecimento', é relativamente certo que as respostas que os cientistas hão de propor não nos permitirão evitar a barbárie (STENGERS, 2015, p. 19).

Cabe a nós criar uma maneira de responder, por nós, mas também pelas inúmeras espécies vivas que levamos conosco para a catástrofe. E isso, ao passo que esse 'nós' só existe virtualmente, convocado por essa resposta a ser dada (STENGERS, 2015, p. 35).

Nessa cartografia, procuramos nos aproximar da *esquizoanálise* de Deleuze e Guattari (2011a), seguindo as *linhas de fuga* até as *máquinas desejantes*, na possibilidade de buscar uma maneira de compor respostas à intrusão de Gaia (STENGERS, 2015). Isso requer romper com as estruturas tradicionais da pesquisa, o que foi/é um grande desafio. A formação⁵⁶ (Graduação e Mestrado) em uma ciência exata (Química) exigia uma programação a partir de resultados esperados. Agora aqui, nesta pesquisa-experimentação, precisávamos romper com esse pensamento e nos abrir ao inesperado. Por mais que conhecesse o *campus* e a comunidade acadêmica, vivenciar suas trajetórias, sem saber onde iria chegar (seja na pesquisa, seja na escrita), mostrava-nos as instabilidades do percurso.

No caminho, nos encontros-conversa-formação-evento, pistas foram sendo produzidas ao acompanhar as *redes de conversações* (MATURANA, 2001). Seguimos por umas linhas e encontramos redes e projetos ligados a empresas júnior e professoras/es no *campus*. Observando esses movimentos, problematizamos que poderiam ser cristalizações de outros movimentos coletivos. Ao pesquisar os coletivos atuantes no *campus*, encontramos os potentes *grupos sujeitos* (GUATTARI, 1987), Kapi'xawa e Kizomba.

As aberturas *rizomáticas* que esses coletivos podem promover utilizando as redes de compartilhamento de saberes, encontros formativos, organização de encontros-eventos, oficinas e mutirões para a comunidade, dentre as diversas ações, talvez lhes permitissem se agenciar constantemente a várias causas e conhecimentos, sem barreiras a serem impostas pelas disciplinas ou pela universidade.

⁵⁶ Formação da autora.

Nos movimentos que podem suscitar uma “[...] tomada de consistência” (GUATTARI, 1987, p. 163), problematizamos que talvez os movimentos ressaltem suas diferenças como possibilidades de criação na universidade e além dela, nas possíveis tentativas de “[...] honrar as divergências” (STENGERS, 2015, p.139).

Observamos movimentos que podem potencializar currículos nômades e facilitar o atravessamento da educação ambiental nas linhas, com tracejados *molarmoleculares*, que podem possibilitar *nomadismos* nas composições curriculares e *transversalidade* nos *fronts* das disciplinas e conhecimentos.

Não queremos com isso dizer que os conhecimentos técnicos não sejam importantes. Nossa intenção é mostrar que, além desses conhecimentos, há outros, muitos outros. Assim, a potência desta tese está nos efeitos, na propagação nas fraturas, nas aberturas *rizomáticas* provocadas pelos movimentos, que podem potencializar currículos nômades, abertos aos diálogos que nos contextualizam.

Nesse sentido, apostamos no atravessamento de uma educação ambiental múltipla, nômade e revolucionária que, imbricada às *micropolíticas* de *reexistências*, como uma experimentação, pode atravessar currículos nômades. Aquela que se articula com os movimentos sociais e com a cultura local, tece fluxos de produção curricular e que reexiste nas instituições de ensino, mesmo que tentem estrangulá-la em disciplinas e ações esporádicas. A maioria de suas ressonâncias são informais e transgressoras. Nem mesmo a sua ausência nos currículos é capaz de impedir os agenciamentos da *máquina desejanteambiental*.

A educação ambiental, em uma perspectiva *decolonial*, pode promover fluxos *desejantes*, que se articulam aos *espaçostempos* da universidade e para além dela, pois é *maquínica*, transversal e multidimensional. É como uma *máquina desejanteambiental*, engendrando fluxos *desejosos* de *naturezasculturas*.

