



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

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

**MÁGLIS VIEIRA DOS SANTOS**

**PRODUÇÕES NARRATIVAS COM MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS QUE  
TECEM UMA EDUCAÇÃO-AMBIENTAL DE FRONTEIRA**

**VITÓRIA  
2022**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**MÁGLIS VIEIRA DOS SANTOS**

**PRODUÇÕES NARRATIVAS COM MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS  
QUE TECEM UMA EDUCAÇÃO-AMBIENTAL DE FRONTEIRA**

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Tristão

**VITÓRIA  
2022**

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

---

S237p Santos, Máglis Vieira dos, 1982-  
Produções narrativas com movimentos antirracistas que tecem uma educação ambiental de fronteira / Máglis Vieira dos Santos. 2022.  
194 f. : il.

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

1. educação ambiental. 2. Fronteira. 3. Decolonialidade. 4. Movimentos afrodiáspóricos. 5. Tecnologias Ancestrais. 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

## MÁGLIS VIEIRA DOS SANTOS

### PRODUÇÕES NARRATIVAS COM MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS QUE TECEM UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE FRONTEIRA

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2022.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Martha Tristão**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Rita Silvana dos Santos**  
Universidade de Brasília

**Professor Doutor Celso Sánchez Pereira**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 26/10/2022 às 16:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/592041?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
MARTHA TRISTAO FERREIRA - SIAPE 99991945  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 04/10/2022 às 12:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/575553?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
JANETE MAGALHAES CARVALHO - SIAPE 99991942  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 11/10/2022 às 10:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/581027?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

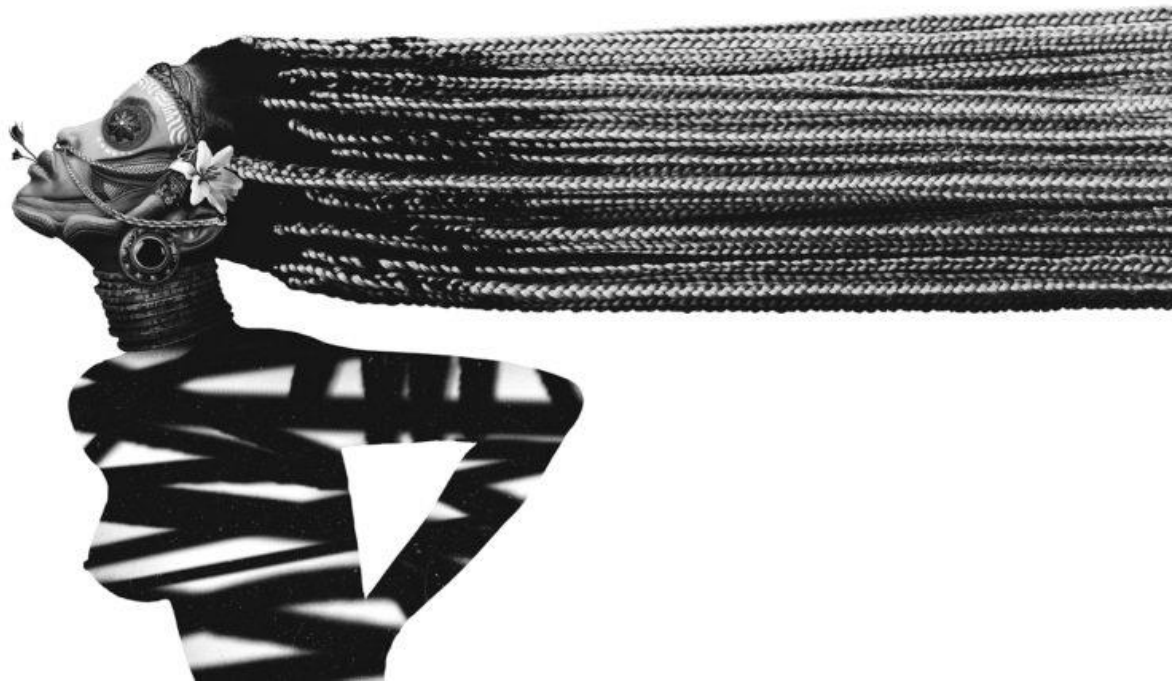
**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
CARLOS EDUARDO FERRACO - SIAPE 99991944  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 11/10/2022 às 07:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/580765?tipoArquivo=O>





Fonte: Yung Yemi (2021).

Aos que vibram, sonham, vivem, rompem fronteiras, performam corpo-territórios e tecem outras possibilidades de *educação*. Aos que vieram antes de mim e aos que ainda virão...Dedico esta tese! Com afeto e axé!



## AGRADECER E ABRAÇAR

Abracei o mar na lua cheia, abracei  
Abracei o mar  
Escolhi melhor os pensamentos, pensei  
Abracei o mar  
É festa no céu é lua cheia, eu sonhei  
Abracei o mar  
E na hora marcada dona alvorada chegou  
para se banhar  
E nada pediu, cantou pra o mar (e nada  
pediu)  
Conversou com mar (e nada pediu)  
E o dia sorriu  
Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema  
Presente eu fui levar  
Nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)  
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradei  
[...].

(MARIA BETHÂNIA).

*Odô òyá!*

*Ora iê iê ô!*

Saudações à Iemanjá e à Oxum, divindades das águas salgadas e doces, por me protegerem e me conduzirem, fazendo-se em correntezas. Aos seres encantados, às forças da natureza e às ancestralidades que me povoam e me guiam.

Aos coletivos de reexistências, coautores neste trabalho, pelo acolhimento e por nos confiarem suas narrativas.

À professora-*suleadora* Martha Tristão, pela confiança depositada no processo de *tornar-se* e proporcionar uma orientação tranquila, afetuosa e de parcerias. Obrigada por acompanhar e impulsionar travessias!

À banca composta pelas/os professoras/es Rita Silvana Santana dos Santos, Janete Magalhães Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço e Celso Sánchez pelas contribuições, aceites e por nos acompanhar nas etapas de qualificação e defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), à equipe da secretaria, aos docentes e a todos os profissionais pela competência e prontidão, principalmente no período de pandemia.

À minha saudosa mãe, Olizete, e ao meu pai, Edimário, que, lá do *Orun*, cuidam de mim e festejam meus “segundos” passos.

Agradeço e abraço minha comunidade-viva de irmãs e irmãos: Noel, Liége, Zaninha, Eneias, Edinaldo, Esdras e Domi (sobrinho-filho amado!), por ser fortaleza e refúgio em diversos momentos.

Ao Alex, parceiro-namorado de muitos carnavais, fantasias, escutas e trocas.

Às amigas da escola-universidade-vida: Demi, Andréa, Joelma, Emiliane, Clélia, Friedman e Zeni-zen pelas boas conversas, risadas e por tornarem a vida um pouco mais leve.

À Sandra Rocha, orientadora do mestrado, que se tornou também amiga e me incentivou a permanecer na pesquisa em educação ambiental.

Às/aos professoras/es, profissionais da educação e às/aos estudantes da *comunidadeescola* Aurivaldina Joazeiro, pela produção de afetos no *chão da escola*;

À rede de afetos UFES: a Turma 15D, às/aos pesquisadoras/es do NIPEEA, em especial à grande companheira Helen, sempre muito prestativa.

Não poderia deixar de agradecer às ciências e aos feitiços que produziram a vacina contra a covid-19 e a todos os profissionais de saúde envolvidos no processo.

Viva as ciências e todos os feitiços! Viva o SUS! Viva a vida, viva as reexistências!



*Não queremos mais aquilo que embranquece a  
negra maneira de ser  
Não queremos mais o lento e constante  
apagamento da cor de terra molhada suada,  
encantada...  
Queremos os remendos dos panos, nas tramas  
dos anos sofridos, amados...  
E acima de tudo, apaixonadamente vividos.  
(Elia Alves Cruz, 2018).*

## RESUMO

Esta pesquisa inspira-se nas travessias transatlânticas ocorridas a partir do século 15, quando povos foram trazidos à força das Áfricas para as Américas. Compreende a colonização e a diáspora como processos inacabados, em que há reproduções de violências e devastações de *naturezas culturais*, como também de reexistências e reinvenções da vida. Esta tese-travessia busca acompanhar tais processos e, por isso, apoia-se em concepções como *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2010), *fronteira* como lugar híbrido (ANZALDÚA, 1999) e o *pensamento de fronteira* produzido na *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003). O estudo tem a intenção de problematizar contextos latino americanos e refletir sobre uma *educação ambiental* de fronteira, a partir de produções narrativas e cartografia de *saberes-fazer* com movimentos antirracistas. A aposta teórico-metodológica consiste na *pesquisa narrativa* (TRISTÃO, 2013) e em *redes de conversações* (MATURANA, 2014), constituídas por meio de encontros como oficinas, minicursos, rodas de conversas etc. As narrativas produzidas com os movimentos fortalecem a composição de uma *educação ambiental* de fronteira enredada em currículos-outros, em *saberes-fazer* e em distintas tecnologias ancestrais. Considera-se, portanto, que o colonialismo *não venceu* e, concomitante aos projetos de apagamentos físicos e simbólicos da corporeidade negra no mundo, existe uma recusa coletiva envolvendo fluxos de ancestralidades e de reinvenções.

**Palavras-chave:** *educação ambiental*. Fronteira. Decolonialidade. Movimentos afrodiaspóricos. Tecnologias Ancestrais.

## ABSTRACT

This research is inspired by the transatlantic crossings that took place from the 15th century onwards, when people were forcibly brought from Africa to the Americas. It understands colonization and diaspora as unfinished processes, in which there are reproductions of violence and devastation of natures-cultures, as well as re-existences and reinventions of life. This thesis-crossing seeks to accompany such processes and, therefore, is supported by concepts such as coloniality of power (QUIJANO, 2010), border as a hybrid place (ANZALDÚA, 1999) and border thinking produced in colonial difference (MIGNOLO, 2003). The study intends to problematize Latin American contexts and reflect on a border environmental education, based on narrative productions and cartography of knowledge with anti-racist movements. The theoretical-methodological bet consists of narrative research (TRISTÃO, 2013) and conversation networks (MATURANA, 2014), constituted through meetings such as workshops, mini-courses, conversation circles, etc. The narratives produced with the movements strengthen the composition of a border environmental education entangled in other-curricula, in knowledge and in different ancestral technologies. It is therefore considered that colonialism did not win and, concomitant with the projects of physical and symbolic erasure of black corporeality in the world, there is a collective refusal involving flows of ancestry and reinventions.

**Keywords:** environmental education. Border. Decoloniality. Aphrodiasporic movements. Ancestral Technologies.

## RESUMEN

Esta investigación está inspirada en los cruces transatlánticos que tuvieron lugar a partir del siglo XV, cuando las personas fueron traídas a la fuerza de África a las Américas. Entiende la colonización y la diáspora como procesos inacabados, en los que hay reproducciones de violencia y devastación de naturalezas y culturas, así como reexistencias y reinenciones de la vida. Este cruce de tesis busca acompañar tales procesos y, por lo tanto, se basa en conceptos como colonialidad del poder (QUIJANO, 2010), frontera como lugar híbrido (ANZALDÚA, 1999) y pensamiento fronterizo producido en la diferencia colonial (MIGNOLO, 2003). El estudio tiene como objetivo problematizar contextos latinoamericanos y reflexionar sobre la educación ambiental fronteriza, a partir de producciones narrativas y cartografías de saberes con movimientos antirracistas. El compromiso teórico-metodológico consiste en investigaciones narrativas (TRISTÃO, 2013) y redes de conversación (MATURANA, 2014), constituidas por medio de encuentros como talleres, minicursos, círculos de conversación, etc. Las narrativas producidas con los movimientos fortalecen la composición de una educación ambiental fronteriza enredada en otros currículos, en saberes y en diferentes tecnologías ancestrales. Se considera entonces que el colonialismo no ha triunfado y, concomitantemente con los proyectos de borrado físico y simbólico de la corporeidad negra en el mundo, existe un rechazo colectivo que involucra flujos de ancestralidad y reinenciones.

**Palabras-clave:** Educación ambiental. Borde. Decolonialidad. Movimientos afrodiaspóricos. Tecnologías ancestrales.



## GUIA DE FIGURAS

Figura 1 - Eu existo.....	25
Figura 2 - Nascimento de Oxum.....	50
Figura 3 - Oficinas “Conversas Afrofuturistas” .....	69
Figura 4 - Capa da playlist no Spotify.....	70
Figura 5 - Capa do grupo no WhatsApp e Perfil da página Ecologias Imaginativas....	72
Figura 6 - Oficina Enegrescência de Escrita Criativa.....	75
Figura 7- Roda de Leitura “Pixaim” e Oficina Turbante-se.....	76
Figura 8 - A importância de referenciais negros na produção de conhecimento em Agroecologia.....	77
Figura 9 - Xirê Afirmação.....	78
Figura 10 - O Corpo Negro Lésbico na Sala de Aula como um Feitiço.....	79
Figura 11 - Afrofuturismo e Futuros Possíveis.....	80
Figura 12 - Ilustração do livro “Abecê da Liberdade.....	116
Figura 13 - A teia de Anansi (Ananse Ntontan) .....	121
Figura 14 – Sankofa.....	155
Figura 15 – Aya.....	170

## GUIA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Jornada de lutas e de ações.....	32
Fotografia 2- Foto vencedora no concurso “Melhor fotógrafo de aves do ano” .....	40
Fotografia 3- Lideranças de movimentos negros brasileiros na COP-26.....	46
Fotografia 4 - Painel “Terra, territórios e o enfrentamento ao racismo nas lutas contra a crise climática” .....	47
Fotografia 5 - Performance Bombril.....	106
Fotografia 6 - Manifestação contra a morte de George Floyd.....	114
Fotografia 7 - Referência a Anansi.....	119
Fotografia 8 - Artes Visuais Estudantis.....	154

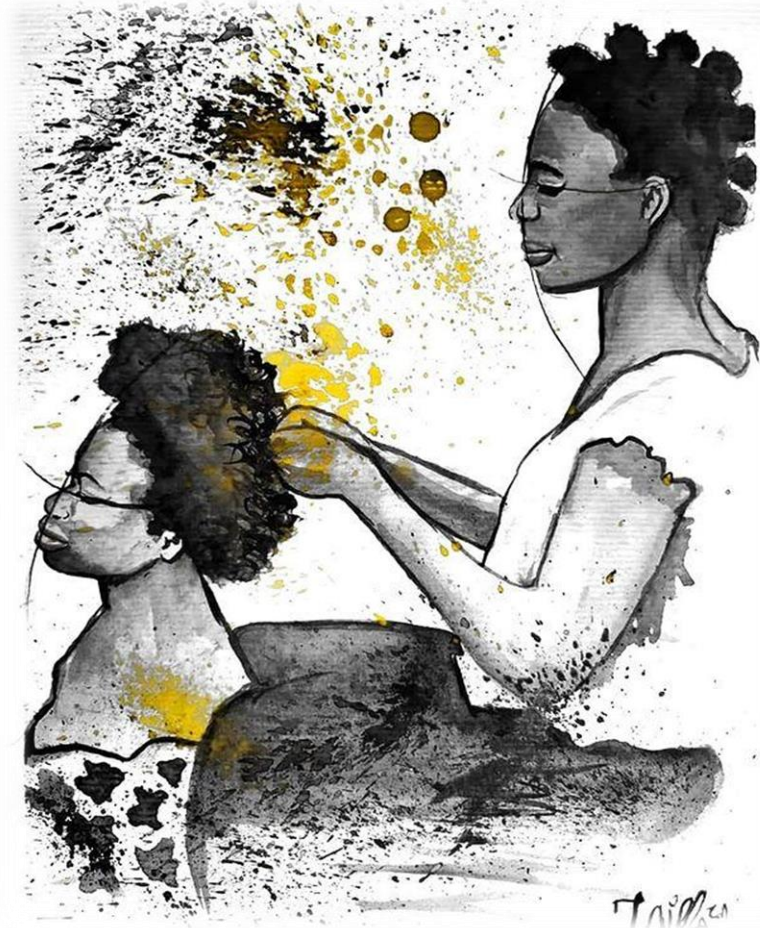
## GUIA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AVE	Artes Visuais Estudantis
BA	Bahia
BBC	British Broadcasting Corporation
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
CGEA	Coordenadoria Geral de Educação Ambiental
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
COP-26	Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DALE	Decolonizar a América Latina e seus Espaços
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DEA	Departamento de Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FLUP	Festa Literária das Periferias
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GPEA	Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte
GT	Grupo de Trabalho
IA	Inteligência Artificial
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MNU	Movimento Negro Unificado

NIPEEA	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental
Observare	Observatório de Educação Ambiental
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PENSSAN	Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
PET	Programa de Educação Tutorial
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNI	Programa Nacional de Imunizações
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2)
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>POVOADA</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INÍCIO DE UMA TRAVESSIA</b> .....	<b>27</b>
1.1 UM CONTEXTO PANDÊMICO .....	30
1.2 ATRAVESSAR, VIVER, ROMPER FRONTEIRAS.....	40
<b>1.2.1 As educações ambientais constituídas em <i>saberesfazeres</i> negros</b> .....	<b>45</b>
<b>2 COMPOSIÇÕES DE UMA TRAVESSIA-TESE</b> .....	<b>54</b>
2.1 AS CONVERSAS DE FRONTEIRAS E OS MOVIMENTOS COLETIVOS.....	58
2.2 REDES DE CONVERSAÇÃO E PRODUÇÕES NARRATIVAS .....	60
2.3 PISTAS E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA .....	64
<b>2.3.1 Transitando em territórios de pesquisa</b> .....	<b>68</b>
<b>3 PREPARANDO A BAGAGEM</b> .....	<b>82</b>
3.1 <i>DISPOSITIVOS</i> DOS PROCESSOS DE COLONIZAÇÃO.....	84
<b>3.1.2 Uma abordagem à brasileira</b> .....	<b>94</b>
3.2 TESSITURAS DE UM PENSAMENTO DE FRONTEIRA.....	98
<b>3.2.1 A Fronteira como lugar híbrido</b> .....	<b>101</b>
3.3 MOVIMENTOS, FLUXOS E RE-EXISTÊNCIAS .....	111
<b>4 DE CARONA COM MOVIMENTOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<b>120</b>
4.1 GRUPOS DE PESQUISA E OUTRAS TESSITURAS .....	125
<b>4.1.2 Diferentes abordagens teórico-metodológicas</b> .....	<b>129</b>
<b>5 SOBRE ANDANÇAS E POSSÍVEIS CHEGADAS</b> .....	<b>142</b>
5.1 TRAMAS DE UMA <i>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</i> DE FRONTEIRA .....	146
<b>5.1.1 Práticas curriculares numa perspectiva <i>de fronteira</i></b> .....	<b>149</b>
5.2 O MOVIMENTO DE SANKOFA E AS PRODUÇÕES NARRATIVAS .....	155
<b>5.2.1 Fronteiras identitárias</b> .....	<b>157</b>
<b>5.2.2 Encontros com Ancestralidades</b> .....	<b>162</b>
<b>5.2.3 Reexistir na ginga</b> .....	<b>165</b>
5.3 POR UMA <i>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</i> DE FRONTEIRA.....	169
<b>5.3.1 Saberes ancestrais como política de aterramento</b> .....	<b>173</b>
<b>6 TERRA À VISTA?</b> .....	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>182</b>

POVOADA<sup>1</sup>

Fonte: Página de Ludimila Lima no Instagram.<sup>2</sup>

*Quem falou que eu ando só? /Nessa terra,  
nesse chão de meu Deus /Sou uma, mas não  
sou só [...] Tenho em mim mais de muitos/Sou  
uma, mas não sou só (SUED NUNES).*

Desde que eu era criança, ouvia *mãe e pai* dizendo que *uma andorinha só não faz verão...* aprendi com eles que a existência é coletiva e que para *vencer as demandas*, fazer *verões*, é importante juntar forças e viver em comunidade. Por isso,

<sup>1</sup> Povoada é uma canção da cantora baiana Sued Nunes, integra o álbum Travessia (2021) e remete às vidas de mulheres-negras ao longo da história. Ouça em: <https://open.spotify.com/track/2xWXtIDCGIWXLt9ZOZIJsd?si=01d3f787ff2f4f2a>. Acesso em: 12 de ago. 2022.

<sup>2</sup> Quilombismo, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/ludimilalimas/>. Acesso em: 12 de ago. 2022.

para início de conversa, eu afirmo que *eu sou uma, mas eu não sou só*; sou *povoada* por histórias, memórias; *povoada* por gente, por mulheres-negras “desse tempo” e também pelas *pretas-velhas* que assopram sabenças em meus ouvidos. *A gente sempre fala de povoada em relação à Terra, né? A Terra é povoada, mas, também sou terra. A gente também é terra de povoar* (NUNES, 2021, n.p.).<sup>3</sup>

*Entre tantas, sou uma “mulher de fronteira”, “mulher do fim do mundo”, pesquisadora, professora de escola pública, afrofuturista, nordestina, a filha caçula de dona Olizete e de seu Edimário e a irmã de 7 irmãs e irmãos. A primeira a acessar a universidade e cursar um doutorado. Há 40 anos, contrariando as estatísticas, estou em busca de conhecer minhas raízes amefricanas, como nos ensina Lélia Gonzalez. Axé Muntu! Nasci e cresci numa casa pequena e simples no interior da Bahia e fui criada por minha mãe e meu pai. A minha mãe era uma mulher negra, de sorriso fácil, que “manjava dos paranauês” de economia solidária, de coletividade e de feminismo, mesmo sem usar tais palavras. Já o meu pai, era negro também, um pouco sisudo, de grande sabedoria e sempre preocupado com o sustento da família; trabalhou no campo e quando veio para a cidade, foi funcionário na empresa baiana de água e saneamento até a sua aposentadoria. Embora não tenham frequentado a escola “formal”, meus pais eram “formados” na vida; sabiam ler, escrever, “fazer contas” e diziam sempre que a educação era o melhor legado que poderiam deixar para nós, filhos e filhas. Com minha mãe, aprendi a viver na coletividade e a usar isso como tática de reexistência. Com meu pai, aprendi a lutar pelo que quero com ousadia, coragem e fé na vida....*

No processo de me tornar *mulher negra*,<sup>4</sup> encontro relações diretas com aquilo que procuro abordar e produzir neste trabalho. *Tornar-me negra* tem, portanto, influências na escolha do tema, em apostas teórico-metodológicas e no interesse de constituir narrativas com os meus pares: os coletivos, os fluxos e os movimentos negros. A escritora Conceição Evaristo diz que sua *escrita é contaminada pela condição de mulher negra* (EVARISTO, 2020, p. 11) e, em consonância com ela, assumo que essa pesquisa é também afetada por essa e por outras condições que tentarei abordar aqui.

Ao longo deste *texto de aberturas*, busco provocar diálogos com a pesquisa, apontando alguns caminhos percorridos e a percorrer, e partilhar reflexões que tenho feito sobre realidades vividas/imaginadas. Para tanto, procuro reunir vozes que

<sup>3</sup> Canção Povoada. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2xWXtlDCGIWXLt9ZOZlJsd?autoplay=true>. Último acesso em 20 de ago. 2022.

<sup>4</sup> O termo “mulher negra” é compreendido aqui, como identidades político-culturais, de existências fluidas, inacabadas e múltiplas. Todas nós somos, de alguma maneira, afetadas pelo racismo e pelo sexismo, no entanto, possuímos singularidades, experiências e vivências distintas e nos situamos em diferentes contextos socioambientais.

rebatem opressões raciais, patriarcais, coloniais e faço coro com *vozes mulheres* atravessadas pelo processo de *tornarem-se negras*. Com isso, afirmo que as narrativas produzidas não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, pois em diversos pontos nossas ideias se con-fundem e se entrecruzam (EVARISTO, 2011).

Ao meu ver, tais narrativas perpassam por uma *escrevivência*, ou seja, a escrita política de si que aborda vivências de um eu-coletivo (EVARISTO, 2020). Como exemplo de *escrevivência*, e para continuar refletindo, cito uma experiência vivenciada pela escritora peruana Victoria Eugenia Santa Cruz em sua infância. A autora conta que, um dia, estava brincando com outras crianças, quando uma menina de pele clara, recém-chegada ao grupo, apontou para ela e disse: *Se a menininha negra brincar com a gente, eu vou embora. Quem é ela que acabara de chegar e já ditava a lei?* perguntou-se. Para a surpresa de Victoria, as outras crianças concordaram com a sua saída da brincadeira.

Esse episódio marcou muito a vida de Victoria e daí veio a inspiração para composição do poema *Me Gritaron Negra* (INGENIO COMUNICACIONES, 2015).

Tenía siete años apenas,  
 Apenas siete años  
 ¡Qué siete años!  
 ¡No llegaba a cinco siquiera!  
 De pronto unas voces en la calle  
 Me gritaron ¡Negra! [...]  
 “¿Soy acaso negra?” - me dije  
 ¡Sí!  
 “Qué cosa es ser negra?”  
 [...] Al fin comprendí [...]  
 Ya no retrocedo [...]  
 Y avanzo segura [...]  
 Avanzo y espero [...]  
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
 que negro azabache fuese mi color  
 [...] ¡Negra soy!

(Me Gritaron Negra- VICTORIA SANTA CRUZ, 1960, n.p.).

Por meio desse poema, reflito sobre a branquitude como um lugar hegemônico de poder forjado e consolidado na modernidade e às custas de inferiorização, subalternização e pilhagem de comunidades indígenas e de povos africanos sequestrados das áfricas, sobretudo (LIMA, 2021, p. 44). Gritaram-me Negra é também um contra grito, que traz à tona a possibilidade de curar as feridas coloniais,



recusar estereótipos, apontar caminhos para viradas estéticas, assumindo o poder de se compreender, a partir dos próprios afetos. *¡Negra soy! y que lindo suena ...*

Ao reportar-me às mulheres negras, levo em consideração a minha história de vida e as memórias que me povoam, pois eu cresci em contato com avós, mãe, irmãs e tias. Pude acompanhar de perto muitas violências raciais e de gênero sofridas, pela minha mãe e avós, principalmente, que desde muito cedo enfrentaram os *subempregos*, servindo às famílias *brancas* e *ricas* da cidade. Ainda hoje, lembro de minha mãe com trouxas de roupas na cabeça, tirando água na cisterna, indo e vindo no quintal, olhando para o céu... e dizendo: *Lá vem ela* (a chuva!). *Ô lavadeira que lava no areal /Faz sol, meu Deus, pra lavadeira lavar....*<sup>5</sup>

Estar em contato com outras mulheres negras me potencializa e neste texto, início da produção de uma pesquisa-tese, apego-me a algumas dimensões de modos de ser e de existir com/nas subjetividades fronteiriças, por meio das quais compreendo mulheres-negras como uma posição estético-política no mundo. Eu acredito que coexistimos, ou seja, existimos juntas e, por isso, nossas narrativas compõem processos de *enunciações coletivas*.

Para auxiliar em minhas reflexões, aponto o trabalho de Neusa Santos<sup>6</sup>, publicado em 1983, no qual ela diz que no processo de nos tornarmos negras, somos massacradas em nossas identidades, submetidas a exigências e compelidas às expectativas alienadas e alienantes. A autora acrescenta que, em meio a essa experiência, resgatamos memórias coletivas, reinventamos conceitos, compomos *múltiplas potencialidades e possibilidades de vir a ser*. Logo, *ser negro não é uma condição dada. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se...* (n.p.).

Sobre esse processo, Lélia Gonzalez (2020),<sup>7</sup> intelectual e feminista negra, entende que *a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista* (p. 269). Isso significa que diante de estereótipos,

<sup>5</sup> Canto da lavadeira (Domínio público). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HTJo26KFHVI>. Último acesso em: 12 de ago. 2022.

<sup>6</sup> Neusa Santos Souza foi uma mulher negra, militante, psicóloga, psicanalista e autora da obra *Tornar-se Negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social* (1983), *considerada uma das primeiras referências sobre a questão racial na Psicologia*, sendo, portanto, uma grande contribuição para o Movimento Negro e para a Psicologia.

<sup>7</sup> Nos anos de 1980, Lélia Gonzalez refletiu atentamente sobre a realidade de exclusão das mulheres na sociedade brasileira, principalmente das negras e indígenas. Ela foi uma das pioneiras nas críticas ao feminismo hegemônico e nas reflexões acerca das diferentes trajetórias de resistência das mulheres ao patriarcado, evidenciando, com isso, as histórias das mulheres no Brasil, na América Latina e no Caribe.

como "mulata", "morena", "negrinha", usados para classificação, hipersexualização e retirada da humanidade do ser negro, negociamos o poder de não sermos definidas pela perspectiva do outro. E assim, conquistamos a liberdade de ser quem queremos.

Esse pensamento remete ao poema de Victoria "gritaram-me negra", que se refere às vozes e aos imaginários sociais em que *negro* é sinônimo de feio, inferior, sujo, ruim, demoníaco, violento... e por aí vai. Diferente disso, o nosso entendimento é de que

[...] "*tornar-se negra*" anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento; significa a autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político de estar no mundo para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com o enfrentamento do racismo (CARDOSO, 2014, p. 973).

É na luta que a gente se encontra..., ou seja, nos tornamos negras nas engenhosidades, nos entremeios, reexistindo aos padrões forjados na ideologia do branqueamento, combatendo o racismo estrutural, recusando os apagamentos e silenciamentos de outras narrativas. Nesta pesquisa, nos interessamos pelos devires-negros que perpassam por processos envolvendo experiências singulares/coletivas, reinvenção de histórias, encontros com memórias roubadas, produções e práticas discursivas.

No processo de me tornar negra, sinto-me instigada a escrever e pesquisar a partir de lugares outros; e vejo na produção desta pesquisa uma possibilidade de coautoria com outros sujeitos e de rupturas com a cultura de silenciamentos. Para mim, este trabalho constitui um ato de *desobediência epistêmica*, uma possibilidade de falar e problematizar, partindo de uma perspectiva negra. Dito isso, ressalto que o interesse nas questões sociorraciais está relacionado com experiências e vivências, sobretudo, em contextos escolares e comunitários.

De algum modo, as temáticas raciais sempre estiveram presentes em minha vida. Em relação à educação ambiental, comecei a atuar e me interessar pelo campo em 2014, durante o mestrado, quando acompanhei a implementação da *Agenda 21*<sup>8</sup> na *escolacomunidade* onde sou professora. Nessa época, eu já estava envolvida em debates sobre racismo, discutia com os estudantes, com colegas, em eventos

---

<sup>8</sup> A Agenda 21 é um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

escolares etc., mas não encontrava nenhuma relação da temática com a biologia e a educação ambiental, escolhas acadêmicas na graduação e na pós, respectivamente.

Já no doutorado, a aproximação com a teoria decolonial e com os trabalhos produzidos pelas/os pesquisadoras/es do Nipeea,<sup>9</sup> associada com leituras que tenho feito e o desejo de estudar nessa linha de pesquisa, levou-me a encontrar algumas porosidades e fios para tecer essa tese-travessia. Nesse ponto do percurso, resalto a influência de abordagens decoloniais propostas pela professora Martha Tristão, por meio das quais a autora pensa uma educação ambiental entrelaçada com os processos culturais, as produções narrativas e o lugar. Estudos que instigam a pensar a colonização como um processo contínuo de violências contra a natureza, as culturas, os *saberesfazeres* subalternizados etc.

Diante disso, senti-me provocada a pensar uma *educaçãoambiental* contextualizada, numa perspectiva de fronteira: híbrida, não fragmentada, transdisciplinar. Penso a educação ambiental, também, como um modo de existência e de práticas que emergem pelos entremeios de con-vivências em comunidades e nas relações *naturezasculturas*. Acredito que, com a *educaçãoambiental*, podemos criar diálogos com outros movimentos e é justamente nisso que consiste uma das principais intenções dessa pesquisa-tese: produzir narrativas junto aos coletivos de reexistência à colonialidade do poder.

Retomando as reflexões sobre o processo de *tornar-se negra*, apresento a narrativa da psicóloga e psicanalista Maria Lucia da Silva (2018), em que ela diz:

*Eu me descobri negra quando eu compreendi minha história. Quando eu pude dar novos significados para a minha trajetória. Quando eu pude perceber que aquele trabalho que eu não tive, aquele emprego que não fui aceita, não era porque eu não tinha condições, não era porque eu não era inteligente, não era porque eu não me adequava àquela vaga, pelo contrário, na maioria das vezes eu conseguia fazer a seleção, ser, inclusive, acolhida para a entrevista de ingresso, mas a vaga sempre já tinha sido preenchida.*

A experiência de Maria Lucia constitui uma enunciação coletiva, pois não se trata de uma situação isolada, ou seja, a enunciação perpassa por um coletivo de mulheres que são preteridas pelo fato de serem negras, uma realidade no Brasil,

---

<sup>9</sup> A criação deste Núcleo emerge da necessidade de integração entre projetos e pesquisas em Educação Ambiental com vistas à formação de um grupo formado por professores/as e discentes de cursos de pós-graduação, mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE) da UFES e de egressos/as interessados/as. O grupo é coordenado, atualmente, pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Tristão. Disponível em: <<http://nipeea.blogspot.com/p/historico.html>> Acesso em: 10 de abril de 2021.

principalmente. Enquanto escrevo, lembro-me de um trecho da canção “De dentro do AP” da cantora Bia Ferreira<sup>10</sup> que diz assim:

*Quantas vezes você correu atrás de um ônibus  
Pra não perder a entrevista?  
Chegar lá e ouviu um  
"Não insista,  
A vaga já foi preenchida, viu  
É que você não se encaixa  
no nosso perfil  
[...]  
E nós, as mulher preta?  
Nós só serve pra você mamar na teta  
Ama de leite dos brancos  
Sua vó não hesitou quando  
mandou a minha lá pro tronco (BIA FERREIRA, 2018).<sup>11</sup>*

*De dentro do AP* expõe bases coloniais-escravocratas e constitui uma crítica à imposição de padrões eurocêntricos, aos privilégios da branquitude e ao feminismo *hegemônico*, que ignora os aspectos histórico-culturais de escravização e subjugação de mulheres negras. A canção suscita reflexões acerca do *mercado de trabalho*, os espaços institucionais de poder/saber e as mazelas de um sistema que tem como alvos corpos racializados, severamente arrastados para o desemprego, a fome, a “criminalidade”, a pobreza extrema, encarceramentos em massa, extermínios etc.

Dito isso, passo a refletir sobre o ambiente da escola pública e de educação básica, onde observo o espaço institucional como um lugar de violências de corpos, sobretudo, aqueles distintos de padrões eurocêntricos. Em se tratando de mulheres negras, além dos racismos e das desigualdades socioambientais, enfrentamos barreiras impostas pelo sexismo e pela misoginia.

Por isso, no processo de *vir a ser* mulher-professora-negra, compactuo com a professora Nilma Lino Gomes que diz:

*Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E ver-se a si mesma como negra envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando [...]* (GOMES, 1995, p. 119).

Nos trânsitos pelos cotidianos escolares/acadêmicos, sinto-me afetada pelo racismo e, por vezes, tenho dificuldades de encontrar pessoas que se identifiquem

<sup>10</sup> Bia Ferreira é uma cantora e compositora brasileira de jazz, blues e soul.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4dTQw3EITwrT5IA0JcVs8s?si=0d1412b354b5447a>. Acesso em 20 de ago. 2022.

como negros e negras, dispostas a debater e lutar na mesma trincheira. Isso me faz lembrar a escritora Conceição Evaristo que na ocasião de recebimento do prêmio Jabuti pela obra “Olhos d’água” diz que

*Foi um momento muito feliz, mas ao mesmo tempo foi um prêmio da solidão. Eu desejei muito reconhecer ali os meus pares. E você vê que a literatura ainda é um espaço de interdição. A literatura como sistema, porque o texto é uma coisa, mas o sistema literário é formado por editoras, por críticos, pela mídia, pelas bibliotecas, livrarias, prêmios. Nós podemos contar nos dedos os números de escritores negros que receberam o prêmio Jabuti. Um crítico literário pode dar visibilidade ao seu texto ao mesmo tempo que pode acabar com você como fizeram muitas vezes com a Carolina Maria de Jesus e continua se repetindo. O sistema literário está nas mãos das pessoas brancas. Por isso a importância das editoras que dão espaço para a autoria negra (EVARISTO, 2017, n.p.).*

Para bell hooks (2019), pensadora e feminista negra, *toda pessoa negra consciente de que foi o “único” em um ambiente predominante branco, sabe que tal posição é em geral convidativa para ouvir narrativas racistas, rir de piadas sem graça, ser submetido a várias formas de assédio racista* (n.p.). Tais mecanismos podem nos fragmentar, diminuir as possibilidades de organização política e de combate às violências raciais. A ausência de corpos negros e a hegemonia branca em determinados lugares expõe as chagas de um sistema socioeconômico e político de segregação.

No entanto, ao mesmo tempo que essas ausências podem nos fragilizar, nos sensibilizam na produção de uma “consciência” racial e nos incentivam a buscar, coletivamente, *táticas* de reexistências. Em minha formação acadêmico-profissional, por exemplo, o acesso à “biblioteca decolonial”, as trocas de materiais didáticos entre pesquisadoras negras, as discussões e leituras de autoras/es negras/os têm contribuído para produção de outras concepções de mundos e outros modos de pesquisas.

Digo que a minha formação escolar/acadêmica foi densamente eurocêntrica, de modo que o contato com literaturas de autorias negras e indígenas era quase inexistente. Contudo, percebo que isso vem mudando, principalmente, com a atuação de movimentos negros para além de espaços institucionais. Pelo fato de estar envolvida nesta pesquisa e estar buscando outras vozes para compor o que tenho defendido, encontro leituras até então “desconhecidas” que mobilizam a minha própria decolonialidade.

Estando neste espaço acadêmico, num curso de doutorado, compartilho um pouco do sentimento de Conceição Evaristo: *é um momento feliz*, pois é uma

realização profissional, pessoal, mas, é também um estado de solidão e de sensibilidades aos interditos de corpos negros. Nesse caso, refiro-me a uma solidão no campo do “real”, porque, simbolicamente, somos multidões, somos *terras povoadas*. As ancestralidades que nos conduzem tornam caminhos mais acessíveis e isso tem a ver com redes de afetos vivas e encantadas que possibilitam chegar onde queremos.

Em um trabalho realizado em 2019, Bianca Santana aponta que, desde o século 18, mulheres negras contam suas histórias em romances, músicas, artigos de jornal e acadêmicos, diários, ensaios, contos, crônicas, discursos, poemas e entrevistas. Acessar essas produções, invisibilizadas pela historiografia e por uma literatura hegemônica, permite-nos conhecer perspectivas diversas de nossas histórias e diferentes interpretações sobre nós mesmas. Estar na educação e atuando na pesquisa têm sido maneiras que encontrei para continuar o legado de meus ancestrais e uma possibilidade de deixar as nossas escritas e presenças no mundo

Embora esteja falando de entrelugares que perpassam pelos acadêmicos e escolares, não vejo a universidade e a escola como únicos *espaçostempos* para escrever, pensar, teorizar, lutar. Como diz uma narrativa, produzida nas Conversas de Fronteiras:<sup>12</sup> *percebemos e documentamos nossa luta histórica pela busca de sermos reconhecidas como seres pensantes, dentro da academia ou em qualquer parte [...]*. Ao dizer isso, lembro-me de uma carta às *mulheres* do terceiro mundo, escrita por Gloria Anzaldúa, por meio da qual a autora instiga-nos a escrever, mesmo diante dos perigos, independente do lugar e sob quais condições estivermos.

Na carta, Anzaldúa afirma que sente medo de escrever e diz que seu medo maior é de não escrever. Para ela, nossa escrita funciona como *alças no mundo* onde podemos nos segurar para enfrentar as agressividades e interditos coloniais. Em um dos trechos da carta, originalmente publicada em 1980, ela diz:

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugenta de vocês mesmas. Não deixe a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel (ANZALDÚA, 2000, p. 235).

---

<sup>12</sup> **Conversas de Fronteiras** é como denominamos os encontros onde foram produzidos dados (narrativas) desta pesquisa.

Em minhas vivências de professora, vejo a escola e a sala de aula na perspectiva do quilombo e do aquilombar-se, como entrelugares de resistências e de fortalecimento com outras pessoas. Esses contextos constituem-se por meio de redes, onde diversas histórias são tecidas, processos identitários e diferenças se cruzam e novas subjetividades são produzidas. Embora algumas pessoas tenham experiências ruins nas instituições escolares, ainda acredito que a escola seja, também, lugar *de* múltiplos afetos, de encontros de potências e de produções de vida.

E é justamente por aí que está mais um dos entrenós dessa escrita-tese-travessia. Escrevo por acreditar no poder da educação e nos movimentos políticos, compreendendo-os como elementos essenciais para as múltiplas existências. Escrevo para produzir narrativas junto aos movimentos de reexistência que, ao meu ver, tecem e tramam uma educação ambiental de fronteira. Escrevo, porque a prática docente, a educação e as redes de afetos entretecidas no processo de tornar-me *negra-mulher-professora* fazem pulsar, em mim, o desejo de negociar outros modos de ser, existir e pensar.

Ao escrever procuro palavras  
 Como quem monta um quebra-cabeça  
 Num exercício de imaginação e sensibilidade  
 Escrever é o meu grito de liberdade (SOBRAL, 2016, p.121).

Fazendo uma pausa nessa conversa, compartilho uma composição político-poética de Conceição Evaristo.

A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.  
 A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela  
 A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.

A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.  
 A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade

(Vozes-Mulheres, EVARISTO, 2017, p. 24-25).

*Vozes-Mulheres* evoca reexistências, ancestralidades e memórias recriadas por distintas e diversas mulheres negras, traz corporeidades de nossas avós, bisas, tias, mães e filhas. Vozes que ressoam numa coletividade, para além de laços consanguíneos; que ecoam em temporalidades sincronizadas; que inspiram lutas; que nutrem esperanças; que anunciam um devir-livre; que atravessam os sentidos; que nos lembram de onde viemos e para onde podemos ir. *Vozes-Mulheres* ajuda-nos a acreditar que reinventar futuros é possível e também relembra que *não nos cabe mais o lugar do silêncio, temos que bradar, fazer nossas vozes-mulheres ecoar ao longe, mover e derrubar essas estruturas que nos matam de todas as formas possíveis* [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

O texto “povoada” é uma tentativa de abordar elementos do processo de me tornar negra, professora, pesquisadora, *sujeita...* no qual me dediquei em mostrar alguns caminhos constituídos pelos entremeios da pesquisa, as travessias entre a universidade e a sala de aula e como isso vem ensejando o trabalho de pesquisa. Falei sobre o meu envolvimento na educação ambiental e o quanto esse encontro instiga-me a repensar práticas e a vislumbrar possibilidades de uma educação de fronteira.<sup>13</sup>

Apontei algumas questões ligadas às vivências de mulheres negras com o intuito de marcar um lugar enunciativo e como isso implica nas inter-relações com os coletivos participantes da pesquisa, nas apostas teórico-metodológicas, bem como os diálogos com esse lugar. Sabemos da relevância das mulheres nos processos educativos, sobretudo na história da educação ambiental. Entretanto, nosso objetivo

---

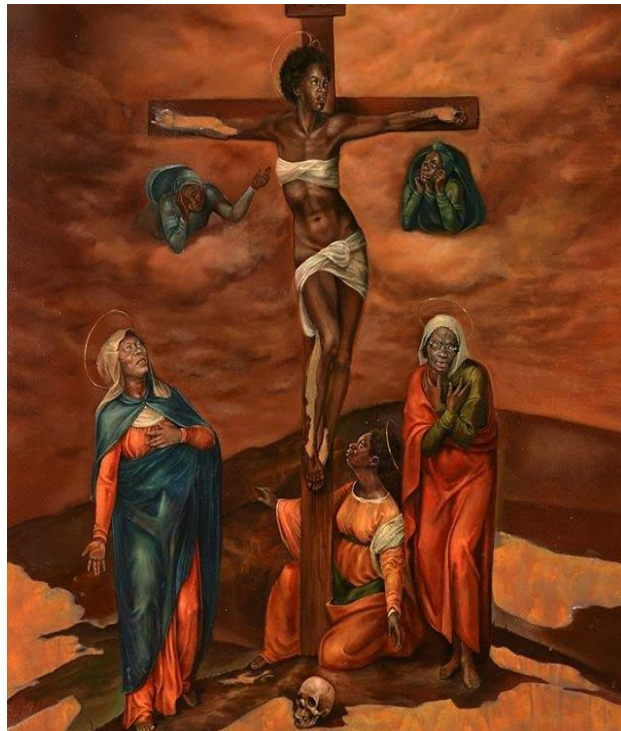
<sup>13</sup> A ideia de fronteira é desenvolvida ao longo do texto, tendo como referências Anzaldúa (1997) e Mignolo (2003).



na pesquisa é cartografar movimentos de maneiras mais abertas, produzir narrativas com grupos, histórica e sistematicamente, subalternizados e que sustentam a existência do que entendemos e defendemos como uma educação ambiental de fronteira.

Desejo que, neste percurso, como em nossas travessias-vida, sejamos forasteiras de dentro (*outsider within*) nas negociações de existências, em espaços institucionais e fora deles, disputando outros modos de *sentipensar*, ser, agir, existir (COLLINS, 2019). Que possamos reexistir nas fronteiras como Gloria Anzaldúa, existir com arte como Harmonia Rosales (FIGURA 1).

Figura 16 - Eu existo



Fonte: Rosales (2017).<sup>14</sup>

E que a nossa oração seja de rebeldias:

Lei áurea,  
que estais nos livros,  
santificando diversos nomes,  
deixai a nós,  
o nosso reino  
pois não faremos a tua vontade,  
aqui na terra nem lá no céu.

O pão nosso

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/harmonia-rosales/i-exist-2017>. Último acesso: 12 jan. 2022.

de cada dia fazemos hoje.  
Para convosco não termos dívidas,  
nem para com ninguém,  
que nos tenha ofendido.  
Livrar-nos-emos do vosso mal.  
Amém

(Oração da rebeldia – GUIMARÃES, 2020, p.39).



Fonte: Adeyemi Adegbesan (2021).

## 1 INÍCIO DE UMA TRAVESSIA

[...] Se queres embarcar nesta viagem, não esqueça o fardo que gerações te legaram, passaporte de alegrias e dores, sem flash e sem rosto. Se queres embarcar nesta viagem, deixe rolar as pedras inofensivas no tempo, marcas do seu existir

(BEATRIZ NASCIMENTO, 2018).

A colonialidade constitui um regime de poder/saber que atravessa *tempoespaços*, tendo como alvos as relações *naturezasculturas*, a produção de conhecimentos, os processos intersubjetivos etc. (QUIJANO, 2010). Esse pensamento ajuda-nos a contextualizar questões como o patriarcado, o capitalismo e o racismo estrutural; complexificar as relações assimétricas de poder e a pensar os modos de reexistências implicados em alguns processos. Contribuí, também, com reflexões sobre o mundo moderno-colonial, bem como a experiência de *ser sequestrado, ser colocado no fundo de um navio, ser transportado, e, ainda assim, chegar em um outro país e se refazer. E além de se refazer, construir, botar um país de pé* (PAULINO, 2021, n.p.).

Por mais de 300 anos, mulheres, homens, crianças e pessoas idosas foram sequestradas, trazidas à força das Áfricas para as Américas e exploradas pelos europeus na condição de escravizadas. Numa espécie de viagem denominada *não retorno*, acreditava-se que o “único” destino era a morte, muitos não suportavam; mas outros tantos chegavam aqui e iam se refazendo e ressignificando suas vidas. Embora a presença negro-africana nas Américas constitua a marca do *devoir-negro* no mundo, a afrodiáspora é também um entrelugar de enunciações coletivas, de inventividades e de reconfiguração da existência (RUFINO, 2019).

Assim, se o colonialismo ou a colonialidade é um regime de poder que não termina, em termos, com o fim da colonização, por outro lado, entendemos a *diáspora negra* também como um processo inacabado. A diáspora *está a se constituir cotidianamente nas práticas, tecendo conhecimentos que nos possibilitam a produção de um projeto político/poético/ético antirracista/descolonial*<sup>15</sup> (RUFINO, 2019, n.p.). Portanto, paralelamente às problematizações da colonialidade, ressaltamos as produções inventivas e os *saberesfazeres* afrodiaspóricos como possibilidades de reinventar a vida.

Segundo Pessanha, Paz e Saraiva (2019), as experiências socioculturais afrodiaspóricas envolvem uma multiplicidade de fatores. Na tentativa de cartografar tais fluxos, interessam-nos, sobretudo, alternativas recriadas e práticas que ressignificam tragédia e dores, a escravidão, a colonização e o racismo. A

---

<sup>15</sup> Dentre outros/as autores/as, Luiz Rufino não faz distinção entre decolonial, decolonial, anticolonial utilizando como sinônimos em alguns momentos. Nesse trabalho, adotamos os termos decolonial/decolonialidade em concordância com o grupo Modernidade/Colonialidade na demarcação de um posicionamento político e de ruptura com a colonialidade do poder.

problematização dessa pesquisa-tese emerge, inicialmente, desse lugar, por meio do qual refletimos sobre as opressões sofridas pela corporeidade negro-africana, desde o século 15, e que permanecem sob as formas de racismo ambiental, religioso, institucional; epistemicídios, genocídios, etc.

A ideia de uma tese-travessia inspira-se na diáspora negra e nas travessias transatlânticas ocorridas em séculos passados, e, conforme dissemos, neste percurso, estamos atentas às processualidades e procuramos nos guiar por linhas inacabadas. Assim, ao tentar rastrear a diáspora negra, fazemos um movimento *Sankofa*, partindo de um pensamento filosófico que compreende o passado-presente-futuro de modos sincrônicos. Ao produzir conversas com os coletivos entendemos que embora a colonialidade tente apagar e invisibilizar as narrativas negras, é possível reconstituir o “passado”, ressignificar o “presente” e produzir outros mundos por meio de movimentos decoloniais.

Conforme aponta Maldonado-Torres (2018), a colonialidade constitui-se pelo viés do poder, do saber, do ser e da natureza e, partindo dessa correlação multidimensional, entendemos que os corpos negros e o meio ambiente são alvos de um mesmo sistema de devastação das *naturezasculturas*, exploração de monoculturas e de acúmulos de riquezas às custas do sofrimento alheio. Nessa trama, as cosmologias e os saberes ancestrais, as práticas de terreiro, a agroecologia etc. são invalidados pelo positivismo e conservadorismo da ciência moderna e são acusados de atrasar um progresso linear e de atrapalhar o desenvolvimento da economia etc.

Em algumas comunidades existe uma ética de *cosmobiointeração*, onde os seres vivos, não vivos e encantados, as forças cosmológicas, ancestrais, minerais dentre outras estão conectados por um fluxo de vida (PEREIRA, 2021). *Nessa perspectiva, os humanos não buscam o domínio, a soberania e a exploração da natureza, mas uma relação de comunhão com a natureza* (SANTOS, 2017, p. 10). As possíveis relações *naturezacultura* têm sido um dos focos nesta pesquisa e, dito isso, alertarmos para os perigos da fixação e dos essencialismos culturais. Isso, consiste no entendimento de que, em meio ao senso de coletividade e de pertencimento com a natureza, em formas comunitárias de viver, há conflitos e divergências.

Nesta pesquisa, buscamos problematizar a fronteira, entendendo-a como um entrelugar de conflitos e de reexistências. A ideia de fronteira como lugar de hibridismo contraria as lógicas de identidades, culturas, saberes fixos sendo, portanto, uma

possível zona de contato onde existem intercruzamentos de distintas ordens. Nessa perspectiva, tentamos abordar as contradições de mundos *cindidos* e de seres partidos pelos binarismos, defendendo que *as possibilidades nascem dos cruzos e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo* (RUFINO, 2017).

Ao nos interessarmos pelos fluxos *naturezaculturas*, apostamos em processos híbridos, saberes e práticas afrodiaspóricas como possibilidades de compor outros repertórios linguísticos, outras cosmologias e perspectivas epistêmicas que possibilitem reencantar a educação ambiental, o mundo, a vida... Nossa defesa é, então, por *educações ambientais* engajadas no antirracismo e na ruptura de barreiras epistemológicas, disciplinares, sexuais e por práticas educativas que potencializem as experiências fronteiriças e que nos ajudem a pensar em trânsitos, acompanhar fluxos e travessias e entendê-las como possibilidades de recriações constantes (RUFINO, 2019).