É essa educação ambiental *decolonial* que procuramos ressaltar neste texto-tese, uma *máquina desejante* que pode engendrar *linhas de fuga* em meio ao poder axiomático do *dispositivo* da *colonialidade*. Uma máquina que se articula *rizomaticamente* favorecendo *desterritorializações* do conhecimento tradicional para *reterritorializar* um conhecimento mais integrado, articulado às culturas locais e aos movimentos sociais, buscando uma estreita relação entre pesquisa, ensino, difusão e extensão.

Uma máquina *desejanteambiental* que pode, talvez, ser potencializada pelos movimentos de *reexistências*, como os que pesquisamos. Movimentos que podem se articular como *máquinas de luta* (NEGRI; GUATTARI, 2017) em meio a um contexto de desmonte e tentativas de controle pela *máquina da colonialidade*, lutando por novos espaços de liberdade, seja na universidade, seja fora dela.

Assim, é possível dizer que a tese tem sustentação teórica para defender que os movimentos pesquisados criam *reexistências* na produção de novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar, sugerindo a criação de currículos nômades, que se abrem aos agenciamentos *ecocomunitários* nas possíveis tentativas de recriar a capacidade de pensar e agir juntos, que buscam recriar relações que foram descodificadas ao longo dos tempos. Relações de composição, colaboração e *alegria*. Segundo Stengers (2015, p. 152-153):

A alegria, escreveu Espinosa, é o que traduz um aumento da potência de agir, ou seja, também de pensar e imaginar, e ela tem algo a ver com um saber, mas um saber que não é de ordem teórica, pois não designa a princípio um objeto, mas o próprio modo de existência daquele que se torna capaz de sentir alegria. A alegria, poderíamos dizer, é a assinatura do acontecimento por excelência, a produção-descoberta de um novo grau de liberdade, conferindo à vida uma dimensão complementar, modificando assim as relações entre as dimensões já habitadas. Alegria do primeiro passo, mesmo inquieto. E a alegria, por outro lado, tem uma potência epidêmica. É o que mostram tantos anônimos que, como eu, sentiram essa alegria em maio de 1968, antes de os responsáveis, porta-vozes de imperativos abstratos, se apoderarem do acontecimento. A alegria é transmitida não de alguém que sabe a alguém que é ignorante, mas de modo em si mesmo produtor de igualdade, alegria de pensar e de imaginar juntos, com os outros, graças aos outros. Ela é o que me faz apostar em um futuro em que a resposta a Gaia não seria o triste decréscimo, e sim o que os objetores de crescimento já inventam quando descobrem juntos as dimensões da vida que foram anestesiadas, massacradas, desonradas em nome de um progresso hoje reduzido ao imperativo de crescimento. Talvez, finalmente, ela seja o que pode desmoralizar nossos responsáveis, leva-los a abandonar sua triste pose heroica e a trair o que os aprisionou. Não se está dizendo que tudo, então, acabará bem, pois Gaia ofendida é cega para nossas histórias. Talvez não possamos evitar terríveis provações. Mas depende de nós, e é aí que nossa resposta a Gaia pode se situar, aprender a experimentar os dispositivos que nos tornam capazes de viver tais provações sem cair na barbárie, de criar o que alimenta a confiança onde a impotência assustadora ameaça. Tal resposta, que ela não ouvirá, confere à sua intrusão a força de um apelo a vidas que valem ser vividas.

Assim, nesse ensejo, desejamos que esta tese possa contribuir não só com o campo acadêmico/científico, mas também consiga afetar as muitas vidas que a lerem. Que tenhamos “vidas que valem ser vividas”!

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educ. Rev.** [on-line], n.17, p. 53-62, 2001.

AMARAL, Vivianne. Rede Brasileira de Educação Ambiental: 10 anos construindo relações cidadãs para uma sociedade sustentável. **Educação Ambiental em Ação**, ano 1, n. 3, fev. 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Reuniões científicas nacionais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 8 abr. 2020.