Neste capítulo, em que demarcamos o *Início de uma travessia*, refletimos sobre o contexto socioambiental pandêmico, ressaltando as implicações nas vidas negras e nas relações *naturezasculturas*, sobretudo. Em seguida, abordamos aspectos que nos ajudam a elaborar um *pensamento de fronteira* e articulá-lo com a perspectiva de *educação ambiental* que defendemos. Por fim, alinhavamos alguns diálogos com os movimentos negros com os quais pesquisamos.

## 1.1 UM CONTEXTO PANDÊMICO

Ao final de 2019, fomos noticiados sobre a propagação de um vírus a nível mundial<sup>16</sup> e, logo no início de 2020, fomos afetados por um estado de insegurança, medo, higienização das mãos, com sabão ou álcool em gel, e isolamento social. Tivemos mudanças nas relações sociais, na educação e no trabalho, com a incorporação do teletrabalho, videoconferências, comunicações a distância, etc.

---

<sup>16</sup>O Coronavírus é uma grande família de vírus que causa infecções respiratórias. Segundo um Relatório divulgado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o novo Coronavírus (Sars-Cov-2) é uma zoonose surgida na cidade de Wuhan (China) no final de 2019, espalhando-se pelo mundo rapidamente. A tese mais aceita diz que o vírus passou do morcego para um mamífero intermediário, e dele para o ser humano, ou por transmissão direta do morcego para um humano (INSTITUTO BUTANTAN, 2022). Disponível em: <https://butantan.gov.br/>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

Para Sato e demais colaboradores (2020), a pandemia atinge as pessoas de maneiras distintas e chamam a atenção para as populações que antes da pandemia encontravam-se em vulnerabilidade, sem as condições mínimas de saneamento e saúde, sem acesso à internet, desempregadas ou em situação de rua. Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre as medidas emergenciais que foram adotadas (ou não) e repensar os problemas ambientais e as relações humanas.

Segundo Santos (2020), a pandemia é uma consequência de uma crise aguda que envolve diferentes problemas ambientais e o modelo de sistema capitalista predatório. Trata-se de uma crise com muitas dimensões e ligadas a um mesmo modelo de sociedade e padrões de produção de consumo, pautados na exploração dos bens naturais, na violação e morte dos seres vivos e na destruição da natureza. Para o autor, caso não haja mudanças significativas nas relações *sociedade/natureza*, isso poderá nos conduzir a colapsos socioambientais irreversíveis.

A abordagem sobre crise sanitária, nesta tese, torna-se pertinente, visto que a pandemia tem reforçado desigualdades, a exclusão social e sofrimentos preexistentes expondo, de maneira contundente, uma organização de mundo colonial-moderno entrecortado por fronteiras. Esse cenário deixa ainda mais explícito que sobrevivemos sob os efeitos de uma necropolítica, onde o poder de estado tenta determinar quem *vive e quem morre* (MBEMBE, 2020).

Nesse contexto, temos visto que o sistema de fronteiras tem funcionado, estando alguns grupos, de certo modo, protegidos, enquanto outros estão mais expostos à contaminação pelo vírus, à doença e à morte. De um lado, estão aqueles com condições econômicas e de saneamento que podem ficar em casa isolados; do outro, estão aqueles que sempre estiveram em “quarentena”, socialmente isolados, desprovidos de condições mínimas de saneamento, de segurança alimentar e de moradias dignas (SANTOS, 2020).

Portanto, a pandemia escancara um modo soberano de governar, no qual a decisão sobre quem vive ou quem morre perpassa pela implementação de políticas e medidas, em que corpos em situação de vulnerabilidade tornam-se ainda mais vulneráveis. Nesse contexto, vimos aumentar de maneira intensa crimes como racismo, feminicídios e a degradação ambiental. É inegável a existência de um projeto neocolonial em curso que torna urgentes as políticas de atenção e de cuidado com a natureza e com os povos subalternizados.

Esse contexto deixa explícito que o cuidado com o meio ambiente é fundamental para garantir a sobrevivência dos ecossistemas e da humanidade. Nos alerta para a necessidade de discussões mais abrangentes sobre o colonialismo, o racismo e o patriarcado. Aponta, também, a necessidade de se pensar uma educação ambiental articulada com distintos *saberesfazeres*, em que os problemas socioambientais não sejam analisados isoladamente, pois as questões ambientais são intrínsecas às dimensões sociais, culturais e políticas e aos processos de subjetivação (TRISTÃO, 2013, p. 848).

### **O Brasil na Pandemia: Vida, Pão, Vacina, Educação...**

No Brasil, a crise sanitária suscita fatores como o aumento da fome, a insegurança alimentar, a pobreza extrema, a falta de saneamento, o sucateamento do sistema de saúde, as altas taxas de trabalhadores informais e desempregados e o aumento da devastação ambiental. Sob a retórica de que “A economia não pode parar” e com o apoio das elites econômicas, corporações e empresas, o atual governo brasileiro escolhe “salvar” a economia em detrimento à vida dos mais pobres, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, das mulheres e da natureza.

No auge de uma pandemia, as políticas neoliberais e negação do direito à vida, à alimentação saudável, à saúde e à educação e outros bens avançam de forma intensa. Em meio a isso, os coletivos de reexistências, que sempre estiveram nas ruas, lutam em defesa da vida, pelo pão, por vacina e educação (FOTOGRAFIA 1).



Fotografia 1 - Jornada de lutas e de ações.



Fonte: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES, 2021).<sup>17</sup>

### [Vida]

[...] A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade para ela. A vida é fruição. A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso [...] é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência [...] (KRENAK, 2020, n.p.).

O contexto pandêmico torna a colonialidade do poder ainda mais explícita no Brasil, um país onde para *quem é preto, pobre e favelado, a pandemia sempre existiu [...]. Somos a população que mais morre, neste país, por diversas causas. Aquilo que foi dito lá atrás, que a cada 23 minutos um jovem negro morre, tá valendo até hoje.* [CONVERSAS DE FRONTEIRA].

Num sistema-mundo moderno/colonial separado por barreiras, constituído por políticas neoliberalistas, a vida possui valor de mercado e, numa lógica economicista, o aumento de desigualdades e destruição dos ciclos vitais da natureza persistem (SOLÓN, 2019). A *sociedade natureza* torna-se ativo financeiro, em que tudo serve à

<sup>17</sup> Disponível em: <https://ubes.org.br/2021/10-motivos-por-que-vamos-a-rua-no-29-de-maio/>. Último acesso: 19 de dez. 2021.

superexploração, ao hiperconsumo e ao desperdício, por meio de *dispositivos* e modos de vida utilitaristas, predatórios, coloniais e destruidores, que exigem crescimento infinito em um planeta finito.

Desse modo, urge-se pela valorização de práticas cotidianas implicadas com a diversidade, o caráter ecológico das existências e a recriação de dinâmicas para responder com políticas de vida, produções de saberes, experiências e tecnologias ancestrais a um sistema de mortandades (RUFINO, 2021, p. 5) para que a vida não seja mercantilizada, mas que seja fruição.

### [Pão]

Na atual gestão do Ministério da Agricultura, há uma política criminoso de liberação de agrotóxicos que favorece o agronegócio, colocando em risco a vida e a saúde. Além disso, prejudica a agricultura familiar, prática realizada, principalmente, pelas comunidades indígenas e quilombolas. Segundo a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN), o Brasil voltou a integrar o mapa da fome, onde quase 117 milhões de pessoas estão em um quadro de insegurança alimentar e 19,1 milhões, efetivamente, passam fome (PENSSAN, 2021).

É importante enfatizar que as comunidades historicamente marginalizadas pelo Estado e, portanto, mais atingidas pela pobreza e pela fome, agregam tecnologias como as hortas comunitárias e a agroecologia de forma que, nesta pandemia, esse modo solidário de viver tem garantido a sobrevivência de algumas pessoas (SILVA; SILVA, 2021). As hortas comunitárias e a agroecologia são práticas milenares e constituem possibilidades para a soberania alimentar, sendo também alternativas de reexistências ao sistema econômico predatório e produtor de fome e de inúmeras doenças.

*Eu fiz questão de colocar e descrever no meu estágio, a questão antirracista dentro da agroecologia [...] A gente sabe que a agroecologia perpassa pelas comunidades negras, rurais. Sem as comunidades rurais e negras, isso não existia no Brasil. A gente sabe que a agroecologia tem um protagonismo importante nos quilombos. Então a gente não enxerga isso, no meu curso eu não enxerguei isso, escritoras e artigos negros falando sobre agroecologia. Então isso me incomodava muito [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

### [Vacina]

Para falar sobre a vacina, é interessante ressaltar o negacionismo científico, movimento que tem ganhado anuência com a ascensão da extrema direita ao poder

e é demarcado por um posicionamento político de invalidação e de desqualificação dos saberes produzidos pelas ciências (FONSECA; MARINHO, 2021). No Brasil, onde tem-se um governo autodeclarado de extrema direita não é diferente, o negacionismo, somado a outras questões, têm gerado danos ao meio ambiente e à saúde das pessoas.

Como isso, tivemos atrasos na produção de vacinas contra a covid-19, ausência de um plano de vacinação efetivo e afrouxamento nas medidas de controle da propagação do coronavírus. Outra consequência decorrente dessa política, é o desmonte do Programa Nacional de Imunizações (PNI) de um país que já foi reconhecido por administrar um dos maiores e mais completos planos de vacinação do mundo (SILVA, 2021). Atualmente, são mais de 670 mil pessoas mortas pela Covid-19.

### **[Educação]**

Além de uma série de retrocessos e a retirada de recursos financeiros da educação, enfatizamos a ausência de um plano emergencial de ensino remoto que garanta o direito à educação dos estudantes e a realização do trabalho docente, por parte do governo federal na pandemia. Nesse período, professores/as e estudantes, em distintos níveis de ensino, têm utilizado recursos próprios para a realização de aulas *on-line*. Um estudo realizado pela (UFES) aponta que muitos discentes não possuem condições para comprar equipamentos eletrônicos, outros não possuem acesso à *internet* ou a qualidade de acessos é ruim, o que precariza ainda mais o trabalho docente (UFES, 2021).

Sabemos que os problemas da educação brasileira não são recentes. Questões relacionadas à gestão, falta de investimentos e de políticas de acesso/permanência de estudantes na escola e na universidade e de valorização do magistério, sempre estiveram presentes nas formas de administrar a educação. Porém, nos últimos anos, percebemos que os problemas educacionais vêm se agravando com os desmontes e cortes orçamentários, desde a educação básica à superior

Dentre as questões que implicam na qualidade da educação, apontamos a chamada parceria público-privada, na qual os interesses do Estado alinham-se com os interesses das elites econômicas e de conglomerados internacionais; além disso, apontamos ações como a “contrarreforma” do ensino médio e os projetos “Escola sem

partido” e “Future-se”. Entendemos que existe um projeto voltado para a educação de forte caráter ideológico e pautado em lógicas de mercado.

Em relação à reforma do ensino médio, nota-se uma tendência neoliberal, enfatizada pela implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre os pontos considerados problemáticos nesse documento, destacamos a exclusão e redução de alguns componentes curriculares, efetivação do ensino à distância, contratação de profissionais não licenciados e outras medidas que favorecem setores empresariais. Isso tudo, atrelado à redução dos investimentos, coopera para que menos estudantes possam ter acesso às universidades, sendo condicionadas a empregos precários.

Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação [...] (CORTI, 2019, n.p.).

Em se tratando da educação ambiental, são nítidos os silenciamentos e os retrocessos promovidos através da BNCC. Em documentos como a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), a EA é considerada um componente essencial, permanente no currículo escolar, uma prática educativa integrada, devendo estar presente em todos os níveis da educação básica, superior, especial, profissional e na educação de jovens e adultos (EJA). A restrição da EA aos componentes curriculares específicos, como disposto na Base Nacional, contribui com percepções utilitaristas da natureza e práticas tecnicistas desarticuladas das dimensões políticas, culturais e éticas (KATZ; MUTZ; SANTOS, 2018).

Para nós, a educação ambiental constitui uma filosofia e uma política de vida, um fluxo contínuo de debates, um vir a ser em permanente construção e uma orientação para conhecer e compreender a natureza e as realidades socioambientais em sua complexidade (TRISTÃO, 2013). Essa concepção, portanto, vai de *encontro à política neoliberal em expansão no país, que aposta no sucateamento da educação básica, na alienação dos trabalhadores e na exploração do ser humano e dos recursos naturais* (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018).

O atual governo brasileiro caminha na “construção” da vida. Após a sua assunção em 2019, intensificaram-se os desmontes do Ministério do Meio Ambiente e suas políticas; o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, uma referência internacional e uma conquista de lutas das redes de educação ambiental no país, foi extinto. Os dois ministérios (MMA e MEC) com intersecção direta na educação ambiental têm sido os principais alvos de ataques, deixando explícito o intuito de enfraquecer os movimentos sociais, as políticas, as ações e os processos formativos em educação ambiental.

Atualmente, a educação ambiental encontra-se restrita à Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente e adota um pragmatismo e um reducionismo criticados pelos/as pesquisadores/as neste campo há tempos. O ministério do Meio Ambiente encontra-se subordinado aos interesses econômicos, perdeu poderes políticos e tem afrouxado a legislação, a fiscalização e os licenciamentos ambientais. Os efeitos dessa política são contra as possibilidades de vida, como podemos observar na narrativa a seguir:

*O que está acontecendo também é que os garimpeiros estão se aproveitando dessa situação, pois não há fiscalização para invadir as terras indígenas e isso traz muitos riscos para nós que estamos ali no seu território, tentando manter o vírus longe. Além da questão da poluição da água por mercúrio, eles acabam levando o vírus para a terra indígena e se aproveitando que não há fiscalização. Então é uma questão muito delicada, porque na política que nós vivemos no Brasil atualmente, as questões ambientais estão muito frouxas e eles se aproveitam para invadir as terras indígenas e explorarem os “recursos”, poluindo as águas e desmatando o que tá lá [...] [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Nessa conjuntura, observamos, por parte de alguns dirigentes, o desprezo pela vida, em que os direitos humanos e da natureza têm sido relativizados. Percebemos também um aumento das intolerâncias às minorias e da degradação ambiental, não somente no Brasil, como em toda a América Latina. Nesse contexto, temos observado territórios dominados pelo militarismo, ações de fundamentalistas religiosos cristãos e o enfraquecimento das democracias.

O estado brasileiro que vinha atravessando crises socioambientais, sobrevive a uma era mais sombria, após um golpe parlamentar-jurídico-midiático, seguido da eleição de um governo que reproduz narrativas de cunho racista, patriarcal e de exaltação à ditadura militar.

*O racismo no Brasil, por muito tempo, foi mais velado, mas hoje ele é muito mais escrachado. Hoje, tem um governo genocida aqui, com a população negra, principalmente. É um governo ditatorial e de extrema direita. Um governo que fala que a gente parece macaco, que fala que o filho dele jamais se casaria com uma mulher negra como Preta Gil, a filha de Gilberto Gil,*

*porque eles foram bem-educados. Então, assim, a partir do momento em que a gente tem esse governo, as pessoas que são racistas no Brasil elas se sentem autorizadas a cometer esses crimes. As pessoas passam a sofrer mais e as violências passam a ocorrer mais. [...] Então, hoje em dia, existe um medo [...] inclusive, eu tenho medo de andar em determinados espaços, sendo uma mulher negra [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Essa enunciação parte de experiências de uma mulher negra, participante da pesquisa e atravessa uma corporeidade negra. Ela aborda experiências e aponta a responsabilidade do governo atual no acirramento das violências raciais e de gênero. É importante enfatizar, contudo, que o racismo é sistêmico, ou seja, o racismo no Brasil não tem início na gestão do atual presidente, mesmo tratando-se de um governo de extrema direita, declaradamente contra os direitos ambientais e que ataca as minorias representativas com falas e piadas racistas.

Embora as eleições de 2018 tenham sido marcadas pela veiculação de notícias falsas dentre outras manobras, o referido presidente foi eleito, em tese, de forma democrática, representando interesses de uma expressiva maioria, ao menos naquele momento.

Ao trazer questões como produção de vacina e de alimentos às políticas educacionais, enfatizamos que políticas neocoloniais afetam diretamente a vida de muitas pessoas e da natureza. Com isso, reforçamos o nosso interesse em defender uma *educação ambiental* de fronteira, na qual buscamos contextualizar a colonialidade do poder na América Latina e no Brasil, principalmente.

Partindo de lugares fronteiriços e tendo em vista a colonialidade do poder, queremos mapear reexistências, como também endossar as lutar por ações afirmativas e de reparação histórica, visto que a ausência e inoperância de políticas afirmativas significam o extermínio de pessoas. Assim, considerando contextos onde pessoas são assassinadas por serem negras, mulheres e indígenas, lutar por políticas afirmativas significa defender a vida e isso também, é REEXISTIR.

### **A gente só quer ser gente**

A nossa fome não é só por comida  
É por justiça e liberdade  
e se a gente grita “FOGO NOS RACISTA”  
é porque ainda opera a colonialidade

A gente queria levantar um dia e não ver sangue e negociação da nossa humanidade, mas se vocês insistem nessa sangria, corram porque Xangô é que faz justiça de verdade

A nossa fome não é só por comida  
 a gente quer escola, valorização cultural, trabalho e parto humanizado  
 e chega também de geladeira vazia a gente quer vacina no braço,  
 poder o abraço  
 comida no prato e nossas crianças vivas  
 a gente quer colar no rolê  
 no bailinho e no terreiro  
 sem policial chamando de vagabundo  
 e pejorativamente de puta e de maconheiro

E se eu rimo sobre o que a gente quer  
 e ainda consigo fazer poesia  
 é porque me chegou esse dia em que entendi que tudo, tudo, “tudo  
 que nós tem é nós”

A gente não almoçou pacto narcísico  
 e não arrotou arrogância e vaidade  
 a gente sonha vida digna,  
 espalha axé e coletividade  
 e o espelho que vocês deram, a gente pisou, cuspiu, quebrou,  
 estraçalhou, pra restituir nossa humanidade  
**[Kétila Flor, CONVERSAS DE FRONTEIRAS].**

*A gente só quer ser gente* foi produzido na “Imersão: Mergulho Poético”, que acompanhamos durante a produção de dados da pesquisa. Trata-se de uma oficina de escrita de mulheres, de todo o Brasil, dispostas a escrever poesias, trocar experiências e se acolherem no momento de pandemia e isolamento social. Em uma das dinâmicas, o tema era “comida” e cada participante deveria criar uma frase e outra participante deveria produzir um poema. Como participante da oficina e da dinâmica, eu criei a frase: *A nossa fome não é só por comida*, e, na sequência, a participante Kétila Flor produziu o poema acima.

*A gente só quer ser gente* aborda um contexto caótico e aponta a arte como possibilidade de enfrentamento à colonialidade do poder. A produção do poema, que se deu num contexto, onde milhões têm morrido de fome, de covid-19, de negligências e de violências do Estado, constitui uma narrativa de reexistência que emerge aspectos histórico-culturais, elementos de religião de matriz africana etc. As possíveis tessituras da arte, a educação e a ciência têm sido, também, apostas no percurso dessa viagem-pesquisa, por isso, nossa escrita é entremeada por poemas, trechos de músicas, imagens, divagações etc.

## 1.2 ATRAVESSAR, VIVER, ROMPER FRONTEIRAS

Segundo Rufino (2021, p. 8), vivemos em um mundo colonial-moderno, *fraturado e cindido, onde existir, para além dos limites dessa lógica, é algo que se inscreve na diversidade, na coexistência e na participação ecológica entre os seres.* A fotografia do mexicano Alejandro Prieto nos ajuda a refletir sobre esse contexto. Na imagem, vencedora do concurso “Fotógrafo de Aves do Ano”, vemos um pássaro “Papa-Léguas” diante de um dos trechos do muro da fronteira México/Estados Unidos, chamando-nos a atenção pela mensagem ecológica e política que transmite (FOTOGRAFIA 2).

Fotografia 2 - Foto vencedora no concurso “Melhor fotógrafo de aves do ano” (2021).



Fonte: BBC News (2021).<sup>18</sup>

Os fluxos migratórios são muito importantes para a biodiversidade e para a recolonização de habitats e, com as mutações climáticas, os fluxos tornam-se mais importantes ainda, visto que as espécies podem ter mais opções de migrarem para ambientes mais amenos. Em reportagem, a *BBC News* aponta que o muro MX- EUA pode significar extinções de espécies animais e vegetais, pois várias espécies necessitam cruzar a fronteira para acasalar, buscar água e alimentos.

---

<sup>18</sup> A premiada imagem de 'papa-léguas' diante do muro entre EUA e México. Ver: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58407508>. Último acesso em 15 de dez. 2021.



O fotógrafo Pietro conta que, enquanto trabalhava na região, observou diversas espécies animais chegando até a “parede” e voltando. Portanto, as fronteiras físicas prejudicam os ecossistemas e, nesse caso, além da destruição e fragmentação de territórios, podem afetar a biodiversidade, diminuindo as chances de polinização dos vegetais e tornando espécies mais suscetíveis a doenças; além de perturbar os cursos d'água, provocando inundações, dentre outros fatores.

Diante disso, chamamos a atenção para os contextos de fronteira, onde podem coexistir múltiplos e distintos elementos imbricados. Embora tenhamos apontado a dimensão ambiental, existem fatores sócio-político-culturais-econômicos, sustentados por relações de poder assimétricas, exploratórias e conflituosas, envolvidos. Historicamente, *la frontera entre Estados Unidos Y México es una herida abierta donde el tercer mundo se araña contra el primero y sangra* (ANZALDÚA, 2000, p. 42).

Portanto, na configuração de fronteiras estão implicadas relações de poder/saber, tessituras *sociedad en naturaleza*, interferências humanas danosas ao ambiente, conflitos socioambientais, questões tratadas na *ecología política*, que segundo Leff (2013),

é o estudo das relações de poder e conflitos políticos sobre a distribuição ecológica e as lutas sociais para a apropriação da natureza; é o campo de controvérsias sobre as formas de compreender as relações entre a humanidade e a natureza, a história da exploração da natureza e da submissão de culturas, de sua subsunção ao capitalismo e para a racionalidade do sistema-mundial global; das estratégias de poder dentro da geopolítica do desenvolvimento sustentável e para a construção de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2013, p.15).

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre a crise socioambiental e suas dimensões político-culturais e sanitárias e, partindo disso, apontar a necessidade de pautar os problemas por meio de análises não fragmentadas da realidade, mas de modos mais complexos, circulares e imbricados. Apesar de fronteiras geográficas, discursivas e simbólicas, vivemos num só planeta, logo, estamos interconectados em múltiplas relações, dimensões e redes complexas. Os modos de viver e de produzir na Terra, as mutações climáticas, as transformações tecnológicas, científicas e ambientais extrapolam limites de fronteiras. Seja através de benefícios ou de prejuízos, tudo aquilo que acontece no cosmo nos impacta de alguma maneira, porque somos interligados por um único feixe que é a vida.

A dimensão ambiental não reconhece fronteiras quanto aos seus efeitos tanto nocivos quanto benéficos. Os problemas provenientes de

uma crise ambiental pode gerar efeitos para além dos limites fronteiriços regionais, nacionais ou internacionais, como também o cuidado com a preservação e restauração de bens naturais (ar, água, solo) podem, da mesma forma, gerar benefícios e produzir vida para além dos limites geográficos ou espaço-temporais (VIEIRAS, 2018, p. 207).

Diante disso, vimos a fronteira como parte de paradigmas interessantes para repensarmos as nossas inter-relações com outros seres e com a Terra. Nessa perspectiva, a fronteira coloca em xeque dualidades como *naturezacultura*, apontando certa impossibilidade em fixar dimensões que operam por meio de multiplicidades. Para nós, uma *educação ambiental* de fronteira, tem como objetivo principal problematizar barreiras identitárias, disciplinares, culturais e outros limites criados com o intuito de separar, isolar, proteger apenas alguns etc.

Nos movimentos fronteiriços, interessa-nos não apenas aquilo que está dentro de certos limites, mas aquilo que escapa, mistura-se e se constitui pelas bordas, sobretudo. Uma *educação ambiental* de fronteira pode aproveitar-se de sua posição “indefinida” e ambivalente para atuar nos interstícios, inventar margens e agenciar-se com outros *saberesfazeres*. O caráter transdisciplinar, que constitui uma luta no campo para que a EA não se torne uma disciplina, favorece pontes curriculares, podendo dialogar com a Arte, a Literatura, as Ciências Humanas e da Natureza e outras. Nessa concepção, podemos também provocar aberturas para abordar temas como o Novo Regime Climático, por exemplo.

Uma *educação ambiental* de fronteira enuncia-se por meio de participação de distintos movimentos, planos de coletividade e reunião de diferentes vozes, corpos e percepções, entendendo com isso que *não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos* (GALLO, 2002, p. 173). Na perspectiva político-ético-estética, esse modo de saber/fazer educação ambiental interessa-se pelos espaços de convivência e aquilombamentos no intuito de *ensinaraprender* coletivamente.

Além disso, podemos contestar imagens fabricadas como aquelas produzidas pelo *capitalismo verde*, por exemplo, pensando a natureza para além da mera contemplação, mas pautando-se numa cosmopercepção, envolvendo outros sentidos e afetos. Nessa concepção, a natureza é vista como um sujeito de direitos e em correlação com outros sujeitos.

Assim, interceder por uma *educação ambiental* de fronteira implica em disputar narrativas, territórios e existências e, nesse sentido, evidenciamos vertentes de

educação ambiental pragmáticas, conservacionistas que se apresentam como neutras. Dito isso, reiteramos que vemos a fronteira como lugar de contestações, de conflitos, rivalidades, de reinvenção, produção de diálogos e pontes, tessituras de redes, lugar de entremear-se, enlaçar-se com diferentes *saberesfazer*s.

A ideia de uma educação ambiental de fronteira pode parecer romântica, utópica, longe da realidade quando se trata de mundo moderno/colonial, patriarcal, racista, gerido por modelos desenvolvimentistas e de intensa devastação ambiental. No entanto, queremos frisar que, neste percurso, permitimos nos deslocar, por isso, estamos em constantes intercruzamentos de fronteiras e aqui não vislumbramos marcações fixas entre aquilo que vivemos, pensamos, sentimos, desejamos, imaginamos e sonhamos. Logo, não existe separação entre o que podemos chamar de ficção política e de realidades vividas, entre o que é e o que pode vir a ser.

Em síntese, uma *educação ambiental* de fronteiras busca constituir-se como uma política em defesa, afirmação e preservação da vida. Por meio desse modo de pensar e articular a EA, pretendemos sempre contar mais uma história, partindo de produções próprias de margens, pois contando mais uma história, estaremos adiando o fim do mundo, como tem nos ensinado o pensador indígena Ailton Krenak (2019).

Na abordagem teórico-epistêmica, buscamos dialogar com o pensamento decolonial com ênfase no pensamento negro afrodiaspórico. Nesse caso, buscamos congregiar uma gama de conhecimentos e *envolver todos os lugares, territórios e seus sujeitos e sujeitas que sofrem os efeitos que se constituíram a partir de geopolíticas de desigualdades que se refletem nas estruturas de poder, nas possibilidades do ser, no conhecimento e na natureza* (SÁNCHEZ, 2020, p. 336).

Do ponto de vista teórico-metodológico, fizemos um movimento de conhecimentos *com* e não *sobre* o outro. Tentamos subverter uma suposta razão moderna, livrando-nos do racionalismo, do dogmatismo e formas unilaterais de ser/agir/pensar. Há, portanto, um comprometimento ético com os problemas socioambientais enfrentados pelos sujeitos implicados nesta pesquisa, bem como uma atitude decolonial pautada em diálogos abertos e horizontais. Nesse entrelugar, o Outro é, portanto, um sujeito com agências, produtor de saberes e não um mero objeto de estudos.

Ao longo da travessia, mergulhamos em redes de conversas, percorremos por entre fronteiras, viajamos por corpo-territórios, pegamos *caronas* em coletivos sociais. Realizamos boas viagens no *tempoespaço*, aonde pudemos observar as tessituras de

uma *educaçãambiental* de fronteira produzida com os coletivos negros. Percebemos, que, por meio de engenhosidades, lutas práticas e conversas, os fluxos atravessados pela diáspora africana, tecem, tramam uma *educaçãambiental* de fronteira, que em resumo, é uma educação em defesa da existência.

Nas possíveis tessituras de uma educação ambiental de fronteira, buscamos, juntamente com os coletivos, romper com barreiras onto-epistêmicas e, nesse caso, assumimos a fronteira como lugar de enunciação e de articulação com as produções narrativas, o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana (GUATTARI, 2018). Nessa perspectiva, há o interesse de problematizar as interconexões entre as alterações climáticas, a degradação ambiental e os projetos econômicos desenvolvimentistas e as implicações na organização social/racial do trabalho, a exploração do trabalho infantil e feminino, o aumento da fome e da pobreza e outras feridas coloniais.

É dentro desse contexto que se faz cada vez mais necessário potencializar uma educação ambiental que **recusa, resiste e reexiste**. **Recusa** uno e a padronização mercantilizada do consumo, revoltando-se contra as atrocidades socioambientais que mazecam a vida; **resiste** a imposição de um modelo homogeneizante e mercadológico das relações; **procura criar existências singulares e coletivas** comprometidas com a liberdade com as relações socioambientais ético-estéticas, afirmando-se como força/fluxo/movimento que busca o desassujeitamento do outro e da vida em todas as suas formas (VIEIRAS; TRISTÃO, 2018, n.p., grifos nossos).

Diante disso, entendemos que uma educação ambiental disciplinar não daria conta de *ficar com o problema* e de lidar com realidades tão complexas (HARAWAY, 2020). Por isso, apostamos nos enredamentos, conexões com a arte, a literatura, a ficção científica, as tecnologias ancestrais, as produções narrativas etc. Nesta pesquisa, assumimos um compromisso político-estético com movimentos decoloniais e sujeitos coletivos afrodiaspóricos que em suas práticas cotidianas produzem uma *educaçãambiental* de fronteira e de resistência à colonialidade.

Sendo assim, a intenção da pesquisa não é realizar grandes descobertas, até porque acreditamos que a *educaçãambiental*, na perspectiva da fronteira, é tecida e tramada pelos *saberesfazer*s nas comunidades-escolas, nas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas; pelos movimentos negros, feministas, nas favelas

e nas ruas; e praticada nas tecnologias ancestrais como as rodas de capoeira, de samba, nas pedagogias de terreiros e outras cosmogonias.

### 1.2.1 As educações ambientais constituídas em *saberesfazeres* negros

O objetivo fundamental desta pesquisa consiste em produções narrativas com os coletivos negros, cartografar *saberesfazeres* e práticas de reexistências que emergem nos entremeios de ecologias inventivas, linhas movediças, instáveis e deslizantes das fronteiras do pensamento (PREVE E DEMAIS COLABORADORES, 2012, p. 13-14). O intuito é produzir narrativas que remetam a uma educação ambiental de recusas aos padrões de vida impostos pela colonialidade. Uma *educação ambiental* de fronteiras.

Para nós, redes rizomáticas criadas com fluxos e coletivos negros são propulsoras de saberes ancestrais e epistemologias indígenas, negras e africanas, sendo assim uma espécie de pontos de respiros em contextos de opressões raciais. São linhas que atravessam distintos *espaçostempos*, transitam os entrelugares e, com isso, forjam outras possibilidades de *sentipensar*, de ser e de estar no mundo. Para nós, essas redes e coletivos potencializam o que defendemos como uma educação ambiental de fronteira que é, também, antirracista/patriarcal/capitalista e anticolonial.

Os coletivos negros são constituídos por composições múltiplas e constelações de *uma gente que fica agarrada na terra* (KRENAK, 2020), que se aquilomba, tece redes reexistências e de combate ao colonialismo, ao patriarcado ao racismo. Com isso, criam uma *conexão direta com alguns pressupostos de uma Educação Ambiental baseada nas diferenças, na pluralidade, na complexidade e na potencialização dos modos de existir* (VIEIRAS; TRISTÃO, 2018, n.p.).

As fronteiras que buscamos cartografar estão para além ou aquém dos limites e dos espaços físicos; a abordagem refere-se às barreiras identitárias, psicológicas, afetivas, disciplinares etc. e seus entremeios. Em se tratando de barreiras disciplinares, pensamos que a proposta de uma educação de fronteira dialoga, pelos interstícios, na produção de conhecimento, podendo ser potencialmente utilizada em práticas transdisciplinares e na composição de currículos em conexão com temas como o racismo, as violências de gênero, as mudanças climáticas e outras demandas socioambientais

Os movimentos negros vêm constituindo trajetórias no combate ao racismo ambiental<sup>19</sup> sofrido, principalmente, pelos povos negros, indígenas e incidente sobre territórios tradicionais. Em 2021, algumas lideranças dos movimentos de periferias participaram da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP 26) e, durante as mobilizações em Glasgow (Escócia), denunciaram os racismos e as desigualdades geradas com as mudanças climáticas, apontando que “Sem justiça racial, não há justiça climática” e que desarticular as questões raciais das socioambientais constitui mais uma das facetas neocoloniais (FOTOGRAFIA 3).

Fotografia 3 - Lideranças de movimentos negros brasileiros na COP-26.



Fonte: Le Monde Diplomatique Brasil (2021).<sup>20</sup>

Durante a COP 26, a *Coalizão Negra Por Direitos*, uma articulação de entidades, coletivos, movimentos sociais de base, pesquisadoras(es) negras(os) brasileiros, realizou o painel “Terra, territórios e o enfrentamento ao racismo nas lutas

<sup>19</sup> Segundo Tânia Pacheco, o racismo ambiental, pode ser entendido como as *injustiças socioambientais que recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados e sobre outras comunidades discriminadas por sua raça, origem ou cor*. O termo foi criado pelo ativista estadunidense de direitos civis Benjamin Chavin, após um estudo em que observou a preponderância de atividades perigosas à saúde como lixões e aterros sanitários etc., em locais onde a maioria da população era negra e pobre. Ver: <https://racismoambiental.net.br/>. Último acesso: 18 nov. 2021.

<sup>20</sup> Ver: <https://diplomatique.org.br/cop26-mais-representativa-em-termos-de-justica-climatica/>. Último acesso em: 20 nov. 2021.

contra a crise climática” (FOTOGRAFIA 4), no qual, além de debates e denúncias, foi lançada a carta-manifesto “Titular as terras quilombolas é desmatamento zero”, em reivindicação à titulação dos territórios quilombolas. O manifesto foi assinado por mais de 200 organizações de movimentos negros (COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS, 2021).

Fotografia 4 - Painel “Terra, territórios e o enfrentamento ao racismo nas lutas contra a crise climática”



Fonte: Jornal da Uneafro Brasil (2021).<sup>21</sup>

Dentre outros pontos, a carta-manifesto<sup>22</sup> questiona a inoperância do Estado na certificação das comunidades quilombolas e critica a invisibilização do racismo ambiental nos debates por movimentos ambientalistas inclusive. O documento enfatiza a crise climática e humanitária e os impactos diretos na vida das comunidades negras, quilombolas e indígenas; denuncia a violação de leis e códigos ambientais e o consequente aumento de atividades criminosas de mineração, queimadas, desmatamento de florestas etc. Além disso, reivindica uma perspectiva racial no que tange às políticas públicas ambientais no Brasil. Segundo o manifesto:

<sup>21</sup> Ver: <https://uneafrobrasil.org/jornal-identidade-24-novembro-de-2021/>. Último acesso: 20 de nov. 2021.

<sup>22</sup> Ver: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/2021/11/05/para-controle-do-aquecimento-do-planeta-desmatamento-zero/>. Último acesso: 20 de nov. 2021.

[...] É hora de dar um basta na preocupação com a perda dos lucros das corporações transnacionais. As vidas não poderão ser medidas pelo crescimento econômico das mesmas economias que não agiram de forma humanitária para salvar as mais de 4 milhões de vidas com a pandemia de Covid-19. A maioria das mortes seriam evitáveis no Norte e no Sul Global, se não estivessem em extrema vulnerabilidade social e ambiental (COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS, 2021, n.p.).

Ao longo do trabalho, acompanhamos redes de conversas e produzimos narrativas junto aos coletivos, fluxos e movimentos negros. A partir disso, abrimos algumas chaves para pensar uma *educação ambiental decolonial*, antirracista, constituída em saberes negros. Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos:

- Que *saberes-fazeres* afrodiaspóricos auxiliam-nos na produção de uma *educação ambiental* de fronteira?
- De que modos os movimentos antirracistas podem tecer uma *educação ambiental* de fronteira?
- Quais as possíveis tessituras de reexistências desses movimentos em frente à colonialidade do poder?

Neste capítulo, apontamos alguns elementos pertinentes à pesquisa e que, de alguma maneira, envolve sujeitos coletivos, grupos socialmente subalternizados e que forjam táticas de resistência à colonialidade do poder/saber. Tentamos abordar o contexto latino-americano e/ou o Sul-Global, com foco em algumas demandas que atravessam o cenário brasileiro. Ao refletir sobre a pandemia, enfatizamos que, em situações emergenciais, como calamidades públicas e sanitárias, os grupos que já vivem em vulnerabilidade socioeconômica são gravemente atingidos.

Em **Composições de uma tese-travessia**, discorremos pelos caminhos metodológicos, dialogando com alguns interlocutores decoloniais, outros da pesquisa cartográfica e também da pesquisa narrativa. Falamos sobre os coletivos que enunciam a pesquisa, trazendo algumas enunciações emergidas nas *conversas de fronteiras*. Além disso, apresentamos algumas pistas, pressupostos e entre-caminhos da pesquisa.

Já em **Preparando a bagagem**, buscamos abordar o contexto da pesquisa por meio de aportes teóricos *decoloniais* como *colonialidade do poder*, *fronteira* e o *pensamento de fronteira*, os quais nos auxiliam, principalmente, na constituição do campo problemático; e falamos, brevemente, sobre movimentos, fluxos e reexistências.



Na sequência, **De carona com movimentos que tecem a educação ambiental**, falamos sobre produções de teses e dissertações publicadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); trouxemos alguns trabalhos produzidos pelo Grupo de Trabalho em educação ambiental (GT 22) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), além de artigos e ensaios, publicados em periódicos nacionais, os quais dialogam com essa pesquisa.

**Sobre andanças e possíveis chegadas**, apontamos algumas perspectivas decoloniais na educação ambiental, com as quais dialogamos, e discutimos com mais profundidade os dados da pesquisa, ressaltando *saberesfazeres* afrodiaspóricos e ancestrais implicados em possíveis tramas e tessituras de uma *educação ambiental* de fronteira.

E em **Terra à vista?** Fizemos um breve “balanço” das experiências em travessias, enfatizando o que podemos *aprenderensinar*, pensar, sonhar, imaginar, ao tecer outras *educações ambientais* e outros mundos possíveis.

Boas travessias!

**Previsão do tempo para esta Travessia-tese:  
Salve a Marujada!**

*Eu não sou daqui/ Eu não tenho amor  
Eu sou da Bahia/ De São Salvador  
Ô marinheiro, marinheiro/ Quem te ensinou a nadar?  
Foi o tombo do navio/ Ou foi o balanço do mar?  
Lá vem, lá vem/ Ele vem faceiro  
Todo de branco/ Com seu bonezinho (PONTO DE MARINHEIRO).*

Figura 2 - Nascimento de Oxum



Fonte: Rosales (2017).<sup>23</sup>

<sup>23</sup> A obra *Nascimento de Oxum* (FIGURA 2) é uma produção da artista Harmonia Rosales, que busca em seus trabalhos recriar obras “clássicas”, substituindo os personagens *brancos* por mulheres negras. Nessa obra, ela propõe uma releitura do Nascimento de Vênus de Sandro Botticelli e considera que, tradicionalmente, a Vênus é vista como uma mulher de cabelos esvoaçantes e considera que seu cabelo nunca esvoaçou. A autora questiona o porquê de essa ser uma pintura da mulher mais bonita do mundo, propõe mudanças e produz uma pintura de uma mulher negra e com vitiligo, *porque as imperfeições são lindas*, afirma (ROSALES, 2017). É um trabalho de rebeldias epistêmicas e de rupturas com o qual nos inspira nesta travessia.

“*Mar calmo nunca fez bom marinheiro*”. Esse dito popular é usado pelos nossos mais velhos quando querem nos alertar sobre a importância de teimar, de insistir, continuar lutando por aquilo que queremos. Sabemos que as dores, as tormentas e as intempéries são elementos inerentes à vida cotidiana e que podemos aprender com isso e, também, criar, imaginar, fabular outras existências.

*Quem te ensinou a nadar? Foi o tombo do navio/ Ou foi o balanço do mar?* No tombo ou no balanço somos conduzidos pelo movimento. Nessas situações, sucumbir, afogar-se, “morrer na praia” não são as únicas opções, pode existir um campo de possibilidades, caminhos a serem aprendidos, descobertos, inventados, criados, tramados... *Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta não tem vida* (VIEIRA JUNIOR, 2019, n.p.).

A pandemia afetou as relações sociais, as atividades escolares/acadêmicas, os modos de viver e também a forma como *velejamos*. No percurso da pesquisa, tivemos que reinventar, replanejar a rotas, seguir os protocolos da OMS, visando à proteção de todos nós de uma zoonose que vitimou milhares de pessoas no mundo. Afinal, a Covid-19 é uma doença que mata, portanto, não se trata de *uma gripezinha* como foi dito por um porta voz do genocídio no Brasil.<sup>24</sup>

Em nossa rota, buscamos maneiras de prosseguir para cumprir prazos e concluir a pesquisa em tempo hábil, mas como fazer isso diante de uma situação que nos paralisa? Como prosseguir em meio a tantas incertezas, angústias, o pavor da morte e do medo de perder as pessoas que amamos? E perdemos! Perdemos e continuamos a perder, seja pela fatalidade, seja pela negligência de governos, seja pelo negacionismo, seja pela brutalidade policial e/ou do Estado, que segue firme no seu necroprojeto, colonial/racista (MBEMBE, 2020).

Nesse cenário, corpos negros continuam tombando, seja por balas assassinas do estado (“perdidas”?), como as mortes das crianças Agatha e João Pedro, no Rio de Janeiro, Miguel Otávio, em Pernambuco, e tantos outros casos não notificados ou que tiveram menos repercussão. O período de isolamento social coincidiu com a produção deste trabalho e, por diversas vezes, as notícias de mortes e outras mazelas nos deixaram atordoadas e com dificuldades de concentrar, pensar, escrever... Para contornar a situação, reunimos forças, reativamos nossas redes de apoio, como

---

<sup>24</sup> Bolsonaro volta a minimizar pandemia e chama Covid-19 de 'gripezinha' Ver. <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-volta-minimizar-pandemia-chama-covid-19-de-gripezinha-1-24319177>. Último acesso em 19 de abril. 2022.

sempre fizemos; reelaboramos a escrita, ajustamos *tempo espaço* para as novas demandas do *on-line* etc. Passamos por intensos refazimentos.

Nesses dias turbulentos, a respiração tem sido um bem caríssimo e, de certa maneira, um meio pelo qual temos aprendido, duramente, que é necessário rever as nossas relações com a Terra, a nossa *pachamama*. *Respirar é preciso*. Os mergulhos nos encontros com os sujeitos da pesquisa tiveram o intuito de produzir dados e têm nos ajudado a respirar melhor, a resistir em tempos de pandemia. Eh!!! *Mar calmo não faz bom marinheiro!!!*

Numa dessas oficinas de escrita, produzi “Correntezas” que transcrevo abaixo. Até então, eu acreditava que apenas pessoas “iluminadas” conseguiam compor uma escrita assim, hoje percebo que fazer poesia é falar o que vive/sente/pensa. Fazer poesia é também, ser poesia...

Somos correntezas  
 Tudo em nós, flui  
 Enche, derrama, invade  
 Somos rizomas  
 Rotas de fuga...  
 Transpomos fronteiras  
 Criamos pontes, atalhos  
 Apagamos mapas  
 Reinventamos caminhos  
 Somos movimento-quilombola  
 Fugidio...para dentro de nós  
 De outras, *outras*, outros  
 Somos o dentro-fora  
 Saberes vivos e subversivos  
 Insubmissas, Mulheres  
 Somos fluxos  
 Em conexão com a Pachamama  
 Entre o sagrado e o profano  
 Somos o útero da comunidade  
 Parimos o poder da vida  
 Força-Feminina  
*Somos mujeres de fronteras*  
 Poesias-pretas  
 A cor da ternura... (Salve, Geni Guimarães!)  
 Somos os mais ousados sonhos de nossos ancestrais.

**(Respiros de Quarentena/ Um dia qualquer de junho/2020).**



Outono, Rosales (2018).<sup>25</sup>

Essa “previsão do tempo” é para informar aos navegantes que, ao longo desta pesquisa, alguns caminhos tiveram que ser refeitos. Têm sido tempos difíceis e duros, de ataques à democracia, devastação do meio ambiente, de políticas de morte em quase todos os segmentos. Mas, continuamos aqui...reexistindo.

---

<sup>25</sup> Ver <https://www.wikiart.org/pt/harmonia-rosales/fall-2018>. Último acesso: 05 de dez. 2021.



Fonte: Adeyemi Adegbesan (2021).

## 2 COMPOSIÇÕES DE UMA TRAVESSIA-TESE

*Devemos lembrar a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência*

(FANON, 2020).

Em uma atitude *brincante*, encaramos a pesquisa como uma *travessia*. A brincadeira torna-se, para nós, uma força de exploração de linguagens e imaginação criativa (RUFINO, 2021). Por outro lado, a travessia constitui uma metáfora de corpos-movimentos cambiantes que atravessam e são atravessados em experiências de fronteira. Em relação à travessia, ressaltamos também os processos histórico-culturais de corpos que cruzaram fronteiras na condição de escravizados e que vêm constituindo outras culturas, subjetividades e novos modos de vidas do lado de cá do Atlântico.

O Atlântico é uma gigantesca encruzilhada. Por ela atravessaram sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e o mundo (SIMAS; RUFINO, 2019, n.p.).

Por isso, pensamos as travessias a partir de possíveis ressignificações da história-cultural negro-africana, de refazimento de corpos destroçados e retomadas de produções narrativas sobre si, sem, contudo, negarmos as feridas e os traumas coloniais (PESSANHA; PAZ; SARAIVA, 2019). Nesse caso, a travessia é aqui compreendida tanto em termos metafóricos, indicando processos, trânsitos, fluxos, movimentos e giros decoloniais, como por meio de processos histórico-culturais e abordagens sobre a colonização/escravização de negros-africanos e experiências relacionadas à diáspora.

Segundo Silva (2020), a diáspora africana colocou em contato diferentes povos e culturas, propiciando processos de miscigenação, hibridização, sincretismo e criouliização cultural que, forçosamente, transforma, desestabiliza e desloca as “identidades originais”. Nesse trânsito, outros mundos vêm sendo reconstruídos, comunidades se erguem, por meio de gestos, falas, línguas, danças e rituais reinventados, produzindo-se, com isso, um vasto repertório de significações (MBEMBE, 2019). Assim, falar em processos identitários afrodiáspóricos perpassa por abordagens de intensas produções intersubjetivas e experiências de *encruzilhadas* diversas.

Nesse sentido, Mbembe (2019) ressalta que o corpo-afrodiáspórico manteve uma circunscrição ontológica, produzindo conhecimentos e práticas inventivas, por meio de literaturas, músicas, celebrações de espiritualidades, construção de instituições, jornais e organizações políticas em dimensões diversas. A ressignificação

inerente a esse processo, realoca a categoria “negro” de um estado de clausura e de fixação para um ponto de respiro, contrariando lógicas de opressão racial e, por vezes, de desumanização objetiva.

Considerando isso e partindo de perspectivas de pesquisas comprometidas com a decolonialidade e com a vida, buscamos complexificar as experiências afrodiaspóricas, entendendo os coletivos como produtores de conhecimentos, saberes e sabenças. Em nossa dinâmica, optamos por nos aventurar por linhas imprevisíveis e constituir movimentos mais circulares, na perspectiva de *ir caminhando, fazendo o caminho*. Desse modo, *tentamos transgredir a ideia de que é necessário o distanciamento ou a neutralidade, para garantir a confiabilidade da pesquisa* (TRISTÃO, 2013, p. 9).

Nessa tese-travessia, buscamos constituir caminhos metodológicos de práticas criativas, inventivas e provocar rebeldias epistêmicas. Por isso, investimos em composições político-estéticas, fizemos usos de imagens, trechos de músicas e poesias, como também, das enunciações coletivas produzidas nas *conversas de fronteiras*, no percurso da pesquisa. As nossas escolhas teórico-metodológicas inspiram-se no pensamento decolonial e em perspectivas rizomáticas como a *cartografia*, a *produção narrativa*, dentre outras.

Nesse movimento, tentamos nos afastar do canônico, dos protocolos e das regras preestabelecidas. A nossa intenção é produzir narrativas COM e não SOBRE os fluxos afrodiaspóricos e, por isso, optamos por abordagens metodológicas mais abertas, por meio das quais acreditamos ser possível romper com a cultura de silenciamentos impostos pela mordaza colonial.

*Historicamente fomos condicionados a silenciar e não responder [...] Muitas vezes, os nossos ancestrais tinham que se calar porque falar lhes custava a própria vida. E isso foi sendo incorporado nas práticas cotidianas. [...] Por isso, eu digo que os aquilombamentos, os encontros que fazemos são espaços de construção de repertório de respostas e fortalecimento coletivo [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

Em nossa trajetória, mergulhamos em redes de conversas, compreendidas por seus *praticantes* como espaços de *aquilombamento*, termo que aparece com frequência nas produções narrativas. A ideia de aquilombar<sup>26</sup> pode ser compreendida a partir de lugares de encontros, de acolhimentos das diferenças, de tessituras e *saberesfazeres* e de produção de *reexistências*. As táticas de aquilombamentos têm

---

<sup>26</sup> A concepção emerge de trabalhos como de Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento que tratam o quilombo como lugar de resistência não como sinônimo de negro fugido.



sido modos pelos quais, negros e negras se rebelaram e até mesmo atentaram contra a própria vida, rompendo com os vínculos da servidão e retirando de seus alcoses o *direito* à propriedade.

Antes da pandemia, íamos pesquisar no colégio modelo Luís Eduardo Magalhães (atual Colégio Estadual Professora Aurivaldina Joazeiro – CEPRAJ), localizado no município de Itamaraju-Bahia.<sup>27</sup> A proposta da pesquisa consistia em acompanhar processos, produzir narrativas com/nos cotidianos escolares, de modo presencial, mas, diante do contexto pandêmico,<sup>28</sup> foi preciso fazer mudanças. Deslocamos, ensaiamos outras estratégias, redesenhamos o curso do caminho, repensamos a travessia e seguimos por outras vias.

Para a produção de dados, organizamos 05 oficinas *on-line*, denominadas “conversas afrofuturistas”, por meio das quais foi possível produzir algumas narrativas e encontros com pessoas de diferentes instituições, estudantes e professores. A realização das oficinas já era uma ideia nossa, porém aconteceriam na escola, no momento das aulas com os estudantes de ensino médio, e em parceria com professoras/es interessadas/os na proposta. Embora o “público alvo” não tenha sido alcançado como esperávamos, isso não comprometeu a produção de nossas conversas, pelo contrário, abriu outras questões, como apontado na seguinte enunciação:

*(...) a projeção de vocês nessas oficinas era que inicialmente seria para jovens, né? Jovens no ensino médio e aí teve muita procura de acadêmicos. Então isso é um reflexo de que necessitamos de mais espaços de diálogos dentro da universidade, a gente encontra dificuldade de diálogo dentro da universidade, diálogos numa perspectiva negra, então, essas oficinas são importantes, a gente quer ter esses lugares de conversa, de encontro, de partilha e de acolhimento [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Assim, a produção de dados da pesquisa efetivou-se, inicialmente, por meio das oficinas, coordenadas por nós, mas, com o contexto de pandemia, um novo cenário foi se desenhando. Com a efervescência de reuniões on-line, organizadas por grupos de pesquisa, coletivos e entidades, no período de “isolamento social”, resolvemos acompanhar esses processos, mergulhando em rodas de conversas,

---

<sup>27</sup> Sou professora efetiva de Biologia nessa escola desde o ano de 2013. Entre 2019-2021 estive afastada para cursar o doutorado. Nesta *escolacomunidade* realizei a pesquisa do mestrado e é onde também sou provocada a refletir sobre a educação e outras questões socioambientais.