ARAÚJO, Marcia Moreira de. **Educação ambiental em suas práticas singulares sustentáveis no processo osmótico comunidadeescola**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

AZEVEDO, Claudio Tarouco de. **Por uma educação ambiental biorizomática: cartografando devires e clinamens através de processos de criação e poéticas audiovisuais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

BARONI, Patricia Raquel. **Sustentabilidades praticadaspensadas: lampejos de pirilampos das escolas de difícil acesso de Duque de Caxias/RJ**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Pista da análise: o problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 8 nov. 2019.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação; Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas**. Brasília/DF, n. 12, 2007. Série Documentos Técnicos.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Processo Formador em Educação Ambiental a Distância**. Brasília/DF, 2009. Módulos 1 e 2: Educação a distância, Educação ambiental.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**.

Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação; Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 4. ed. Brasília/DF: ProNEA, Marcos Legais & Normativos, 2014.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação; Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 5. ed. Brasília/DF: ProNEA, Marcos Legais & Normativos, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

CARMO, Samanta do. Meio ambiente enfrenta retrocessos e desmonte nos primeiros 100 dias do governo Bolsonaro, apontam ambientalistas. **UOL**, Brasília, 10 abr. 2019. Congresso em foco. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/meio-ambiente/meio-ambiente-enfrenta-retrocessos-e-desmonte-nos-primeiros-100-dias-do-governo-bolsonaro-apontam-ambientalistas/>. Acesso em: 23 set. 2019.

CASTOR, Katia Goncalves. **Gira-mundos: a educação ambiental no mito e o mito na educação ambiental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CHENG, Vincent C. C.; LAU, Susanna K. P.; WOO, Patrick C. Y.; YUEN, Kwok Yung. Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus as an Agent of Emerging and Reemerging Infection. **Clinical Microbiology Reviews**, v. 20, n. 4, p. 660-694, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. Entrevista concedida a Claire Parnet em 1988. In: PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevistado: Guilles Deleuze. Pierre-André Boutang (realização), *Éditions Montparnasse* (produção), Paris, 1988. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. O que é um dispositivo. In: _____. **O mistério de Ariana**. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Vega-Passagens, 1996.

_____. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 3.

_____. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b, v. 1.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ESPINOSA, Bento de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

FLORIANI, Nicolas; FLORIANI, Dimas. Saber ambiental complexo: aportes cognitivos ao pensamento agroecológico. **Rev. Bras. de Agroecologia**, v. 5, n. 1, p. 3-23, fev. 2010.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Marielle. Entrevista concedida a Revista Subjetiva em 22 de março de 2017. In: MEIRELLES, Marcella; SAVIANO, Helena de; CHOMSKI, Mayra; MACHADO, Lucas. Entrevistada: Marielle Franco. **Revista Subjetiva**, Rio de Janeiro, 16 maio 2017. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/entrevistamos-marielle-franco-mulher-negra-periférica-e-vereadora-do-rj-mulheres-na-política-7839b7fbfe06>. Acesso em: 14 jun. 2019.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

GODOY, Ana. Educação ambiental e filosofia prática: "Uma ou duas linhas e por trás uma imensa paisagem". **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, p. 4-19, jan./jun. 2015. Volume especial.

GONZALEZ, Soler. **Educação ambiental autopoietica entre manguezais, redes cotidianas escolares e práticas pesqueiras**. Trabalho apresentado no GT 22. 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação, realizada de 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, na Universidade Federal de Goiás, *campus* Samambaia, Goiânia/GO, 2013a.

GONZALEZ, Soler. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013b.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar. **Educação ambiental**. Tradução de Luís Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GRUPO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, COMUNICAÇÃO E ARTE (GPEA). **Histórico**. Disponível em: <https://gpeaufmt.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução de Suely Belinda Rolnik. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 395-409, maio/ago. 2012.

_____. Educação ambiental nas pedagogias do presente. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014.

HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018.

JABER, Michelle; SILVA, Regina. **As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no Estado de Mato Grosso – Brasil**. Trabalho apresentado no GT 22. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 4 a 8 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* Florianópolis, Florianópolis/SC, 2015.

KAPI'XAWA, Grupo de Agricultura Ecológica. Alegre, 23 nov. 2017a. **Grupo de Agricultura Ecológica Kapi'xawa**. Facebook: kapixawa. Disponível em: <https://www.facebook.com/kapixawa/photos/a.539461986096736/1653511624691761/?type=3&theater>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Alegre, 23 nov. 2017b. **30 Anos Kapi'xawa**. Facebook: kapixawa. Disponível em: <https://www.facebook.com/kapixawa/photos/a.1683780854998171/1683781731664750/?type=3&theater>. Acesso em: 22 abr. 2020.

KAPI'XAWA, Grupo de Agricultura Ecológica. Alegre, 06 mar. 2019a. **Sem feminismo não há agroecologia**. Instagram: kapixawa_agroecologia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BurmBhqg-Tp/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

_____. Alegre, 8 mar. 2019b. **Parte 2: Dia Internacional da Mulher**. Instagram: kapixawa_agroecologia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Buw9P23AIFA/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

_____. Alegre, 14 maio 2019c. **Conhecimento**. Instagram: kapixawa_agroecologia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bxd15uEA4ZP/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

_____. Alegre, 27 maio 2019d. **Eventos**. Instagram: kapixawa_agroecologia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bx-0giugbo3/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

_____. Alegre, 12 set. 2019e. **Grupo de Agricultura Ecológica KAPI'XAWA**. Facebook: kapixawa. Disponível em: <https://www.facebook.com/kapixawa/photos/pcb.2625980107444903/2625979900778257/?type=3&theater>. Acesso em: 23 set. 2019.

KAWAHARA, Lucia Shiguemi Izawa. **Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

KIZOMBA, Movimento. **É na luta que a gente se encontra**. Trabalho da Kizomba apresentado no 57º Congresso da UNE. 2019a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h98OfwcaVRL-JysZdiuVhhAxktpSEjWw/view>. Acesso em: 6 ago. 2020.

_____. Brasília, 12 jul. 2019b. **Por uma nova cultura política**. Facebook: kizombame. Disponível em: <https://www.facebook.com/kizombame/photos/a.568534749861607/2355657064482691/?type=3&theater>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Brasil, 17 maio 2020. **5º encontro virtual da Caravana Nacional da Kizomba**. Instagram: kizomba_br. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CATOHWSJSBC/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LI, Ruiyun; PEI, Sen; CHEN, Bin; YIMENG, Song; ZHANG, Tao; YANG, Wan; SHAMAN, Jeffrey. Substantial undocumented infection facilitates the rapid dissemination of novel Coronavirus (SARS-CoV-2). **Science**, v. 368, n. 6490, p. 489-493, 01 may 2020.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG (Humanitas), 2001.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios** (revista do Ppgav/EBA/Ufrj), n. 32, dez. 2016.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOSCHKOVICK, Marília. O que está por trás do desmonte da educação pública promovida pelo Governo Bolsonaro. **UOL**, São Paulo, 12 jun. 2019. Diálogos do Sul. Opera Mundi. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/cultura/58956/o-que-esta-por-tras-do-desmonte-da-educacao-publica-promovida-pelo-governo-bolsonaro>. Acesso em: 23 set. 2019.

NEGRI, Antônio; GUATTARI, Felix. **As verdades nômades**: por novos espaços de liberdade. Tradução de Mario Antunes Marino e Jefferson Viel. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E ESTUDO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (NIPEEA). **Sobre o Nipeea**. Disponível em: <http://nipeea.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em: 27 nov. 2019.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (OBSERVARE). **Manifesto da educação ambiental**, Brasília, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html>. Acesso em: 21 maio 2020.