<sup>28</sup> Durante todo o ano letivo de 2020 não houve aulas presenciais e nem remotas. Em 2021, a escola funcionou em formato híbrido nos primeiros meses e presencial a partir de meado do ano [informações locais].

rodas literárias, saraus, minicursos, aulas abertas, clubes de leitura, oficinas de escrita, oficinas de turbantes etc.

A nossa estratégia consistiu, basicamente, em observação participante com pequenas intervenções nas conversas produzidas pelos grupos. As produções narrativas ou as enunciações coletivas constituíram-se a partir de encontros em formato on-line. Geralmente, as reuniões eram gravadas e compartilhadas, posteriormente com os participantes. De posse do material gravado, fizemos transcrições de áudios e produzimos as “conversas de fronteira”.

## 2.1 AS CONVERSAS DE FRONTEIRAS E OS MOVIMENTOS COLETIVOS

O nosso interesse em pesquisar fronteiras reside no fato de compreendê-la como um espaço movediço, flutuante, por onde circulam polifonias de vozes e transitam diferentes *culturasnaturezas*. As zonas fronteiriças são constituídas pelas constantes negociações e identidades híbridas, disputas de narrativas e distintos modos de sentir/agir/imaginar. Percebemos que nesse espaço, permeado por ambiguidades, atravessado por conflitos internos e externos, novas subjetividades e uma consciência *mestiza* são constituídas (ANZALDÚA, 2005).

Nessa perspectiva, entendemos a fronteira como um entrelugar de choque de culturas, de línguas/linguagens e de processos identitários *fraturados*, configurando-se como um espaço aberto, inserido na ordem do vir a ser. Para nós, esses entremeios constituem-se de processualidades que envolvem tanto a colonialidade como da diáspora africana, sendo, portanto, um lugar onde emergem os movimentos de reexistências com os quais buscamos produzir narrativas. Neste percurso, tentamos acompanhar tais processos e com eles produzir enunciações coletivas nos *espaçostempos* denominados *Conversas de Fronteiras*.

As conversas de fronteira, tecidas em práticas cotidianas, constituem os momentos de produção de dados narrativos da pesquisa. A ideia da “conversa”, baseada na proposta de Maturana (2014), emerge como possibilidade de fazer com outros, ou seja, ir junto, coletivizar. A fronteira, na perspectiva de Anzaldúa (1999), constitui-se como lugar de hibridismos e de enunciação coletiva, por onde circulam e intercruzam distintas vozes, conhecimentos, experiências e corpos.

No quadro 1, produzimos um mapa de encontros, em que listamos reuniões que acompanhamos e informamos a natureza e o número de encontros onde foram produzidas as conversas de fronteira.

Quadro 1- Mapa-encontros de produções narrativas

<b>Título</b>	<b>Natureza</b>	<b>Encontros</b>
Conversas Afrofuturistas	Oficina	05
<i>Cartas para a minha mãe</i>	Projeto de leitura	03
Kilombo literário	Projeto de leitura	10
Enegrecendo Leituras	Projeto de leitura	08
Educação Plural	Formação de professores	12
Imersão: Mergulho Poético	Oficina de escrita	10
Afrotonizar	Oficina	12
Sankofia: perspectivas negras/afrocêntricas e antirracistas em foco	Minicurso	06
Afrofuturismo, Ficções especulativas e fabulações no cinema negro	Minicurso	10
Periferias: Afetos e (R) existências	Minicurso	03
Enegrescência	Oficina de escrita	05
Pet Afirmação	Programa	03
Pet Conexões Baixada	Programa	03

Fonte: Produzido pela autora.

Vale ressaltar que os movimentos e coletivos pesquisados são bastante heterogêneos quanto aos objetivos, composições, abordagens etc. Alguns estão atrelados a programas, como o Pet Afirmação e o Conexões Baixada, que fazem parte do Programa de Educação Tutorial (PET); outros são projetos independentes, organizados pelos chamados “influenciadores digitais”, como o “Enegrecendo Leituras”. Há também aqueles que foram produzidos devido às demandas da pandemia e por diferentes motivos.

De modo geral, percebemos que os movimentos e coletivos implicados nesta pesquisa são atravessados por processos identitários e partilham experiências e

vivências afrodiáspóricas. Ao acompanhar as redes de conversas, consideramos que as formas de organização e de aquilombamentos, a recriação de comunidades, a reinvenção de modos de existir constituem formas outras de relações *naturezacultura*. Diante de um projeto moderno/colonial e seus processos genocidas, ecocidas e de silenciamentos simbólicos e epistêmicos, acreditamos que são as engenhosidades e micro resistências tecidas nos cotidianos, por esses coletivos, que têm tornado possíveis as continuidades de existências subalternizadas.

Para nós, é por meio de diversas maneiras, diferentes práticas e formas de ser, sentipensar que os coletivos afrodiáspóricos, enredados na pesquisa, compõem a corpo-política do conhecimento, um corpo-fronteira ou corpo-território, permeado por produção de memórias, saberes e culturas ancestrais que, ao nosso ver, constituem modos-outros de tecer e tramar a *educaçãoambiental*, rompendo fronteiras e resignificando travessias. O nosso interesse ético-político em produzir narrativas com esses movimentos emerge de nossos incômodos e o desejo de pensar uma *educaçãoambiental* aberta e em diálogos com os movimentos negros. Nesse sentido, temos refletido sobre os modos como a travessia e a diáspora africana têm sido resignificadas nas vivências negras.

Dentre outros questionamentos, indagamos: O que os coletivos pensam acerca de questões relacionadas à colonialidade do poder (*racismo, patriarcado, mudanças climáticas, por exemplo*) e de que modos tramam reexistências? Que histórias estão sendo recontadas e quais narrativas vem-se tecendo nesse contexto? E, como podemos articular as narrativas negras à perspectiva de *educaçãoambiental de fronteira*?

Ao longo dessa jornada, o nosso intuito não é trazer respostas, mas produzir reflexões e até produzir outros questionamentos a partir desses. Assim, é através das redes de conversação entretecidas com os coletivos da pesquisa e tessituras *saberesfazeres*, em conversas de fronteira, que buscamos articular, pensar e inventar uma *educaçãoambiental de fronteira*.

## 2.2 REDES DE CONVERSAÇÃO E PRODUÇÕES NARRATIVAS

Etimologicamente, *conversar* compõe-se por duas raízes latinas: *cum*: com e *versare*: dar voltas. Assim, *conversar* é, portanto, *dar voltas com*, em processos de fluxos contínuos de emoções/razão/linguagem (MATURANA, 2014). Nesta tese-

travessia, o conversar implica justamente nisso: *dar voltas com* os sujeitos nas fronteiras do cotidiano, onde são tecidas as redes de reexistências, práticas decoloniais e outras maneiras de ser/sentir/pensar e produzir conhecimento.

Para Maturana (2014), tudo aquilo que envolve o *humano* constitui-se na conversa, num fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções, de modo que aprendemos/ensinamos, por meio de rede de conversações. As conversas podem ser compreendidas como composições de um *fluir entrelaçado de linguajar e emocionar* (p. 206). O linguajar se dá pelo envolvimento com a linguagem, seja por meio da fala, gestos, posturas corporais, sons, imagens etc.; e o emocionar é o *fluir de uma emoção à outra [...] de um domínio de ações a outro* (p. 203).

Nessa perspectiva, as *emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento [...] e sim, disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação* (MATURANA, 2002, p.15). Desse modo, pensamos as dimensões mente/corpo, razão/emoção, linguajar/emocionar em processos de sincronia, complexidades e fluxos.

A racionalidade moderna, entretanto, desconsidera a profusão de afetos e encadeamentos, razão e emoção das/nas experiências cotidianas. Com a dicotomia de razão/emoção ignora-se que os sistemas racionais possuem fundamentos constituídos *no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção* (MATURANA, 2002, p.15), ou seja, a razão pode ser coordenada por questões, *a priori*, aceitas pela emoção e contribuir com os modos que agimos/pensamos/sentimos o mundo.

*[...] Se eu não sinto, eu não dou conta de pesquisar [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Essa enunciação nos instiga a refletir sobre paradigmas-outros nas ciências e vislumbrar capilaridades de redes e dos possíveis entrelaçamentos entre pensamentos, afetos e práticas. Numa perspectiva desviante das “normativas”, *pesquisarsentipensar* em fluxos é compreendido como uma “energia” que flui, permitindo que a mente, o corpo e as práticas interajam em movimentos sincronizados ou de holomovimento (MORAES; TORRE, 2001), em que

O processo de Sentipensar resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver/conviver de cada pessoa. A linguagem utilizada expressa esse

entrelaçamento, mostrando o quanto o emocional de uma pessoa que participa de uma conversação afeta o emocional de outra, de modo que nas conversações que se entrecruzam, mudanças estruturais e de condutas são produzidas, originadas no âmbito relacional em que ocorrem. Sentipensar é o encontro intensamente consciente de razão e sentimento (MORAES; TORRE, 2001, p. 6).

Nessa lógica, entendemos o sentir, pensar, pesquisar como tramas de linhas entrecruzadas, interconectadas, que emergem nas con-vivências, nas conversas, por meio das inter-relações com o ambiente, no estar-junto com outros, como também nas interações subjetivas. Nas fronteiras cotidianas, *Sentipensar* torna-se uma contra-narrativa ao pensamento cartesiano e racionalista, estando, portanto, em condições de negociação e disputas, conforme apontado na enunciação coletiva a seguir:

*[...] Na escola na qual eu trabalhava, nós éramos obrigados a escrever sínteses [...] enfim, eu nunca fui elogiada e nunca fui convidada a ler minhas reflexões pedagógicas nos grupos. A resposta que eu tive foi: “Sua escrita **não é acadêmica, ela é muito emocional**”. Parei de escrever na época e hoje, estou voltando [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

A matriz colonial de poder busca dominar/controlar corpos, conhecimentos, práticas de vida, como também, os afetos, as espiritualidades e as emoções. Quando se diz, por exemplo, que “sua escrita não é acadêmica, é muito emocional”, podemos perceber nuances de um pensamento disciplinador, baseado numa razão instrumental e na lógica dicotômica da razão x emoção. Podemos dizer que *uma das formas mais perversas da colonialidade do ser tem sido a colonização da afetividade, a desapropriação de nossas emoções, sensibilidades, ternuras; forças insurgentes, por meio das quais a humanidade luta pela vida* (ARIAS 2016, p. 99, tradução nossa).

Nesta pesquisa, nos envolvemos em redes de conversação, buscando acompanhar os fluxos de conversas constituídos ao longo do percurso. Entendemos que as redes de conversas, constituídas como os movimentos de reexistências, dão-se no plano coletivo-singular, sendo engendrado por múltiplos *saberes-fazer* e modos de conviver, potencializados *nas diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocional que geramos ao vivermos juntos como seres humanos* (MATURANA, 2006, p. 132).

Acompanhar redes de conversação implica habitar territórios existenciais criados e recriados na dinâmica do próprio movimento. Nesse caso, o território não se refere a algo preexistente ou fixo, pelo contrário, está relacionado com dimensões inacabadas, abertas e em constante produção, pois o *território é antes de tudo um lugar de passagem* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, citados por KASTRUP, 2020).

Na lógica modernidade/colonialidade existe uma tentativa de *encobrimento do outro* (DUSSEL, 1993) e a imposição da *história única* (ADICHIE, 2019). Nesse processo, algumas narrativas são preservadas e enaltecidas enquanto outras sofrem invisibilização e apagamento, criando-se o “mito da modernidade”, no qual as culturas europeias são vistas como superiores. Considerando isso, a produção narrativa torna-se também *prácticapolítica* de pesquisa e constitui uma aposta metodológica engajada em produzir viradas decoloniais por meio de histórias outras.

Para Grosfoguel (2010), a nossa fala, nossas produções discursivas situam-se em determinados lugares nas estruturas de poder. É interessante considerar os contextos de produções narrativas como lugares permeados por práticas culturais e distintas experiências, onde sujeitos narram histórias e partilham saberes e tecem outros modos de vida. Para nós, as produções narrativas são também, produção de conhecimentos, por isso, as *relações com o lugar e as histórias produzidas na visão de saberes locais e sustentáveis nos mobilizam, em especial, porque suscitam a criação de uma outra pedagogia, longe de dogmas* (TRISTÃO, 2018, p. 10). Essas produções emergem de lugares constitutivos de enunciações coletivas.

Nesta pesquisa, a proposta de produções narrativas baseia-se em um movimento de estudos na educação ambiental que defende a *importância de considerar, em suas análises e práticas, as relações com o lugar, com as comunidades e as culturas compartilhadas*. Essa proposta interessa-se, também, pela reconstituição de nossas relações com a natureza associada com as práticas culturais (TRISTÃO; VIEIRAS, 2017, p. 105). Nessa dinâmica, estão em intrínseca relação *objetosujeito, teoriaprática, escolacomunidade, naturezasociedade* e o intuito é romper com fronteiras de exclusão.

Nos enredos desta tese-travessia, as produções narrativas implicam em possíveis convergências entre o *lugar* de enunciação, que é a posição sociocultural e política do sujeito enunciador; as relações *culturasnaturezas*; e os processos de subjetivação. Desse modo, as narrativas podem ser *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 e por meio de expressões socioculturais* (TRISTÃO, 2013, p. 849).

Portanto, as produções narrativas não desagregam-se dos processos identitários/culturais, o que nos faz pensar a partir de uma perspectiva de *narrativa em teia*, que é *por princípio uma concomitância de vozes que se revelam nas arestas dos*

*contatos sociais, menos afeitas às sínteses que favorecem políticas de dominação* (KIFER; PEREIRA, 2021, p. 13). Nesse caso, a realidade está para além de barreiras identitárias fixas, mas num constante vir a ser, o que potencializa suas tessituras.

Em nossas pesquisas em educação ambiental, percebemos que as narrativas potencializam as histórias e podem transformá-las, juntamente com os sujeitos praticantes em processos de coautorias e invenções cotidianas (TRISTÃO, 2013). As histórias trazem a riqueza e a complexidade das experiências dos praticantes em suas relações ecológicas com o meio ambiente. As histórias *personais articuladas com a vida coletiva e comunitária são ricas em contextos ambientais, históricos e em linguagens, emoções, sentimentos, tradições e ações dos praticantes* (TRISTÃO, 2013, p. 856).

### 2.3 PISTAS E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

O discurso hegemônico da ciência moderna defende que os pesquisadores não devem envolver-se afetivamente com os assuntos que buscam conhecer e que mantenham neutralidade e distanciamento no fazer científico. A esse posicionamento Castro-Gómez (2005) nomeia “la hybris del punto cero”, ou seja, a arrogância de quem nega a própria subjetividade e oculta o lugar de onde fala, com o objetivo de se pronunciar em nome de todos os sujeitos. Portanto, o ponto zero é um “lugar etéreo”, onde o sujeito “conhecedor” observa, descreve, aponta soluções, classifica o outro e o define e julga o que considera necessário para a vida de todas as pessoas (MIGNOLO, 2021).

Segundo Barros e Kastrup (2020), a ciência moderna tem paixão pela representação de objetos e, sob a égide das “descobertas científicas”, inventa dispositivos experimentais e rompe com a relação sujeito-objeto. Nesse modo de produção de pensamento, *o dispositivo experimental aparece como possibilidade de colocação à prova das hipóteses, ou seja, das invenções ou ficções do cientista* (p. 54; é também uma tentativa de apontar as “invenções” o caráter de descobertas legítimas. Dessa maneira, a racionalidade moderna busca universalizar-se e invisibilizar outras produções do conhecimento.

O modo de fazer ciência, em que o “outro” é estudado como objeto e não como sujeito de conhecimentos, constitui-se também uma forma de produção de *racismo epistêmico* com a hierarquização, domínio e controle do saber. É uma forma de



pensamento que *reconhece e atribui a produção de teoria aos sujeitos ocidentais brancos, enquanto os não-brancos produzem folclore, mitologia e cultura, mas não um conhecimento de igual para igual com o ocidente* (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Para nós, as *desobediências epistêmicas* constituem o giro decolonial no qual buscamos nos afastar da arrogância e ilusões do ponto zero. Esse movimento é também articulado por pesquisadores/as do Sul-Global que têm refletido sobre a necessária decolonialidade das Ciências Sociais. Além disso, buscam romper com as derivações da matriz colonial do poder e, nesse caso específico, a colonialidade metodológica na pesquisa (MIGNOLO, 2021, p. 26).

Ao produzir no Sul-Global, defendemos a afirmação de nosso lugar enunciativo em associação com o lugar epistêmico e, com isso, objetivamos constituir um corpo-político aberto, uma ponte, uma zona de contato ou de fronteira (MORAGA; ANZALDÚA, 1981, citadas por MALDONADO-TORRES, 2018). Nessa perspectiva, o lugar fronteiro constitui um posicionamento político em que não optamos por um lado, mas colocamo-nos em contato com os “lados” possíveis, com o intuito de tecer “terceiro” espaço. Daí o nosso interesse em transitar pelos interstícios, provocando o que denominamos *conversas de fronteiras*.

Segundo Passos e Barros (2020, p.150), *toda produção de conhecimento se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente*. As produções de dados, as técnicas utilizadas, as narrativas dos sujeitos da pesquisa, como também do pesquisador em suas apresentações, análises e conclusões estão associadas com uma *política da narratividade*. Isso configura a posição que tomamos em relação ao mundo e a nós mesmos e às múltiplas expressões de acontecimentos, ou seja, o conhecimento *que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político* (p.150). Dito isso, ressaltamos que

As metodologias decoloniais não são neutras, mas apresentam sensibilidade às demandas dos corpos colonizados, que estão dentro das zonas do “não ser” da modernidade, e, ao assumir esse lugar epistemológico, se propõem a elaborar um caminho, conforme cada pesquisa, para decolonizar esses corpos e suas realidades, que não são pretensamente universais, mas reais, e estão dentro da América Latina (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 176).

Tristão (2013) corrobora com essa ideia quando diz que *a nossa opção, em termos filosóficos e a prática da pesquisa têm uma relação política que às vezes não percebemos porque desarticulamos a ciência da política e das relações de poder* (p.

851). Diante disso, entendemos que toda a pesquisa envolve e se constitui por meio de uma *política de narrativa*, que perpassa por escolhas que fazemos, como por exemplo, as reuniões que decidimos acompanhar, as enunciações selecionadas para compor a escrita, como discutimos os dados etc. Logo, não existem pesquisas neutras.

A nossa *prática* de pesquisa fundamenta-se na *pesquisa narrativa* (Tristão, 2013), em *redes de conversação* (MATURANA, 2002; 2014) e, em alguns momentos, nos inspiramos na cartografia. Esses modos de fazer pesquisa coadunam com a proposta de virada epistêmica decolonial, pois buscam romper com estruturas teóricas-conceituais rígidas e outros pressupostos da ciência moderna cognitivista (BARROS; KASTRUP, 2020). Por isso, apostamos no *repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade* (RUFINO, 2021, p. 5).

Para nós, o ato de pesquisar implica em rupturas com lógicas colonizantes arraigadas no fazer científico e inseridas nas instituições, nas relações sociais e nas práticas cotidianas. Na realização desta pesquisa, consideramos importante a *prática de ir a campo, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, n.p.). Por isso, a cartografia nos inspira bastante na produção desta tese.

A abordagem cartográfica como metodologia de pesquisa emerge de reflexões de pesquisadoras/es interessadas/os em investigar produção de subjetividades. Diante do desafio de *investigar processos, sem deixá-los escapar por entre os dedos* (p. 8), surge a necessidade de inventar, *encontrar um método de investigação que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020). Esse modo de fazer pesquisa baseia-se no conceito de rizoma no qual *não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura numa árvore numa raiz. Existem somente linhas* (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p.17).

O rizoma nos aponta uma percepção de multiplicidades e de fluxos, mostrando que as coisas se conectam e isso nos instiga a romper com a hierarquização e com o pensamento único, bem como a constituir relações mais horizontais e nos abrimos para diversas maneiras de produção de saberes. A perspectiva rizomática nos ajuda a rever as práticas no contexto de pesquisas, a mudar nossas cosmovisões e a ampliar a percepção sobre a emergência do *giro decolonial* nas redes de

conhecimentos, principalmente, na pesquisa em educação ambiental, campo de onde falamos.

Além disso, abre-se possibilidades para outras percepções de mundos, com múltiplas entradas-saídas, distintas de lógicas coloniais, unidirecionais, simplistas e excludentes. A proximidade com esse pensamento nos ajuda a refletir as maneiras como analisamos os problemas, nos aponta outras perspectivas de produção de saberes, outras ideias sobre os nossos entrelugares no mundo. Esses possíveis “giros” nos modos de *sentipensar* podem reverberar, sobretudo, em nossas *teoriaspráticas*.

Segundo Barros e Passos (2020), a cartografia difere do discurso hegemônico moderno, principalmente, por não prescrever regras, protocolos, manuais de pesquisa e nem estabelecer critérios ou objetivos previamente. *No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa* (p. 17). Portanto, a proposta de reversão metodológica consiste em não fazer percursos lineares, com finalidade de alcançar as metas preestabelecidas, mas compreender que é nos percursos pluri-direcionais que as metas podem ir sendo traçadas, desmontadas ou rasuradas.

Essa reversão metodológica aposta na experimentação do pensamento, o que pressupõe que os métodos se constituem no caminho. Portanto, nessa possível reversão metodológica, o rigor científico não é dispensado, e sim, resignificado; a precisão não funciona como o elemento das medidas exatas, *mas como compromisso interesse, como implicação na realidade, como intervenção*. Dessa maneira, consideramos que *o rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida [...] (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p.11)*.

Acompanhar processos pressupõe uma não-linearidade de começos e fins, pois se constitui a partir dos meios, dos entres das pulsações, uma vez que cada momento é sempre permeado por histórias presentes, anteriores e possibilidades futuras que se entrecruzam. Além disso, o próprio território é portador de uma espessura processual, que consiste em *tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Um território espesso contrasta com o meio informacional raso*” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 58).

É importante ressaltar que, quando habitamos um território existencial de pesquisa, há uma multiplicidade de linhas e fluxos num movimento de recomposição.

Quando pesquisamos movimentos insurgentes, por exemplo, temos em conta as processualidades em curso e, nesse caso, passamos a compor juntos, visto que cartografar não significa representar objetos preexistentes, mas *acompanhar processos* constituídos nas dinâmicas de práticas cotidianas, *rizomáticas*, inventivas e imprevisíveis (KASTRUP, 2020).

Na realização desta pesquisa, por exemplo, lidamos com diferentes processos em curso, nos quais as imprevisibilidades e a instabilidades foram potencializadas pelo contexto de pandemia. Logo no início, com as escolas e demais instituições fechadas, encontramos dificuldades em prosseguir com o nosso “cronograma” e habitar o território existencial *escolacomunidade*. Assim, realizamos oficinas on-line com o intuito de reunir pessoas e com elas produzir narrativas, mas, naquele momento, com a efervescência de chamadas on-line, deslocamos o modo de produção de dados.

### **2.3.1 Transitando em territórios de pesquisa**

A produção de dados teve início a partir de conversas com os sujeitos da pesquisa através de oficinas organizadas por nós, denominadas “Conversas Afrofuturistas”. Nessas oficinas, tentamos criar alguns diálogos com os movimentos afrofuturistas e as possibilidades de *educações ambientais* tecidas nos entremeios de fronteiras existenciais. Buscamos reinventar pontes entre a educação ambiental, a arte e o ativismo (artivismo), explorando universos literários, musicais, audiovisuais e outras linguagens.

A arte possibilita o conhecimento de nossos próprios sentimentos e uma melhor compreensão de nós mesmos. Através do contato com a arte formamos os nossos sentimentos, temos a possibilidade de desenvolver nos em expressá-los. A arte também está relacionada ao significado cultural de educação: ao entrar em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura o indivíduo vivencia o sentimento da época; ao entrar em contato com símbolo dos técnicos de outras culturas, pode ter acesso a visão do mundo de outros povos (ARRUDA, 2007, p.87).

As oficinas foram realizadas na plataforma do *Google Meet* e abertas às pessoas interessadas em discutir afrofuturismo e educação ambiental. O processo de inscrições ocorreu através da plataforma de eventos Doity<sup>29</sup> e o link de inscrição foi

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://doity.com.br/oficinas-afrofuturistas/informacoes>.

compartilhado nas redes sociais (FIGURA 3). Foram inscritos 48 participantes e, a partir dos formulários de inscrições e das conversas, constatamos a participação de estudantes de ensino médio e da graduação, professores/as e demais profissionais da educação, escritores/as, pessoas ligadas a projetos culturais e da comunidade em geral.

Figura 3 - Oficinas “Conversas Afrofuturistas”



Fonte: Cartaz de divulgação (Arquivo pessoal).

As oficinas “Conversas Afrofuturistas” emergiram do desejo de produzir narrativas nesta pesquisa e por pensarmos numa *educação ambiental* articulada com as práticas de movimentos afrofuturistas. Além de produzir narrativas, exploramos possíveis transversalidades e incentivamos a construção de alguns diálogos e fluxos fronteiriços, tentando imaginar mundos sem devastação ambiental ou refletir sobre o “futuro” do planeta, por exemplo. Assim, a proposta das oficinas constituiu-se em diálogos e interconexões com temas que dialogam com as dimensões socioambientais e os elementos como a ficção científica, tecnologias e narrativas ancestrais.

Nessa perspectiva, buscamos aliar arte (música, literatura, cinema), educação e produções narrativas, utilizando textos e imagens que nos ajudassem a refletir sobre as questões propostas e nos servissem como disparadores de conversas. A ideia foi produzir algumas aproximações de debates entre o meio ambiente e as relações

étnico-raciais, em que os participantes da pesquisa pudessem opinar livremente e compartilhar experiências, constituindo novas narrativas.

Durante nossos encontros, buscamos proporcionar momentos de “nutrição estética”, *práticas pedagógicas que oferecem aos estudantes em sala de aula diferentes artefatos culturais como filmes, músicas, crônicas, fotografias, quadrinhos, textos científicos, poesias* (BELINASSO, 2020), com a intenção de ativar sentidos e nutrir sensibilidades. Para constituir esses momentos, exploramos o universo da poesia e da música, criando, inclusive, uma *playlist* no *spotify* com músicas sugeridas pelos participantes das oficinas (FIGURA 4).

Figura 4 - Capa da *playlist* no Spotify



Fonte: Spotify (2021).<sup>30</sup>

Dadas as condições de pandemia e de isolamento social, todas as atividades, desde a divulgação das oficinas, a realização de inscrições como, também, os encontros de conversas, foram realizadas em formato virtual. As atividades foram exercidas durante 5 encontros, na plataforma do *Google Meet*, e tiveram em média 2h de duração, nas quais propomos as seguintes temáticas:

- O que são histórias únicas?
- E se naves afrofuturistas tivessem chegado antes?
- “Não consigo respirar”: Distopias do hoje;

<sup>30</sup> O Spotify é um serviço digital que dá acesso instantâneo a milhões de músicas, podcasts, vídeos e outros conteúdos de criadores no mundo todo (<https://support.spotify.com/br/article/what-is-spotify/>). A nossa *playlist* está disponível e pode ser acessada através do link: <https://open.spotify.com/playlist/7BkzktKjk4rqe9caY7Dv7H?si=128ebcfea437447f>.

- A educação ambiental em Wakanda;
- Narrativas negras importam.

As conversas afrofuturistas nos permitiram compartilhar saberes, trocar experiências, provocar algumas fissuras e ranhuras, em nossas bolhas de certezas, transitar entre as fronteiras do conhecimento, constituindo outros modos de pesquisar, de *ensinaraprender*, de complexificar realidades vividas, bem como imaginar e criar realidades fictícias. Em suma, as conversas afrofuturistas apontam-nos algumas possibilidades de puxar alguns fios da existência, tecendo conversas com as ancestralidades, os afetos, a imaginação, a arte, a educação e as *culturasnaturezas*.

Para nós, a metodologia é algo flexível, editável e que vai constituindo-se durante os percursos das atividades. Na constituição metodológica das oficinas, buscamos por materiais audiovisuais que, de alguma maneira, pudessem conectar a educação ambiental e os movimentos afrofuturistas. Durante os encontros, optamos por meios mais dinâmicos, como a escrita criativa e de produção de conversas, na perspectiva de Maturana, compreendendo que nos constituímos, aprendemos e ensinamos, em meios às conversas.

A nossa expectativa é que as redes de conversas permaneçam abertas, outras questões sejam abordadas, alteradas, revisadas; novos imaginários se constituam e distintos movimentos afrofuturistas sejam tecidos, inclusive, como modos de existência. Nesse sentido, reiteramos que

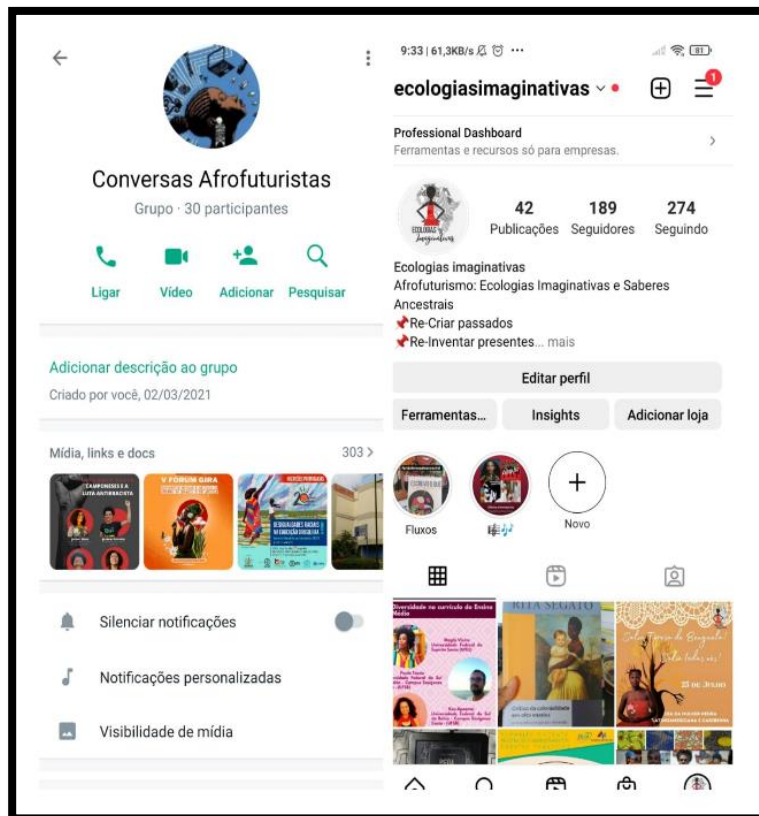
[...] *o afrofuturismo é a nossa própria existência, nós existimos como pessoas. Nós somos a ficção especulativa dos nossos antepassados. Minha avó no passado não pôde ir para a escola e hoje eu estou numa universidade, mas não tem a ver com o processo de evolução que nos é vendido e sim com um sonho compartilhado. Eu não evolui em relação à minha vó, sou parte dela e ela de mim. Minha vó me possibilitou tudo que vivo atualmente...* [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

Diante dessa enunciação, ressaltamos que o afrofuturismo atravessa a produção desta pesquisa. Trata-se de um movimento estético-político presente nas artes visuais, na literatura, no cinema, na música, no teatro e em outras narratividades pretas que vêm despertando nosso interesse. Após a estreia do filme Pantera Negra em 2018, acenderam-se muitos debates relacionados ao Afrofuturismo, aqui no Brasil. Trata-se de uma produção com protagonismo negro, considerado afrorreferenciado ou afrofuturista, que aborda culturas negro-africanas e explora alguns elementos da ficção científica.

No processo de produção desta pesquisa, buscamos lançar mão de alguns elementos afrofuturistas, entendendo que o movimento possui aberturas e possibilidades para giros decoloniais. Para além de um movimento estético, nossas existências e narrativas são também propulsoras de afrofuturismo, pois se lutamos é porque sonhamos e imaginamos futuros dignos, com pessoas negras vivas e livres de opressões raciais.

Neste percurso, nos aproximamos mais das tecnologias da informação, entendendo esses espaços como importantes veículos de comunicação, de produção de perspectivas, de produção de saberes e fomento de debates. Pensando nisso e para nos ajudar no processo de produção de dados, criamos um grupo no aplicativo WhatsApp com os participantes da oficina e a página “Ecologias Imaginativas” no *Instagram*<sup>31</sup>. Esses espaços continuam sendo ambientes de trocas de conhecimentos, divulgação de cursos e disseminação de ideias (Figura 5).

Figura 5 - Capa do grupo no WhatsApp e Perfil da página Ecologias Imaginativas



Fonte: Arquivo pessoal e Instagram (2021).

<sup>31</sup> Acesse e siga a página **Ecologias Imaginativas** em: <https://www.instagram.com/ecologiasimaginativas/>.



Há um bom tempo, os movimentos sociais e coletivos utilizam a internet e as redes para mobilizar pessoas, informar, ampliar o alcance de suas reivindicações, como, também, debater questões sociais e políticas em um movimento denominado ciberativismo (QUEIROZ, 2017). Com o isolamento social, decorrente da pandemia, os usos dessas ferramentas impulsionaram-se, auxiliando-nos em redescobertas de coisas existentes como as redes sociais. Ainda que o nosso foco não fosse pesquisar o ciberativismo propriamente, as atuais circunstâncias permitiram-nos transitar por esse meio.

Na quarentena, o acesso à internet e o uso das mídias sociais, de meios eletrônicos como celular e computador, vêm crescendo e aumentando também o tempo e a frequência que ficamos conectados às redes. Apesar das desigualdades de acesso à internet e dos problemas psíquicos que podem gerar, como afirmam alguns especialistas, os usos excessivos das ferramentas digitais, reconhecemos que elas têm nos ajudado a manter uma rotina de trabalhos na realização de aulas, encontros formativos, participação em atividades culturais e artísticas; como também têm nos ajudado a fortalecer nossas redes afetos.

*[...] esses dias eu tava aqui em casa bem tristonha e aí os parentes da minha aldeia, minha família falou assim: vamos animar e pegar esses aplicativos zoom, meet e fazer uma live pra fazer nossas interações e entoar os nossos cânticos [...] a tecnologia é um instrumento de resistência e precisamos utilizá-la da melhor forma possível [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Na atual circunstância, percebemos que as tecnologias de informação têm sido utilizadas como dispositivo de resistência e isso tem capturado a nossa atenção, enquanto pesquisadoras desejosas de produzir dados. O que nos chama a atenção, inclusive, é essa capacidade criativa de aliar tecnologia da informação com as tecnologias ancestrais dentre outras possíveis tessituras que os coletivos têm feito.

*Na pandemia, eu tenho participado de encontros com vozes muito potentes de mulheres da Universidade das Quebradas [...] mantemos os nossos debates de resistência, de escrevivência, de empoderamento e ampliando o lugar de fala e de escuta [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Diante das mudanças no cenário mundial e as novas possibilidades que foram surgindo, não demos prosseguimento às oficinas “Conversas Afrofuturistas”<sup>32</sup>, porque, mesmo sendo uma proposta mais aberta, percebemos que os participantes criavam

---

<sup>32</sup> Como as “Conversas Afrofuturistas” foram on-line e não fizemos parcerias com professores, escolas ou outras instituições, a demanda de trabalho estava sendo grande para nós, por isso, optamos por aproveitar o momento de “efervescência” de eventos realizados remotamente por coletivos, produtores culturais, estudantes etc.

expectativas de formações em moldes formais e o nosso intuito era produzir narrativas numa perspectiva mais *rizomática*. Apostamos nas multiplicidades de redes recriadas, como essas que emergem na pandemia, e, talvez pelo fato de não termos protocolos e regras preestabelecidas, conseguimos “nos virar”, em tempos de grandes instabilidades. Contudo, as conversas afrofuturistas “renderam” conforme abordamos em tópicos anteriores.

Na “segunda etapa” de produção de dados, acompanhamos redes de conversações organizadas das mais diferentes maneiras nas redes sociais, seja por rodas de conversas, seja por projetos de leitura e de escrita etc. Alguns são projetos integrados com universidades como o Kilombo Literário da FURG, o Pet Afirmação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Pet Conexões Baixada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), os quais mudaram a modalidade para o formato on-line. Alguns grupos criaram estratégias de reuniões com o intuito de “encurtar” o distanciamento social e há, também, aqueles que são frutos de iniciativas independentes.

Os contatos iniciais com os grupos pesquisados foram feitos por meio de redes sociais como *Instagram* e *Facebook*, onde os organizadores divulgaram informações como datas do evento, links de inscrições e plataformas em que seriam realizados os encontros, etc. A partir dessas informações, quando possível, entramos em contato com o organizador (a), apresentamos a proposta de pesquisa, fizemos inscrições, quando necessário, e participamos como ouvintes ou como cursistas, com o intuito de constituir outras narrativas e conversas na pesquisa.

Nesse período, acompanhamos algumas produções culturais incentivadas pelo Programa Aldir Blanc que visa ações de transferência de recursos emergenciais para os trabalhadores e trabalhadoras da cultura, através de chamadas públicas e concessão de prêmios. Dentre essas produções, citamos a Oficina de Enelescência de Escrita Criativa (Figura 6) realizada pelo coletivo *Enelescência*, que busca enunciar culturas negras por meio da educação, da literatura e das artes e de propostas quilombolas e afrodiaspóricas, entendendo-as como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade menos desigual e anticolonial. Isso justifica o nosso interesse em produzir alguns diálogos com esse coletivo.

Figura 6 - Oficina Enegrescência de Escrita Criativa



Fonte: Cartaz de divulgação (Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2021).<sup>33</sup>

Nesse percurso, acompanhamos também algumas produções culturais que emergem de práticas cotidianas como a *Roda de Leitura e Oficina de Turbantes* (Figura 7) organizada pelo Kilombo Literário, um projeto vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e fomentado por estudantes, professores e pessoas da comunidade interessadas nas ações desenvolvidas pelo coletivo. O grupo reúne-se todas às sextas-feiras, atualmente de maneira remota, para fazer saraus e leituras compartilhadas de textos, em sua maioria de autoria negra. Nesses momentos, os participantes conversam sobre as leituras e partilham saberes e experiências.

*Nesse contexto literário é importante também destacar que as narrativas estudadas representam de fato as vivências presentes nos territórios africanos, territórios recriados, a partir dos africanos que chegam no Brasil e o seu corpo traz essas narrativas, traz essas leituras das experiências geográficas de onde vieram [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

<sup>33</sup> Ver: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/2021/01/14838/AldirBlanc-Oficina-Enegrescencia-de-Escrita-Criativa-esta-com-inscricoes-abertas-ate-1o-de-fevereiro.html>>. Último acesso em: 30 jul. 2021.

Figura 7 - Roda de Leitura “Pixaim” e Oficina Turbante-se



Fonte: Página do Kilombo Literário no Instagram.<sup>34</sup>

Dessa maneira, entendemos que os coletivos produzem saber-*com* proveniente das experiências e vivências do grupo e desobediente às lógicas hegemônicas. Para nós, esses movimentos são potencialmente criativos de outras lógicas, outras epistemologias e contribuem com o giro decolonial estético e epistêmico, podendo criar práticas pedagógicas abertas, distanciar-se da colonialidade da imaginação e da invenção, das identidades e das estéticas globalizantes.

*Esse projeto é muito importante porque a gente tem uma perspectiva sobre como a representação da branquitude tem uma incidência nas violências raciais na sociedade brasileira, que coloca a branquitude como um sistema hegemônico e, a partir disso, não reconhece outras leituras [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

*A estética decolonial tem este caráter: liga, interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48). Essa perspectiva dialoga, inclusive, com a concepção de saberes relacionada às corporeidades e estéticas negras (GOMES, 2019).*

<sup>34</sup> Ver <https://www.instagram.com/kilomboliterario/>. Último acesso 15 de jul. 2022.

Em rodas como essa, que aborda *A importância de referenciais negros na produção de conhecimento em Agroecologia* (Figura 8), podemos perceber envolvimento de movimentos negros com as políticas ambientais e com a produção de *saberesfazer*es anticoloniais.

Figura 8 - A importância de referenciais negros na produção de conhecimento em Agroecologia.



Fonte: Página do Kilombo Literário no Instagram.<sup>35</sup>

*Quando estamos falando de epistemicídios, as pessoas estão automaticamente atreladas à morte, mas também à morte simbólica, à morte conceitual e à morte do reconhecimento mesmo. Então, acaba por invisibilizar e apagar a população negra como protagonistas dessa estrutura da agroecologia e entendendo que, nesse universo agroecológico, a exclusão dos livros também está pautada numa realidade de estrutura racial [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

A roda de conversas, *Mulheres pretas do samba: da tradição ao samba no pé*, organizada pelo coletivo PET Afirmação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com mulheres *negras*, líderes de comunidades e ligadas ao samba, constitui um bom exemplo de corpo aberto e produtor de conhecimentos politicamente situados (FIGURA 9).

<sup>35</sup> Ver <https://www.instagram.com/kilomboliterario/>. Último acesso 15 de jul. 2022.

Figura 9 - Xirê Afirmação



Fonte: Página do PET Afirmação no Instagram.<sup>36</sup>

Nas conversas produzidas, nessa roda de diálogos, percebemos a correlação entre o lugar, as culturas e as produções narrativas, numa dinâmica de corpos que reexistem às lógicas hegemônicas, reafirmando identidades silenciadas na lógica ocidental. Diante disso, trazemos a seguinte enunciação:

*Quando fala sobre a nossa prática de samba, a gente tá falando do nosso próprio movimento cotidiano. Eu não consigo pensar a existência da minha comunidade, a minha existência, a existência das minhas pessoas dissociadas dessa prática musical. Eu cresci escutando as pessoas irem para as panhas de café e de feijão, para plantação de mandioca, cantando: “Leva eu, minha saudade, eu também quero ir” [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Em um mundo marcado pela colonialidade, rupturas ontológicas e desumanização de determinados corpos, as criações artísticas vêm contribuindo para reconexões com a natureza, conosco, com as culturas e com a comunidade. Maldonado-Torres (2018) reitera que a performance corpórea é constitutiva do giro decolonial estético, nos processos em que o condenado se torna um sujeito criativo,

<sup>36</sup> Ver <https://www.instagram.com/pet.afirmacao/>. Último acesso: 20 de jul. 2022.

além de questionador. Nessa perspectiva, as *criações artísticas* são compreendidas como *crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas* (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48).

Pensando-se numa ruptura de categorias fixas euro-brancocêntricas, a aula aberta, *O Corpo Negro Lésbico na Sala de Aula como um Feitiço* (Figura 10), assistida por nós, durante a produção de dados narrativos, teve como assunto principal as ferramentas e tecnologias políticas, criadas por mulheres pretas, para resistir e transformar a realidade social através da educação.

Figura 10 - “O Corpo Negro Lésbico na Sala de Aula como um Feitiço”



Fonte: Página do Pet Conexões Baixada no Instagram.<sup>37</sup>

Nesse percurso, acompanhamos conversas sobre o movimento afrofuturista (Figura 11), o que coaduna com a nossa proposta de pesquisa-intervenção. Isso mostra que

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/petconexoesbaixada/>. Último acesso em 18 de dez. 2021.

a discussão sobre o afrofuturismo tem sido fomentada, no Brasil, pelos movimentos negros, em disputa por outras narrativas e outras estéticas.

Figura 11 - Afrofuturismo e Futuros Possíveis



Fonte: Página do Pet Conexões Baixada no Instagram.<sup>38</sup>

Na tentativa de pensar e teorizar outros modos de produzir educação ambiental, temos acompanhado redes de conversação e os saberes-fazeres tecidos cotidianamente por e com os coletivos formados por estudantes e professores, em diversos “níveis” de escolaridade, e outros sujeitos envolvidos. A nossa aposta é que as narrativas produzidas por sujeitos políticos contribuem para a constituição do campo da educação ambiental.

A pesquisa com os coletivos consiste em apostas na multiplicidade de vozes para constituição da educação ambiental de fronteira e na contribuição de práticas decoloniais antirracistas. Acreditamos que as práticas articuladas com os coletivos extrapolam fronteiras e fluem continuamente dentro-fora dos diversos espaçotempos. Quando atrelados aos espaços institucionais, eles ocupam um

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/petconexoesbaixada/>. Último acesso em 18 de dez. 2021.



lugar de *forasteiros de dentro*, pois fazem da “marginalidade” ou da subalternidade entrelugares criativos para a produção de conhecimentos, refletindo sobre os problemas socioambientais e criando táticas de reexistência às lógicas coloniais (COLLINS, 2019).

Por meio de produções narrativas, os coletivos corroboram com a elaboração do pensamento de fronteira, constituído por práticas epistêmicas que contestam o projeto da modernidade/colonialidade. As epistemologias de fronteira rasuram a retórica emancipatória da modernidade, a partir das cosmologias e conhecimentos não ocidentais (GROSFOGUEL, 2010, p. 481). Além disso nos ajudam a pensar modos outros de constituir e tecer currículos.

Não obstante as amarras de estruturas coloniais e as máquinas burocráticas que nos atravessam, tentamos manter uma *atitude decolonial* nos distintos “passos” da pesquisa, como a elaboração de objetivos, as produções de dados narrativas, as relações tecidas com os coletivos da pesquisa e os modos como tratamos e discutimos os dados. Neste percurso, buscamos criar redes de diálogos e de afetos com coletivos e movimentos com os quais produzimos conhecimentos. Para nós, é imprescindível que as escolhas teórico-metodológicas, os objetivos e os possíveis “resultados” da pesquisa contribuam, de alguma maneira, com a vida das comunidades e com as questões socioambientais. Sendo assim, o objetivo primordial consiste na produção de conhecimentos propulsores de bem-estar coletivo (SEGATO, 2021).



Fonte: Adeyemi Adegbesan (2021).

### 3 PREPARANDO A BAGAGEM

Nada acontece no mundo “real” a menos que aconteça primeiro nas imagens em nossas mentes

(ANZALDÚA, 2005).

Em nossa bagagem-teórica, carregamos abordagens e concepções que nos ajudam a problematizar e a contestar as lógicas coloniais e seus efeitos sobre o saber/poder, sobre a produção de subjetividades e sobre as relações *culturasnatureza*. Dentre os conceitos que utilizamos neste trabalho, ressaltamos a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2010); o *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2003) e a *fronteira* como entrelugar híbrido (ANZALDÚA, 1999). Por meio desse aporte, dialogamos com um pensamento decolonial e com movimentos de reexistências antirracistas, que compreendemos como coletivos negros.

As escolhas teórico-epistêmicas da pesquisa baseiam-se, principalmente, no contexto histórico-cultural da América Latina ou do Sul-Global, com ênfase em processos de colonização e de escravização de povos negro-africanos. É importante frisar que compreendemos a colonização como um processo contínuo de violências, de mortes e de rupturas nas relações *culturasnatureza*. Diante disso, nos interessamos pelos entrelaçamentos da Educação Ambiental com pensamento pós-colonial (TRISTÃO, 2016) e a abordagem teórico-metodológica da Educação Ambiental *desde el Sur* (SÁNCHEZ, 2020).

Neste percurso, a teoria decolonial constitui uma espécie de “guarda-chuva”, pois envolve toda uma multiplicidade de pensamento e perspectivas diversas. Buscamos, por exemplo, não nos restringir às produções de autores/as latino-americanos/as, mas também dialogar com teorias afrodiaspóricas (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018). Com isso, ressaltamos a tradição de lutas e reexistências dos povos negros e a produção de um pensamento social brasileiro, diversas vezes, invisibilizados e desconhecidos, até mesmo por estudos que se anunciam decoloniais.

Partindo daquilo que nos move em direção às escolhas teórico-epistemológicas, enfatizamos o não reconhecimento de perspectivas negras brasileiras como produção de conhecimento válido (GOMES, 2018). Isso se deve, principalmente, ao racismo epistêmico e estruturalmente arraigado na sociedade brasileira, aos silenciamentos e à demonização de culturas negro-africanas. Por isso, a produção dessa tese-travessia é também uma tentativa de rupturas com tradições epistemológicas eurocêntricas, em que somente os conhecimentos produzidos pelo Norte-Global são validados.

Segundo Ballestrin (2013, p.103), a colonialidade do saber imbricada em projetos de poder, constitui um dos principais focos do giro decolonial, no qual o intuito

é a decolonialidade do conhecimento. Os giros decoloniais implicam em *aberturas*, passagens e gretas por onde circulam conversas com distintos modos de produção de conhecimento. Essa aposta teórica busca valorizar as cosmologias do Sul global e conhecimentos produzidos com e a partir de corpos-territórios subalternizados (GROSFOGUEL, 2010, p. 457- 458). Portanto, projetos decoloniais podem estar imbricados em diversos fluxos de reexistências e constituição de redes *saberesfazeres* comunitários.

Ao defendermos uma educação ambiental de fronteiras, apostamos nessas redes de *saberesfazeres* entrelaçadas com *teoriaspráticas* decoloniais. Apostamos na educação ambiental como *filosofia* e também como política de vida. Isso envolve o combate a tudo aquilo que deteriora ou aprisiona a multiplicidade do ser e existir, do *sentipensar* e do re-imaginar. Constituindo-se em fluxos que potencializam *saberesfazeres*, epistemologias, culturas e outros modos de existir e que corroboram com a preservação do meio ambiente e a afirmação da vida (VIEIRAS, 2018).

Para nós, tanto a educação ambiental quanto a decolonialidade compõem territórios heterogêneos e férteis à proliferação de pensamentos e perspectivas outras, sendo, portanto, permeáveis aos múltiplos saberes, diferentes conceitos, práticas e entendimentos. Ao buscar articular toda essa complexidade de pensamento, o nosso intuito consiste, sobretudo, em refletir, teorizar e tecer conversas, a partir de lugares que acreditamos serem os pontos de encruzilhadas dos campos do conhecimento e, com isso, ampliar zonas decoloniais do ser/poder/saber.

Neste capítulo abordamos o conceito de colonialidade ou matriz colonial no qual encontram-se implicados dispositivos de poder (capitalismo, racismo e o patriarcado). Apontamos alguns elementos que nos ajudam a tecer um pensamento de fronteira, partindo da concepção de fronteira e do corpo-política do conhecimento. Por fim, falamos sobre movimentos de reexistências, enfatizando práticas de movimento negros que possibilitam outras abordagens educativas.

### 3.1 DISPOSITIVOS DOS PROCESSOS DE COLONIZAÇÃO

Segundo Quijano (2010), mesmo que os territórios colonizados tenham adquirido certa autonomia administrativa, a reprodução e a manutenção de lógicas coloniais sobre as dimensões econômicas, políticas, socioambientais e intersubjetivas não se encerram, pois entra em jogo a colonialidade do poder. Os *dispositivos*

coloniais de poder instituem-se, inicialmente, na América Latina, espalhando-se pelo mundo em seguida. Os estudos decoloniais buscam compreender os modos como o poder global estrutura-se no Sul e na América Latina, em especial.

A ideia de América Latina e de Sul-Global extrapola o lugar geográfico e aproxima-se do entendimento de um território socioambiental, político-cultural e epistêmico, onde existe a *diferença colonial* e também se produz *pensamento de fronteira*, pautado na contra hegemonia de poderes instituídos (MIGNOLO, 2003). Quando falamos em América Latina, referimo-nos a um lugar de enunciação, constituído por distintas redes de relações, diferentes processos identitários e epistêmicos e múltiplas tensões *espaçotempos*.

Para efeitos *teóricopráticos*, neste trabalho, distinguimos conceitualmente o *colonialismo*, a *colonialidade*, a *descolonização* e a *decolonialidade*. Segundo Maldonado-Torres (2010),

O **Colonialismo** pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o **colonialismo moderno** pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e **colonialidade** pode ser compreendida como a lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais [...] A **descolonização** refere-se aos momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a **decolonialidade** refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais epistêmicos e simbólicos (p. 35-36; grifos nossos).

Conforme apontado por Maldonado-Torres (2010), o colonialismo constitui uma forma de poder mais primitiva e envolve o controle de territórios, de uma cultura sobre a outra. Baseia-se na autoridade política de dominação e exploração dos recursos de produção e do trabalho. Já a colonialidade apresenta enraizamentos mais profundos, pois é uma forma de poder que predomina de maneiras intersubjetivas no mundo, há mais de quinhentos e vinte anos. A colonialidade é um termo trans-histórico e refere-se às formas modernas de colonização que perpetuam com a modernidade, sobretudo, no contexto de ex-colônias. A decolonialidade constitui formas de resistência ao domínio e ao controle neocolonial/imperialista.

A distinção conceitual de colonialismo e colonialidade<sup>39</sup>, descolonização e decolonialidade<sup>40</sup> torna-se fundamental, diante de *tendências usuais no esforço de fazer o colonialismo e a descolonização parecerem irrelevantes incluindo suas relativizações e interpretações como assuntos que somente se referem ao passado* (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 35). Para nós, é importante pensar a colonização, ou seja, a colonialidade como um conjunto de mecanismos que continua produzindo destruição e morte de todas as formas de vida.

Além disso, a abordagem desses termos ajuda a borrar regimes de verdade instituídos e desestabilizar as ideias cristalizadas, rasurando as narrativas heroicas. Ao justificar as violências coloniais, as instituições modernas sustentam as concepções de que os territórios indígenas foram “descobertos” e não invadidos; de que a colonização foi necessária para civilização de povos “selvagens” e de que a escravidão foi uma maneira de seres “primitivos” se tornarem humanos e disciplinados (MALDONADO-TORRES, 2010).

*Levantar a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito e das instituições modernas* (MALDONADO-TORRES, 2010, p.33), pois coloca em xeque o lado “oculto” da modernidade: a colonialidade, imposta a partir de pilhagens de terras e de recursos, violações, genocídios, escravidão, controle e destruição de *culturasnaturezas*. É, também, uma forma de contestar a legitimidade das fronteiras constituídas por alguns “Estados” e de colocar em discussão a normatividade das categorias e “marcadores” de diferenças/desigualdades, como a raça, o gênero e a sexualidade e a classe, inventados no sistema moderno/colonial.

### **Dispositivos coloniais: capitalismo, racismo, patriarcado...**

*Não tem como a gente falar de colonização, sem falar de patriarcado, de machismo, racismo, capitalismo, porque tudo faz parte do mesmo sistema, tá tudo, tá tudo interligado e é usado para subjugar, pra oprimir, pra destruir, pra matar, pra violar, sabe? [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

---

<sup>39</sup> Pode-se referir à colonialidade, usando os termos modernidade/colonialidade e modernidade ocidental. Colonialismo, às vezes, é usado no mesmo sentido da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2010).

<sup>40</sup> Alguns/algumas autores/as utilizam o termo descolonização no sentido de decolonialidade. Nesse caso, a descolonização é compreendida como um projeto inacabado e não como algo pontual (MALDONADO-TORRES, 2010).

Além do *patriarcado*, o *racismo* e o *capitalismo*, que são elementos primordiais na problematização da matriz colonial de poder global, podemos também dizer que *não tem como a gente falar de colonização* ou de colonialidade sem falar de meio ambiente e das relações *culturasnaturezas*. Isso, porque entendemos que o processo de invasão da América Latina está atrelado à colonialidade da natureza, conflitos socioambientais e rupturas das relações *sociedade natureza* na tentativa de impor modelos extrativistas predatórios nos territórios (SALGADO; MENEZES, SÁNCHEZ, 2019).

Nesse contexto, o sistema-mundo moderno/colonial está intrinsecamente relacionado à colonialidade, de modo que esta é uma condição imprescindível para a formação da Europa e da própria modernidade. A modernidade é, portanto, um projeto gestado na Europa, a partir da Reforma, do Iluminismo e da Revolução Industrial, no qual o colonialismo é adicionado (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.17). Nisto consiste o entendimento da modernidade não como um período histórico, mas uma *autonarração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo* (MIGNOLO, 2013, p. 64).

A modernidade torna-se, portanto, uma narrativa controversa de celebração de conquistas da civilização europeia e, em contrapartida, oculta o seu lado mais nefasto, sombrio e violento: a colonialidade, constituída em virtude de invasões das Américas e do Caribe, genocídios, tráfico e escravização de africanos e indígenas e da destruição da natureza (MIGNOLO, 2017). A colonialidade é o lado obscuro da modernidade e *a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental, desde o Renascimento até hoje, e da qual os colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte* (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Para Mignolo (2017), a colonialidade é um monstro de quatro cabeças e duas pernas, no qual o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade e do conhecimento e da subjetividade são suas *cabeças*; e o racismo e patriarcado, as *pernas*. A metáfora corresponde à ideia de um padrão poder de lógicas universalistas e pretensões totalitárias, instituído a partir da invenção da raça e, conseqüentemente, criação de categorias raciais, de gênero e sexuais, por meio da dominação/exploração e dissidência de corpos.

No contexto desta tese-travessia, estamos pensando a colonialidade do poder como um *dispositivo*, composto por elementos heterogêneos e práticas discursivas e não discursivas (FOUCAULT, 2019). O poder aqui não é visto como algo estático, mas

engendrado em práticas, técnicas relações e por uma multiplicidade de dispositivos distintos como as instituições, as imagens, as legislações, os modelos, os enunciados etc. A seguir, elencamos 3 elementos que operam a favor do dispositivo da colonialidade, a saber: *o sistema de poder econômico capitalista, a invenção da raça e do racismo e o sistema colonial de gênero.*

### **Sistema de poder econômico capitalista**

Segundo Quijano (2005), a invasão das Américas reconfigurou, histórica e sociologicamente, as formas de exploração do trabalho, o controle de produção de mercadorias e as formas de se relacionar com a natureza. Com isso, elementos como *a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário* desenvolvem novos traços e novas configurações histórico-estruturais, articulando-se em torno do capital para atender ao mercado mundial.

Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, **estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial** (QUIJANO, 2005, p. 108; grifo nosso).

Assim, o novo padrão global da divisão de trabalho estaria sempre associado às “novas” identidades sociais e geoculturais instituídas, e, conseqüentemente, com a definição de papéis e organizações socioespaciais. Nessa forma de organização, a divisão racial e hierárquica do trabalho é definida pelos brancos (espanhóis e portugueses) assalariados, comerciantes, artesãos, agricultores, detentores de grandes extensões de terra; enquanto os indígenas vivem sob o regime de servidão e os *negros* o da escravização.

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o



momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 109).

A divisão racial do trabalho, o espólio, os saques, a exploração dos bens minerais e naturais produzidos nas Américas e a privilegiada localização em relação ao Atlântico, por onde circulavam grande parte das mercadorias, possibilitaram aos *brancos* colonizadores vantagens nas disputas e controle do mercado mundial. Isso também contribuiu com os processos de urbanização, impulsionando a formação de mercados regionais integrados e enriquecidos às custas dos fluxos de metais preciosos procedentes da América. Com isso, constituía-se uma nova região de controle do mercado mundial e a identidade geocultural da Europa (QUIJANO, 2005, p. 109).

O projeto civilizatório da modernidade ocidental é estruturado pelo capitalismo histórico e, por ter sido historicamente engendrado pelas lógicas civilizatórias moderno/coloniais, o capitalismo é também racista, heterossexista, cristão-cêntrico, ocidental-cêntrico, eurocêntrico, ecologicida, cartesiano etc. Além de agir pela lógica da ganância e da acumulação de capitais, é também parte de uma cosmovisão eurocêntrica, classificatória, dicotômica de natureza/culturas, onde a natureza é vista como um recurso a ser explorado. *O dualismo cartesiano entre humanos e natureza é a cosmovisão da modernidade constitutiva das tecnologias do capitalismo histórico, que tem sido destrutora da vida em escala planetária* (GROSFOGUEL, 2018, p. 62).

*Por isso, não acreditamos na existência de um sistema econômico capitalista que produziu uma civilização, mas sim uma civilização-mundo ou sistema-mundo que produziu e organizou a partir de suas lógicas civilizatórias no sistema econômico* (GROSFOGUEL, 2018, p. 63). Logo, as questões socioeconômicas, atualmente tratadas como relações de classe são produtos do processo civilizatório da modernidade/colonialidade, assim como as relações de dominação epistêmicas, pedagógicas, ecológicas, políticas, subjetivas e de gênero (GROSFOGUEL, 2018, p. 63).

### **Processos de invenção de raça e racismos**

*É comum ouvir em debates entre pessoas negras e brancas que é preciso eliminar a categoria raça. Mas, se eliminarmos a ideia de raça, automaticamente, eliminamos o conceito do racismo e não trabalhamos com estruturas que de fato são fundamentais para compreender todos esses fenômenos de exclusão para a essa noção de mundo. O termo racismo nos ajuda e expressa toda essa perversidade da manutenção e de reprodução de violências contra nossos corpos* [CONVERSAS DE FRONTEIRA].

A raça e o racismo são invenções da modernidade ocidental, logo a *categoria raça não é científica, é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo* (HALL, 2018, p. 76). Sendo assim, não há como simplesmente eliminar a categoria raça de nossos debates, até porque os termos têm sido ressignificados e politizados pelos sujeitos negros.

Com isso, relembremos que, do final do século 19 até meados do século 20, as teorias eugenistas atribuíam condições genéticas inferiores às pessoas negras/índigenas com base nas características biológicas. A Ciência Moderna e alguns intelectuais, sustentados em ideologias como o darwinismo social<sup>41</sup> e a eugenia<sup>42</sup>, tratavam a raça como um traço biológico, fomentando o racismo científico. Apoiados nesses discursos, justificava-se as desigualdades socioambientais e as violências de um dos maiores crimes contra a humanidade: a escravização de corpos negros (BOLSANELLO, 1996, p.154).

Segundo Almeida (2019), as ideologias racistas e os discursos pseudocientíficos sustentam a superioridade natural do homem *branco* e tentam legitimar a pilhagem, os assassinatos e os genocídios promovidos pelos europeus, nos continentes africano e latino-americano. Apesar de serem bastante refutados, sobretudo, pelas epistemologias e pelos movimentos negros, tais discursos permeiam imaginários sociais, sustentando dicotomias hierárquicas e classificatória de seres em superiores/inferiores, aptos/inaptos, não-humanos/humanos etc.

As ideias eugenistas tiveram aquiescência no Brasil, onde não foram poupados esforços na implementação de políticas de branqueamento da população com o incentivo à imigração de europeus, inclusive. Em entrevista à Revista CULT (2020), a filósofa Sueli Carneiro aponta que, no início do século 20, a “elite intelectual” brasileira discutia a extinção da população negra no país, especulando que a “mancha negra” estaria extirpada do país até o ano de 2015.

---

<sup>41</sup> O darwinismo social tem como base a teoria proposta pelo naturalista inglês Charles Darwin. Na obra “A origem das espécies”, Darwin defendia que através da “seleção natural”, os organismos com variações genéticas se adaptam ao meio ambiente e tendem a propagar mais descendentes que organismos da mesma espécie aos quais faltam as variações, influenciando, por conseguinte, a estrutura genética em geral das espécies. Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/1859-charles-darwin-publica-a-origem-das-especies/>> Acesso em: 25 de jul.2021.

<sup>42</sup> A Eugenia preconizava o favorecimento pelo Estado da formação de uma elite genética, por meio do controle científico da procriação humana, na qual os inferiores (os menos aptos) seriam eliminados ou desencorajados a procriar (BOLSANELLO, 1996, p.155).

Em nossas conversas de fronteiras, percebemos que tais discursos reverberam na modernidade:

*[...] Em casa, eu percebo até uma certa dificuldade de as pessoas falarem a palavra negro, é quase como se você tivesse fazendo um xingamento assim, as pessoas fazem uma pausa traumática: porque fulano é.... negro, uma negra bonita, entre várias outras coisas.*

*- Os processos de embranquecimento foram muito violentos, fortes e muito constantes na minha infância. Com dez anos, eu já alisava o cabelo. Eu cresci ouvindo que eu tinha que me relacionar com pessoas brancas pra ver se a criança nascia com “cabelo bom”, né? A minha casa é uma verdadeira “redenção de Cam”. Quando fiz onze, doze anos eu comecei a usar produtos que clareiam a pele e param a produção de melanina [...] [CONVERSAS DE FRONTEIRAS]<sup>43</sup>.*

*Eu fiquei quinze anos sem tomar sol. Saía de casa só com roupas de manga comprida, calça [...] eu me relacionava só com homens brancos todos os ex-namorados são brancos e eu me lembro de levantar mais cedo do que eles pra passar a maquiagem de tom mais claro do que a minha pele [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Portanto, esse imaginário social racista não parece ter ficado no século passado; continuam reverberando em discursos da nossa realidade atual, como apontam as seguintes enunciações, produzidas em nossas Conversas de Fronteiras, durante as Olimpíadas de Tóquio, em 2021:

*- Na adolescência, eu fazia natação e nadava muito bem. Um dia, o professor falou que as pessoas negras não têm propensão para essa prática esportiva, porque o peso dos ossos é maior que nas pessoas brancas e, na piscina, isso faz diferença. Meses depois abandonei a natação e acreditei nisso durante anos.*

*- Ouvi isso na graduação: natação é esporte para brancos e atletismo, esporte para negros; e a justificativa envolvia o tipo de musculatura.*

*- Por isso temos que conversar sempre com nossas crianças, mostrar referências para elas e dizer que elas podem ser o que quiserem, para evitar que sejam afetadas por esse mal. Seguimos juntos na luta!*

As enunciações acima apontam o racismo como uma tecnologia de poder atemporal e corroboram com as investigações de Grada Kilomba em “Memórias da Plantação”, nas quais problematiza o racismo cotidiano contra os sujeitos, histórico e socialmente, classificados como negros e negras. Para a autora, o racismo cotidiano pode ser visto como uma forma de reencenar o passado, em que se vivencia no presente as violências coloniais. *É um choque violento que, de repente, coloca o*

---

<sup>43</sup> A *redenção de Cam*, referenciada na enunciação, refere-se a uma pintura a óleo feita por Modesto Brocos em 1895, pouco depois de declaradas a abolição da escravidão e instituição da República no país. No caminho para um suposto progresso, o Brasil adotava a Europa branca como referência. Sua população, no entanto, pouco se assemelhava à europeia. O quadro está disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Último acesso: 06 de dez. 2021.

*sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o Outro/a subordinado, exótico (KILOMBA, 2019, p. 30).*

*[...] minha mãe me contou uma história... nós somos três filhos e meu irmão mais velho é muito alto e minha mãe falava sempre que virava e mexia alguém dizia pra ela assim: "dona esse menino é muito grande, põe ele pra trabalhar", o meu irmão era uma criança... era uma criança, mas tinha que trabalhar, então assim, a infância é roubada de muita criança, mas sobretudo de crianças negras, né? É criança preta pobre? Você não tem direito à infância, você começou a andar, você tem que trabalhar, se não vira uma ameaça [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Diante disso, compreendemos o racismo como um dos princípios constitutivos do projeto moderno/colonial, ou seja, é uma tecnologia de poder que organiza as relações desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com a identidade e subjetividade, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (GROSFOGUEL, 2018, p. 59). Por outro, partindo de algumas narrativas produzidas com esta pesquisa, observamos que os sujeitos coletivos também inventam suas tecnologias de reexistências frente ao sistema de mortandade que é o racismo.

*- A gente consegue se encontrar nas dificuldades de ter crescido sem saber exatamente quem você era ou ter a sua identidade negada, a todo momento, ou querer fugir da sua identidade e aí a gente consegue ir curando as feridas abertas por essas violências juntos.*

*- Se hoje não uso mais maquiagens mais claras do que o meu tom, se não edito mais as minhas fotos, se eu assumi os meus cabelos é porque estamos nesse processo de aquilombamento. Essa aproximação, essa troca, ela é muito importante, ela é muito importante.*

*- Eu cresci assim: "com vergonha de ser preta", "me sentindo inferiorizada por ser preta", "me sentindo feia por ser preta", "não almejando determinadas posições por ser preta" e, não foi um caminho fácil chegar aqui. Finalmente fazer as pazes com meu cabelo, entender minha história, ou seja, tornar-me negra, e assim, cada estudo, cada descoberta vai solidificando minha identidade [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

## **Sistema colonial de gênero**

Com o conceito de colonialidade de gênero, Lugones (2020) problematiza questões relacionadas ao gênero interseccionado à raça, classe e sexualidade. A autora tece críticas aos femininos hegemônicos, que contribuem com a invisibilização de mulheres não-brancas ao perpetuar a homogeneização das diferenças, agindo como se todas as mulheres fossem brancas, heterossexuais e pertencentes a classes sociais, economicamente, privilegiadas

A colonialidade de gênero constitui-se uma reelaboração da ideia de colonialidade do poder, na qual a autora busca ampliar o conceito elaborado por Aníbal Quijano. Para a autora, no processo de colonização europeia,

Os povos indígenas das Américas e os africanos escravizados eram classificados como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas (LUGONES, 2014, p. 936).

As categorias hierárquicas são paradigmas fundantes da modernidade ocidental, por meio dos quais os povos colonizados foram considerados não gendrados, promíscuos, selvagens, pecaminosos, identificados como machos e fêmeas. Os machos colonizados eram julgados, a partir da compreensão normativa do homem, o ser humano por excelência; já as fêmeas colonizadas, eram classificadas, a partir da compreensão normativa de “mulher”, representação da inversão humana de homens europeus (LUGONES, 2014).

Na instrumentalização do sistema de gênero moderno/colonial, tanto as mulheres quanto os homens colonizados/os foram e são subjugadas/os pelo capitalismo global, em distintos âmbitos da vida (LUGONES, 2020). Na lógica colonial, os povos colonizados foram expropriados de gênero e da diferença sexual, estabelecendo-se um padrão de diferenças coloniais (MALDONADO-TORRES, 2018). O conceito de colonialidade de gênero problematiza a organização das relações sociais baseadas no paradigma de gênero patriarcal, heteronormativo e caracterizado pelo dimorfismo biológico. Nessa discussão, consideramos que os sujeitos colonizados, independente do gênero/sexo, são vítimas do patriarcado eurocêntrico e entendemos que

*O colonialismo tenta homogeneizar as nossas histórias porque nós, mulheres pretas latino-americanas, caribenhas, não querendo generalizar, pensamos diferente, mas eu observo nos lugares por onde transito como o patriarcado branco ainda é o nosso referencial [...] Então, eu acho importante as bandeiras dos feminismos decoloniais, femininos negros e acho interessante também a gente pensar esse patriarcado.*

*existir porque se a nossa referência de patriarcado continuar sendo patriarcado branco aquilo que nós desejamos estará distante de alcançar (...)* [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

A decolonialidade de gênero propõe releituras da modernidade colonial capitalista, entendendo que as relações de dominação e controle envolvem raça, classe, sexualidade e gênero, de maneira interseccionada. Essa perspectiva, busca contestar, também, os legados coloniais e o processo de redução ativa das pessoas; a desumanização, que as torna aptas para a classificação; e as investidas de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (LUGONES, 2014, p. 939).

Na abordagem de sistema moderno-colonial e heteropatriarcal é importante ressaltar que as violências de gênero recaem não apenas sobre as mulheres, pois atingem também homens colonizados e tudo aquilo circunscrito na ordem do feminino, o que inclui a natureza e a Terra. Nesse processo, está em jogo uma visão antropocêntrica, em que *culturasnatureza* se separam e cria-se uma relação abusiva e predatória sobre os bens naturais. Estruturalmente, a invenção da raça e do racismo, torna-se um sistema que sustenta a classificação, a hierarquização e a exploração de todos as formas de vida.

### **3.1.2 Uma abordagem à brasileira**

*Todo esse processo de escravização e tempo de colonização no Brasil não encerrou, isso está reencenando em nossos corpos o tempo todo e cotidianamente [...]* [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

Segundo Ballestrin (2013), tanto os estudos pós-coloniais quanto os decoloniais dão pouca ou nenhuma atenção à realidade brasileira. É como se o Brasil fosse um território isolado da conjuntura latino-americana. Diante disso e algumas especificidades, consideramos relevante uma abordagem acerca da colonialidade do poder no cenário brasileiro. Com isso, não pretendemos essencializar ou centralizar os debates, mas levantar questões histórico-culturais que têm colocado o Brasil numa situação distinta, em relação a outros países latino-americanos.

Ortegal (2018, p. 428) afirma que *a história do Brasil é marcada pela invasão colonial exploratória e pela escravidão racializada, que resultaram posteriormente num capitalismo tardio, periférico e estruturalmente racista*. Além disso, a colonização portuguesa foi a mais duradoura da história da América do Sul (BALLESTRIN, 2013, p. 111), sendo o Brasil um dos últimos Estados a “abolir”, oficialmente, o regime

escravista e o tráfico de pessoas negras. Não por acaso, hoje a população negra no Brasil é a maior fora da África e a segunda maior do mundo depois da Nigéria.

Dito isso, ressaltamos que a sociedade brasileira é estruturada em uma das maiores atrocidades contra a humanidade: a escravidão, um processo que durou quase 400 anos e continua repercutindo nas relações sociorraciais de poder, por meio das tecnologias do racismo. Até nos dias atuais, é comum a associação da raça à cor da pele, ou seja, ao fenótipo, ignorando-se o padrão de poder colonial que opera por meio da geopolítica, das línguas, das crenças, do gênero etc. Isso repercute no que alguns autores compreendem como *racismo de marca* e não *racismo de origem*, pois entendem que há predominância das características físicas sobre a “origem” (NOGUEIRA, 2007 citado por ORTEGAL, 2018).

Embora as nossas análises sobre raça partam de uma perspectiva sociológica, é importante nos atentarmos ao traço de racialização que incide sobre os negros no Brasil. Apesar disso, reiteramos que as violências de processos de escravização africana não findam com a “independência” do país e nem com falsa “abolição”. Esses eventos deixaram marcas profundas na sociedade brasileira, mantendo-se em pleno vigor o projeto colonial, podendo ser identificado nas violências cotidianas direcionadas às populações negras.

*Nós estamos vivendo uma fase terrível em vias de talvez se instalar uma ditadura. A gente vai precisar de muito mais força, porque são atos que se repetiram na vida da nossa avó, na vida das nossas mães, na vida das nossas tias. E até eu vivi essa coisa de ver a minha mãe querer embranquecer a família por conta dessas dores do não-lugar [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Ao refletir sobre a realidade brasileira, encontramos no conceito de *Necropolítica* elementos que nos ajudam a refletir sobre contextos, como as periferias de grandes cidades e comunidades indígenas e quilombolas, transformados em zonas de guerra. O autor do conceito de necropolítica, o filósofo camaronês Achille Mbembe, parte de noções como biopolítica e soberania e críticas às políticas contemporâneas que privilegiam teorias normativas da democracia e fazem da razão um dos elementos centrais no território da soberania.

Para Mbembe (2018), a expressão máxima da soberania consiste na produção de normas por sujeitos livres, completos, dotados de autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação. *A política se define como um projeto de autonomia e a realização de acordo em uma coletividade mediante comunicação e*

*reconhecimento. E isso, dizem-nos, que a diferencia da guerra e, nesse sentido, [...] a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública* (p. 9-10).

A soberania compreende o sujeito como o principal agente. Nesse sentido, ele é controlador de si e o *seu exercício consiste na capacidade para a autocriação, tendo como recurso as instituições e inspirado por significações específicas sociais e imaginárias* (MBEMBE, 2018, p. 10). Para pensar a necropolítica, o foco não é soberania como busca por autonomia, mas como instrumento generalizado da existência humana e a destruição material de corpos.

O conceito de necropolítica baseia-se no biopoder e suas relações com as noções de *soberania* e na ideia de *estado de exceção*, na qual a política torna-se um trabalho de morte. Sendo assim, a máxima da soberania atua sob a égide do determinismo de quem pode viver e quem deve morrer. Isso torna significativa a atualização do pensamento de Michel Foucault, em relação à noção de soberania e biopoder, compreendido como *o domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle* (MBEMBE, 2018, p. 5-6).

Segundo Mbembe (2018), o biopoder pode ser definido a partir de um campo biológico, que incide na separação de corpos vivos e mortos e controle dos corpos matáveis, mecanismo que Foucault denominou como racismo.

Que a “raça” (ou na verdade o racismo) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define a história como uma luta econômica de classes) a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente, quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros - ou a dominação a ser exercida sobre eles (MBEMBE, 2018, p.18).

O racismo é uma tecnologia utilizada para o exercício do biopoder e do “direito” soberano de matar; e as técnicas implementadas têm a função de regular a distribuição de mortes e viabilizar as ações assassinas do Estado. Assim, a política da raça configura-se como uma política de morte (MBEMBE, 2018). Essa abordagem corrobora com as ideias de colonialidade desenvolvidas nesta pesquisa, às quais apontam a raça/racismo como elementos fundantes da modernidade ocidental, engendrada pela tecnologia de poder e de desumanização de povos e culturas não ocidentais.



As formas contemporâneas de reconfiguração das relações da resistência, do sacrifício e do terror e a subjugação da vida ao poder da morte constituem o que se pode entender como necropolítica. Trata-se de ações do poder político que atua no exercício de controle sobre a vida e, de maneira mais primária, têm como objetivo provocar mortes dos inimigos ficcionais. Assim, a morte torna-se a regra e o risco iminente, sobretudo, para os corpos racializados, os quais na lógica de estados modernos são corpos descartáveis e matáveis (MBEMBE, 2018).

Nesse contexto, observamos a junção de biopoder, estado de exceção e estado de sítio, na qual o estado de exceção passa a ser regra e, junto com a relação de inimizade, configura-se a norma para a produção de mortes. *O poder (não necessariamente o estatal) continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo e trabalha para produzi-las* (MBEMBE, 2018, p.17).

A relação de inimizade se constrói a partir da percepção da existência do “outro” como um perigo, uma ameaça para a existência do “Eu”. O outro é selvagem, primitivo, incivilizado; o inimigo a ser eliminado.

O terror se converte numa forma de marcar aberração no corpo político, e a política lida tanto como a força móvel da razão quanto como a tentativa errática de criar um espaço em que o “erro” seria minimizado, a verdade, reforçada, e o inimigo, eliminado (MBEMBE, 2018, p.23).

Para a pesquisadora Rosane Borges (2019), ao discutir a política como trabalho de morte no Brasil *é necessário entender que em lugares subalternizados com licença para matar tem endereço e densidade negra* (n.p.). Em territórios subterrâneos, os conflitos tornam-se legais, a guerra e as violências contra os corpos constituídos, tanto material quanto subjetivamente, como inimigos do Estado, tornam-se “aceitáveis”. O domínio militar, aliado com *a guerra às drogas é, na realidade, uma guerra contra os pobres e negros* [CONVERSAS DE FRONTEIRAS]; mesmo porque não se guerreia contra coisas, a guerra é sempre contra comunidades, contra territórios e contra a vida dos sujeitos (BORGES, 2019).

A abordagem da necropolítica não se restringe à segurança pública e às violências estatais, mas tenciona abordar o racismo colonial que existe há séculos, rediscutir o modelo econômico desenvolvimentista e neoliberal que produz desigualdades de toda a ordem, repensar os modos como a natureza tem sido expropriado pelo desenvolvimento sustentável colonizador etc. A necropolítica produz

dispositivos de dominação/controla que perpassam por diversos âmbitos das nossas vidas, constituindo-se em múltiplas dimensões, podendo, então, ser, analiticamente, aplicada em diversas áreas, como a educação, o meio ambiente, o cuidado e atenção à saúde e a moradias, dentre outros fatores.

### 3.2 TESSITURAS DE UM PENSAMENTO DE FRONTEIRA

A decolonialidade ou o giro decolonial constitui uma postura político-epistêmica adotada, principalmente, pelo grupo Modernidade-Colonialidade (M/C). O grupo é formado por uma rede de pensadores/as latino-americanos/as que desenvolvem estudos transdisciplinares, com reinvenção de conceitos e produção de chaves interpretativas sobre o contexto sociopolítico cultural da América Latina, a *Abya Yala*.<sup>44</sup> É importante tecer críticas por “dentro” e apontar que o Grupo Modernidade-Colonialidade é formado, majoritariamente, por homens não negros, duas mulheres, Catherine Walsh e Zulma Palermo, e nenhum pesquisador do Brasil (BALLESTRIN, 2013, p. 98).

Além do M/C, destacamos o Decolonizar a América Latina e seus Espaços (¡DALE!), um grupo multidisciplinar de pesquisa, associado à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O grupo é composto, em sua maioria, por brasileiras/os e, em menor número por pesquisadoras/es de outros países latino-americanos. Os estudos do ¡DALE! são voltados para a decolonialidade de corpos, imagens, narrativas e cartografias da América Latina, os movimentos de luta por direitos humanos e dos territórios latino-americanos.<sup>45</sup>

De modo geral, os estudos decoloniais têm contribuído com importantes deslocamentos para o campo das Ciências Sociais, ao propor releituras históricas, auxiliando na reinterpretação de questões socioeconômicas e ambientais no Sul-Global. Com isso, intervém a favor de uma “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

---

<sup>44</sup> Na língua do povo Kuna *Abya Yala* significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento. O termo vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América. Disponível em: <<https://www.abracocultural.com.br/criacao-america-latina-abya-yala/>>. Último acesso em 30 abr. 2021.

<sup>45</sup> Disponível em: <[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0655691296019230](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0655691296019230)>. Acesso em 15 de jul. 2021.

As propostas decoloniais propõem diálogos com teorias práticas, geopoliticamente pensadas em lugares-outros, distintos daqueles historicamente instituídos pelo pensamento eurocêntrico. É importante ressaltar que essa proposta não deve consistir na substituição de uma teoria por outra e nem ter a intenção de impor uma via única de produção de conhecimento, mas considerar a coexistência de racionalidades, epistemologias e paradigmas-outros; caso contrário, estaremos fazendo uma política de repetição (repetindo a lógica ocidental) e não de criação (PALERMO, 2019).

Ao aproximarmos-nos de perspectivas teórico-metodológicas decoloniais, consideramos os processos como a Modernidade, a Colonialidade e a Racionalidade como dimensões implicadas na constituição de um padrão de poder global. A compreensão do funcionamento de um sistema mundo moderno/colonial, fundamentado na Ciência Moderna, torna-se relevante para o entendimento do movimento decolonial que busca desmistificar o pensamento eurocentrado, apontando que a Europa e os europeus não são os únicos a produzir conhecimentos válidos.

Pensamos a decolonialidade como uma teoria múltipla e diversa, associada com distintas ideias e inter cruzada por inúmeras possibilidades de *saberes-fazer*s. Pensar, agir, ser decolonial implica não se fechar em ideias acabadas e em conceitos cristalizados, pois o cerne da decolonialidade consiste, justamente, em construir diálogos permanentes, refutar as histórias únicas e as narrativas heroicas rejeitar, contestar as lógicas binárias e o universalismo abstrato. Esse *particularismo, disfarçado de universal, se apresenta desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica, mas se estabelece como hegemônico* (GROSGOUEL, 2018, p.13).

Compreendemos a decolonialidade como um pensamento em movimento, em permanente construção, que tem como princípios aberturas às diversas experiências e o “desocultamento” de distintas epistemologias e gramáticas, buscando, com isso, uma coexistência de diferentes modos de organização social, econômica, política e familiar, bem como, outras espiritualidades e cosmovisões (ROCHA; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2020).

Sendo assim, encontramos no pensamento decolonial a contestação à tradição moderno-colonial e algumas aberturas de diálogos para pensar e teorizar uma educação ambiental de fronteira no contexto latino-americano. Dentre as possíveis

conexões da educação ambiental com a decolonialidade, apontamos as críticas ao colonialismo e as práticas de controle/dominação de povos/territórios/natureza, os essencialismos culturais e a dissociação da natureza/cultura (TRISTÃO; VIEIRAS, 2018).

Nesse sentido, encontramos relação com a educação ambiental que 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 a natureza em estreita relação com a cultura [...] (TRISTÃO; VIEIRAS, 2018, p.18).

Segundo Mignolo (2003), a colonialidade de poder emerge em distintos *espaçotempos*, seja nas periferias dos centros, seja nos centros das periferias. Esses espaços, constituídos pela diferença colonial, onde habitam tensões de histórias locais e de projetos globais, as histórias locais se reinventam e projetos globais são adaptados, integrados, adotados, rejeitados e até mesmo ignorados. São espaços permeados pela heterogeneidade, por disputas de narrativas, por confrontos de saberes e pela produção de um pensamento fronteiro.

A diferença colonial constitui-se, justamente, na zona representada pela barra ["/"] que une e separa modernidade e colonialidade, na qual as diferenças culturais são transformadas em hierarquias raciais, patriarcais e geopolíticas. Quem tenta controlar o conhecimento utiliza-se da diferença colonial para classificar, racializar e criar categorias identitárias. No entanto, a diferença colonial coexiste com a produção do pensamento liminar, de fronteira ou epistemologia fronteira, que rasura a hegemonia da Modernidade ocidental (MIGNOLO, 2003).

O pensamento de fronteira emerge como uma perspectiva epistêmica decolonial crítica e de contestação aos fundamentalismos hegemônicos, que se utilizam da diferença colonial para alcançar uma suposta verdade ou universalidade e invalidar outras produções (GROSFOGUEL, 2010, p. 257). Nessa perspectiva, *as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas são também lócus enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas como visões ou experiências dos sujeitos subalternos* (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19). Há, portanto, uma correlação entre o lugar, a fronteira e os conhecimentos produzidos, o que constitui a fronteira como lugar de enunciação.

### 3.2.1 A Fronteira como lugar híbrido

Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19), é próprio da decolonialidade afirmar o seu lugar de enunciação, diferente dos paradigmas eurocêntricos, que mesmo falando de lugares situados, assumem-se universais. Na perspectiva decolonial, o lugar de enunciação constitui-se tanto pela localização geográfica como pelas hierarquias raciais, de classe, sexuais e de gênero, que demarcam um corpo. Por isso, falamos em uma geopolítica ou corpo-política do conhecimento.

No percurso desta viagem-pesquisa, elegemos a fronteira como um entrelugar de enunciação coletiva com o intuito de abordar identidades afrodiáspóricas e articular uma *educação ambiental* na perspectiva de entremeios. Para isso, baseamo-nos na epistemologia chicana, produzida pela escritora Glória Anzaldúa<sup>46</sup> (1999) e no *pensamento de fronteira*, também defendido por Walter D. Mignolo (2003). Essa epistemologia coaduna com reflexões sobre um *locus fraturado de enunciação* e da produção de um pensamento liminar que reage à diferença colonial, *local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder* (MIGNOLO, 2003, p.11).

Nessa perspectiva, colocamos em questão

A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial epistêmica, que consiste na localização tanto física como imaginária<sup>47</sup>, onde a colonialidade do poder opera na confrontação entre dois tipos de histórias locais dispostas em diferentes espaços e tempos ao redor do planeta (MIGNOLO, 2003, p.10).

A partir de uma existência cambiante de identidades em trânsitos, Anzaldúa nos provoca pensar a fronteira como um entrelugar híbrido, pluriversal, de coexistências em conflitos e pensamentos fugidios, que não deixam se prender às identidades fixas e lógicas duais. Para melhor compreender o pensamento de Anzaldúa, é importante conhecer os processos histórico-culturais<sup>48</sup> onde constitui-se identidades *chicanas*, que movimentam o pensamento intelectual da autora.

---

<sup>46</sup> Gloria Anzaldúa foi uma *chicana*, nascida em 1942, ao sul do Texas, na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Faleceu precocemente, aos 61 anos de idade, na Califórnia. Era lésbica, escritora, artista, ativista, professora e estudiosa das teorias feministas e *queer*.

<sup>47</sup> Mignolo (2003) ressalta que o termo “imaginário” se refere às formas pelas quais uma cultura concebe e percebe o mundo e não à posição ao real e ao simbólico. No caso específico, trata-se do imaginário moderno/colonial.

<sup>48</sup> No momento de independência, em 1776, as ideologias nacionalistas e expansionistas levaram os EUA a ambicionar pelas terras do norte do México, o que – com outros fatores políticos – culminou na

Eu sou uma mulher de fronteira. Cresci entre duas culturas, a mexicana (com uma grande influência indígena) e a Anglo (como parte de um povo colonizado em nosso próprio território). Eu tenho viajado pela fronteira do México-Texas, e além, minha vida inteira. Não é um território confortável para se viver, este lugar de contradições. As características mais proeminentes desta paisagem são o ódio, a raiva e a exploração (ANZALDÚA, 1999, p. 35, Tradução nossa).

Nascida entre culturas, Anzaldúa levanta questões ligadas às próprias experiências histórico-culturais que produzem identidades fronteiriças. Ela critica as imposições de uma cultura sobre a outra e problematiza a existência de sujeitos que se encontram nos entrelugares de categorias como raça, classe e gênero. *O que acontece com gente como eu que está ali no entrelugar de todas essas categorias diferentes?* (ANZALDÚA, 2000, citada por COSTA E ÁVILA 2005, p. 692). A autora Gloria Anzaldúa estimula a um pensamento de fronteiras, quando diz:

Comecei a pensar: “Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe proletária, mas não sou mais da classe proletária. Sim, venho de uma mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? Só a parte espanhola, não a indígena ou negra”. Comecei a pensar em termos de consciência mestiça (ANZALDÚA, 2000, citada por COSTA; ÁVILA, 2005, p. 692).

Anzaldúa produz uma *auto-história*<sup>49</sup> não restrita a uma autobiografia, mas uma produção que parte de experiências de povos chicanos, sobretudo as mulheres. Essa abordagem problematiza “corpos” que atravessam e são atravessados pela fronteira, onde imperam dominação e controle de um povo e de uma cultura sobre outra. É comum que esse processo esteja associado a “conquistas” de territórios, como nas disputas entre o México e os Estados Unidos, controversas relações socioculturais e a coexistência de culturas indígenas como as mexicanas e anglo-americanas (ANZALDÚA, 1999).

O pensamento de fronteira, na perspectiva Gloria Anzaldúa (1999), embora parta de experiências *chicanas*, torna-se pertinente para analisarmos contextos

---

chamada Guerra México-Estados Unidos, conflito que ocorreu entre 1846 e 1848. Os EUA saíram vitoriosos e o país latino perdeu 50% do seu território total. Estados que hoje conhecemos pelos nomes de Califórnia, Texas, Utah, Nevada, Novo México e parte do Arizona, além de Colorado e Wyoming, eram terras mexicanas que foram colonizadas pelos anglo-americanos como consequência do Tratado de Guadalupe Hidalgo, “acordo” que pôs fim à guerra (AZEVEDO, 2022).

<sup>49</sup> Segundo Sonia Saldívar Hull (1999), com a auto-história, Anzaldúa apresenta a história não linear, um ciclo serpentina e, nesse caso, o gênero está para além do autorretrato ou da autobiografia tradicionais, pois ao narrar a história pessoal inclui abordar a história cultural/política/identitária.

distintos e pensar sobre os processos colonizadores, principalmente, em conjunturas latino-americanas. De modo geral, contribui também com a problematização de barreiras/conflitos internos, externos, visíveis, imaginários e para a reflexão de entrelugares, onde proliferam as diferenças.

Segundo Anzaldúa (1999), as fronteiras definem lugares seguros e inseguros, servem para distinguir eles/nós; são lugares vagos e indefinidos e em permanente estado de transição; são onde sobrevivem os atravessados, os mortos-vivos, os considerados perversos, *queers*<sup>50</sup> e mestiços. Nas fronteiras sobrevivem os corpos desviantes dos limites da norma: negros, chicanos, latinos, mulheres, homoafetivos, pessoas trans, pessoas com deficiência (PcD). São corpos, sem rosto, sem nomes, invisibilizados, *se les insulta llamándoles de “eh cucaracha”* (p. 52).

Em *Borderlands/ La frontera: The new mestiza*<sup>51</sup> Gloria Anzaldúa pensa a fronteira como lugar de mortes, medo e violências, mas também de reexistências, de produção de saberes, onde línguas, identidades e culturas diversas entrecruzam-se. A obra explora uma estética híbrida, escrita em inglês, espanhol e, em alguns momentos, na língua indígena *nahuatl*,<sup>52</sup> é escrita em prosa e verso, adotando uma linguagem *de fronteiras*. A heterogeneidade estética vai desde o seu título, em dois idiomas, à inserção de uma *autohistória* chicana como ferramenta de contestação ao imperialismo estadunidense.

A linguagem de fronteira é bastante explorada por Anzaldúa (1997), que aponta a imposição do espanhol latino que, associado ao machismo, imputa silenciamento às mulheres chicanas: *Mesmo nossa própria gente, outros falantes do espanhol nos quieren poner candados en la boca. Eles nos conteriam com seu montão de regras de academia* (ANZALDÚA, 2009, p. 307). Segundo a autora, o inglês torna-se uma imposição linguística na experiência dos povos chicanos:

Eu me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos no meio da mão com uma régua afiada. Eu

<sup>50</sup> Durante décadas e de maneira pejorativa, *Queer* foi utilizado para denominar corpos que desviavam da heteronormatividade, entretanto, a partir do final dos anos 80, o termo vem sendo ressignificado e politizado pela comunidade LGBTQIA+ para se referir a si e abordar identidades de gênero não enquadradas no padrão dicotômico/biológico.

<sup>51</sup> *Borderlands/La Frontera* foi premiado como um dos 100 Melhores Livros do Século pelo *Hungry Mind Review e Utne Reader*. A primeira edição foi publicada em inglês, no ano de 1987, posteriormente traduzido para o espanhol, mas nunca para o português. Costa (2004) critica o “silêncio da tradução” de Gloria Anzaldúa no Brasil, ressaltando que, embora a concepção de fronteiras e de hibridismo cultural, tão bem articulados por Anzaldúa, inspire muitos teóricos pós-estruturalistas, as mesmas editoras que os traduzem não demonstraram interesse em traduzi-la para a nossa língua.

<sup>52</sup> O *nahuatl* é uma língua falada pelo Império asteca no México, mesmo após a dominação pela Espanha no século 16.

me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, *speak ‘american’*. Se você não gosta disso, volte para o México, que é o seu lugar (ANZALDÚA, 2009, p. 305).

Nos entremeios de processos coloniais-imperialistas, criamos línguas fronteiriças que conectamos com outras identidades, podendo nos comunicar com distintas realidades e valores. *Hablamos una especie de patois, un dialecto, una lengua bifurcada, una variante de dos idiomas* (p.106) e, com isso, criamos linguagens de fronteiras que, às vezes, são alvos *terrorismo linguístico* das culturas “hegemônicas” que as classificam como línguas ilegítimas, pobres e deficientes (ANZALDÚA, 1999).

[...] o espanhol chicano é uma língua fronteiriça que se desenvolveu naturalmente. Mudança, evolução, enriquecimento de palavras novas por intenção ou adoção tem criado variantes do espanhol chicano, uma nova linguagem. Uma língua que corresponde a um modo de viver. O espanhol chicano não é incorreto, é uma língua viva (ANZALDÚA, 1999, p. 105, **Tradução nossa**).

A deslegitimação e extinção de línguas, como as indígenas, são inerentes aos processos de expansionismo imperialistas associados *com as diferentes manifestações das tensões entre mapas linguísticos, geografias literárias e paisagens culturais*, principalmente, na América Latina (MIGNOLO, 2003 p. 298). Com isso, ressaltamos que ao refletir sobre o projeto moderno/colonial, é imprescindível considerar geopolítica linguística, bem como imposição de padrões linguísticos. Pois, *a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade* (KILOMBA, 2019, p.14).

### **Processos de identificação híbridas**

No romance *Um defeito de Cor* (2018), Kehinde/Luísa é uma idosa africana e cega que conta a sua trajetória de vida, durante a sua última travessia África-Brasil, em busca de um filho perdido. A narrativa é permeada por memórias, afetos e testemunhos das dores e violências inerentes à condição de escravizada. Kehinde narra a infância no reino de Daomé, o sequestro e o tráfico para o Brasil, juntamente com a avó e a irmã gêmea Taiwo, dentre outros elementos de sua história. Após cruzar o Atlântico e desembarcar na Bahia, aos 8 anos de idade, sem a avó e a irmã,



que morrem na travessia, a sua vida é de constantes travessias, entre fazendas, cidades e acontecimentos. Em dado momento da narrativa ela diz:

Quero mudar de fase, mudar de lugar, como se isso representasse um novo começo em que as esperanças se renovam. Sempre fui assim, e talvez você já tenha percebido antes mesmo desse comentário, mas poder começar de novo, em outro lugar, com outras pessoas, com novos planos, é algo que não recuso nunca (GONÇALVES, 2018, p.718).

*Um defeito de Cor* aborda elementos que nos ajudam a pensar sobre as identidades híbridas e a concepção de fronteiras. Ao longo da trama, uma identidade híbrida afro-brasileira constitui-se a partir da diáspora africana, as experiências inter cruzadas, os processos de constantes travessias externas e internas, os trânsitos entre distintas línguas, culturas, identidades como também diferentes lugares vivenciados pela personagem.

Um dos pontos que nos chama a atenção é o sentimento do não-pertencimento, peculiar às identidades de fronteiras. Isso fica bastante perceptível na história de Kehinde, principalmente, com os estranhamentos aos costumes africanos e às vivências no Brasil, país que sempre negou a condição de cidadania aos corpos negros e africanos. É como se a protagonista da história estivesse num entrelugar: numa fronteira entre o Brasil, onde não a viam como brasileira, e as Áfricas, onde não era vista como uma africana. Ela desenvolve uma identidade híbrida (BHABHA, 2008), ou seja, uma posição fronteira e inacabada, atravessada por múltiplas identidades.

Porque eu, uma mestiça, continuamente saio de uma cultura para entrar em outra, como estou em todas as culturas ao mesmo tempo, uma alma entre dois mundos, três, quatro, minha cabeça vibra com o contraditório. Estou guiada por todas as vozes que falam comigo ao mesmo tempo (ANZALDÚA, 1999, p.134, Tradução nossa).

Ao propor uma *nova consciência mestiça*, Anzaldúa (2005) não trata da mestiçagem como redenção, mas de um lugar ambíguo onde busca subverter as dicotomias coloniais e contestar a ideia de que uma cultura deve sangrar para que outra exista. *La mestiza* encontra-se em um estado ambíguo, de *nepantilismo*<sup>53</sup>, enfrentando *uma luta de carne, uma luta de fronteiras, uma guerra interior [...], recebe múltiplas mensagens, muitas vezes contrárias, podendo provocar choques de vozes, colisões culturais e estados mentais de perplexidade* (p. 705).

---

<sup>53</sup> Palavra asteca que significa partido ao meio (ANZALDÚA, 2005).

Os processos de hibridismos envolvem crenças arraigadas de culturas distintas, que se atacam mutuamente e *de forma subconsciente, vemos um ataque contra nós e nossas crenças como uma ameaça e tentamos bloqueá-lo com um posicionamento contrário*. No entanto, um contra posicionamento pode ser importante, mas nem sempre é uma estratégia viável, visto que sempre envolve uma questão de autoridade (ANZALDÚA, 2005).

Portanto, a *consciência mestiza* ou um pensamento mestiço não escolhe uma margem para lutar, *coexiste nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, busca enxergar tudo com olhos de serpente e de águia*, inventa terceiras margens, *trilha uma outra rota. As possibilidades são inúmeras, uma vez tenhamos decidido agir, em vez de apenas reagir*.

Numa performance, denominada *Bombril* (Fotografia 5), a artista visual Priscila Rezende esfrega panelas, talheres e outros objetos metálicos com os próprios cabelos. O título reporta a uma empresa brasileira, fabricante de produtos de higiene e limpeza, e é também um dos estereótipos utilizados para depreciar os cabelos crespos: “bombril”. Em *Bombril*, o corpo negro performa uma recusa aos lugares da sujeição e de objetificação e se assume como corpo político.

Fotografia 5 - Performance Bombril



Fonte: Projeto Afro (2021).<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Ver <https://projetoafro.com/artista/priscila-rezende/>. Último acesso: 05 dez. 2021.

Essa performance nos lembra as palavras de Frantz Fanon, em que ele pede ao corpo que faça dele um sujeito sempre questionador, explicitando que o corpo interdito não difere daquele que questiona e produz conhecimentos. *Em vez de se tornar um agente em seu próprio sofrimento, Fanon reza para que seu corpo permaneça aberto e desvie-se criticamente de qualquer coisa que promova isolamento, fechamento e sofrimento sistemático* (MALDONADO-TORRES, 2018, p.47). Em Bombril, há uma reversão da linguagem depreciativa para uma mensagem de contestação de lógicas coloniais de exotização da corporeidade negra.

Sendo assim, por meio de um corpo-político, *o espectador se defronta com sua própria fala discriminatória e é obrigado a encará-la, sem que haja opções para evasivas, subterfúgios ou digressões [...] é propositadamente desconfortável, não existe comodismo em sua visão* (REZENDE, 2020, p.12).



Fonte:<https://moed.online/washing-dishes-with-afro-textured-hair-bombril-priscila-rezende/>. Acesso em: 15 de jan. 2022

*O nosso corpo é atravessado por violências, mas também é atravessado por potência de vida e a nossa produção de saberes é extensão desse corpo. É como diz aquela música "Um corpo no mundo" de Luedji Luna, né? O nosso corpo tem cor, tem corte, tem história e nós somos mesmo a nossa própria embarcação...* [CONVERSAS DE FRONTEIRA].

Segundo Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), o cientificismo eurocentrado busca sua hegemonia por meio da retórica do universalismo abstrato, um *particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado, e sem pertencimento a qualquer localização geográfica* (p.13). Esse particularismo disfarçado de universal consiste na

hegemonia do pensamento único e numa conseqüente *bomba cultural*, que visa destruir a crença das pessoas em si mesmas e na comunidade, desconectá-las do lugar e romper com as pertencas culturais e identitárias (WA THIONG'O, 2005, citado por BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

No projeto decolonial, contudo, a afirmação do corpo-geopolítica constitui uma prerrogativa na produção do conhecimento e serve como tática para desarmar a *bomba cultural*. Por isso, o lugar de enunciação torna-se essencial, não apenas para o pensamento decolonial como também para epistemologias feministas negras e chicanas, que privilegiam a geopolítica do conhecimento e a corpo política do conhecimento sobre a ego-política do conhecimento. As epistemologias insurgentes buscam romper com a tradição do pensamento cartesiano e a dicotomia sujeito-objeto na produção de conhecimento. Com essa virada epistemológica,

Em vez de um sujeito branco estudando sujeitos não-brancos como objetos do conhecimento, assumindo-se a si mesmo como um observador neutro não situado em nenhum espaço nem corpo (“ego-política do conhecimento”), o que lhe permite portanto reclamar uma falsa objetividade e neutralidade epistêmica, temos a nova situação de sujeitos das minorias discriminadas estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos a partir de corpos e espaços subalternizados e inferiorizados (“geopolítica e corpo-política do conhecimento”) pela epistemologia racista e o poder ocidental (GROSFUGUEL, 2007, p. 32).

Com as críticas ao eurocentrismo e as contestações à egopolítica do conhecimento, os movimentos decoloniais desnudam um dos racismos mais dissimulados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial: racismo epistêmico ou epistemológico, que considera os conhecimentos do Norte-Global superiores ao do Sul (GROSFUGUEL, 2007), resultando em epistemicídios, ou seja, na destruição de conhecimentos e culturas que não se assimilam à cultura ocidental-cêntrica (SANTOS, 2010).

Segundo Grosfoguel (2016), o racismo/sexismo epistêmico opera por meio de mecanismos que privilegiam homens brancos ocidentais, provocam injustiças cognitivas e favorecem projetos imperiais, coloniais e patriarcais por todo o sistema-mundo. Assim, o conhecimento produzido, geograficamente, na França, na Itália, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, nas chamadas universidades ocidentalizadas, detém o poder de definir os rumos da Ciência, define o que é “verdade” e julga o “melhor” para os demais povos no sistema-mundo.

Para Grosfoguel (2007), a retórica da ego-política constitui hegemonias e confere privilégios epistêmicos às identidades eurocêntricas, tornando-as um padrão normativo a ponto de quando falamos em “identidades”, imediatamente o “senso comum” reporta-se às minorias subalternizadas. Nesse caso, a colonialidade do saber sustenta-se num *discurso identitário racista para descartar toda intervenção crítica proveniente de epistemologias “outras”* (p. 32), classificando-as como não científicas, inferiores, parciais e sem objetividade.

As epistemologias do Sul emergem como uma crítica ao eurocentrismo e os mecanismos utilizados, pela ciência