OLIVEIRA, Aline Cristina Calçada. **Educação ambiental, toque terapêutico e esquizoanálise**: um cuidado anti-iatrogênico na enfermagem hospitalar. 2014. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Pista 1: a cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PINHEIRO, Márcio Fernando Duarte. **Educação ambiental e currículo**: um estudo em uma escola municipal de Tracuateua – PA. Trabalho apresentado no GT 22. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 1º a 5 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* Dom Delgado, São Luís/MA, 2017.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Educação ambiental entre práticas culturais cotidianas dos Mascarados do Congo**. Trabalho apresentado no GT 22. 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação, realizada de 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, na Universidade Federal de Goiás, *campus* Samambaia, Goiânia/GO, 2013.

REDE DE AMBIENTALIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (RASES). **Histórico**. Disponível em: <http://rases.reasul.org.br/index.php/a-rede/historico>. Acesso em: 8 nov. 2019.

REDE CAPIXABA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (RECEA). **Histórico**. Disponível em: <http://receaes.blogspot.com.br/p/historico.html>. Acesso em: 8 nov. 2019.

REIS, Vanessa Ribeiro dos. **A temática ambiental nos currículos dos cursos de pedagogia da Uneb**. Trabalho apresentado no GT 22. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 1º a 5 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* Dom Delgado, São Luís/MA, 2017.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. **Estudos culturais em educação ambiental**: os usos e consumos dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó Capixaba. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RODRIGUES, Alexsandro Rodrigues; ALVIM, Davis Moreira. Como cartografar resistências? Apontamentos sobre contradispositivo e criação. **Revista Lugar Comum**, n. 48, p. 103-119, 2016.

REDE UNIVERSITÁRIA DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS (RUPEA). **Histórico**. Disponível em: <http://www2.uefs.br/rupea/apresentacao.htm>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SILVA, Maria Liete Alves. **Cartografia de Joselândia**: o acontecimento e o pensamento da multiplicidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SOUSA, Jose Maclecio de. **A rosa dos ventos da educação ambiental**: reflexões sobre os lugares e perspectivas de educação ambiental na Universidade Federal do Ceará. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Desafios e aprendizagens da ambientalização em uma universidade**. Trabalho apresentado no GT 22. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 1º a 5 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* Dom Delgado, São Luís/MA, 2017.

STARHAWK, Miriam. Magia, visão e ação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 52-65, abr. 2018.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TAJRA, Alex. Austrália foi alertada há 13 anos pela ONU sobre aumento de queimadas. **UOL**, São Paulo, 12 jan. 2020. Notícias. Meio ambiente. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2020/01/12/australia-foi-alertada-ha-mais-de-10-anos-sobre-aumento-de-queimadas.htm>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: rede de saberes. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

_____. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. **Processo formador em educação ambiental**: mudanças ambientais globais. Recife: UFRPE, 2009. v. 2, p. 65-115.

_____. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 207-222, jan./jul. 2012.

_____. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013.

_____. Educação ambiental e a descolonização do pensamento. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, p. 28-49, jul. 2016. Edição especial.

TRISTÃO, Martha (org.). **A educação ambiental e o pensamento pós-colonial**: narrativas de pesquisas. Curitiba: CRV, 2018.

TRISTÃO, Martha; VIEIRAS, Rosinei Ronconi. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 103-117, set. 2017. Edição especial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES), *campus* Alegre. Alegre, 30 maio 2017. **UFES - campus de Alegre**. Facebook: [alegreufes](https://www.facebook.com/alegreufes). Disponível em: <https://www.facebook.com/alegreufes/photos/a.151352112213772/1949963045236241/?type=3&theater>. Acesso em: 23 set. 2019.

_____. **História**. Disponível em: <http://www.alegre.ufes.br/historia/>. Acesso em: 20 abr. 2020a.

_____. **Mapa do campus de Alegre**. Disponível em: <http://alegre.ufes.br/mapa-do-campus-alegre>. Acesso em: 20 abr. 2020b.

_____. **Números**. Disponível em: <http://www.alegre.ufes.br/numeros>. Acesso em: 20 abr. 2020c.

VIEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. **Afreaka**. Nota colaborativa. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VIEIRA, Virginia Tavares. **Naturalismo poético-pampeano**: uma potência musical do pensar. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

VIEIRAS, Rosinei Ronconi. **Resistências e relações de poder na produção cotidiana da educação ambiental**: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na Bacia do Rio Doce. Trabalho apresentado no GT 22. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 1º a 5 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* Dom Delgado, São Luís/MA, 2017a.

_____. **Educação ambiental e biopotência como processos interconstituintes**: potencializando outros modos de existência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017b.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Rolling updates on Coronavirus disease (COVID-19)**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>. Acesso em: 10 jun. 2020a.

_____. **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 15 out. 2020b.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)



O(A) Sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Movimentos de re-existências e educação ambiental: contribuições para uma abordagem sustentável na universidade*, sob a responsabilidade da pesquisadora Helen Moura Pessoa Brandão.

JUSTIFICATIVA

A universidade apresenta um ambiente fértil para a mobilização social, onde coexistem uma multiplicidade de movimentos. Nesse cenário, a Educação Ambiental apresenta potencialidades na provocação de pensamentos resistentes aos interesses de mercado, fomentando reflexões acerca da sustentabilidade socioambiental e proporcionando a sinergia na formação de movimentos de *re-existências*.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa busca problematizar os movimentos rizomáticos de *re-existências* que criam possibilidades para a Educação Ambiental no Ensino Superior, com outros pensamentos na perspectiva *decolonial*.

PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, as *redes de conversações*, criadas na comunidade acadêmica, serão acompanhadas e narrativas serão produzidas. Durante essas produções, poderá haver gravação de som e imagens. Assim, você foi escolhido(a) como voluntário(a) por participar das *redes de conversações* no *campus* universitário e sua participação será dialogando com a pesquisadora sobre as políticas econômicas atuais, suas consequências para a universidade e considerações sobre as medidas que estão sendo tomadas, ou que poderão ocorrer, para minimização dessas consequências. Estima-se cerca de 20 minutos de diálogo, a ser produzido no espaço do *campus* onde você for encontrado(a), ou de sua escolha.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa será realizada no período de setembro de 2018 a julho de 2019, no *campus* Sul Capixaba da Ufes, em Alegre/ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

Durante a realização da pesquisa, haverá pouca intervenção da pesquisadora no acompanhamento das *redes de conversações* e as narrativas serão produzidas na íntegra, por meio de gravação. Nesse procedimento, caso haja desconforto dos participantes, as narrativas poderão ser produzidas por meio de escrita.

BENEFÍCIOS

Ao final da pesquisa, os(as) participantes receberão o trabalho final por meio digital e poderão compreender melhor as potencialidades da Educação Ambiental na fomentação e criação dos movimentos de *re-existências* na universidade.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Durante a pesquisa, o(a) participante será acompanhado pela pesquisadora, podendo entrar em contato a qualquer momento para obter maiores esclarecimentos.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE

É garantida ao(a) participante a confidencialidade das suas informações pessoais, proteção de sua identidade, o resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada, inclusive do uso de sua imagem e voz, de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Esta pesquisa não prevê nenhum tipo de despesas pelos(as) participantes. Entretanto, caso ocorra alguma despesa, haverá ressarcimento.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, é garantida ao(a) participante o direito à indenização.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Helen Moura Pessoa Brandão, no telefone (27) 99699-3997, ou no endereço: Alto Universitário s/nº, Guararema, Alegre - ES. Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Ufes/campus Goiabeiras, no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Av. Fernando Ferrari, s/n, Goiabeiras, Vitória - ES, 29060-970, Tel: (27) 3145-9820.

CONSENTIMENTO

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos e, voluntariamente, aceito participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora, relacionada neste documento, obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas com a minha pessoa podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável pelo estudo e sob sua guarda. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora principal, rubricada em todas as páginas.

Alegre, ___/___/_____

Participante da pesquisa/Responsável legal

E-mail _____

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa *Movimentos de re-existências e educação ambiental: contribuições para uma abordagem sustentável na universidade*, eu, Helen Moura Pessoa Brandão, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora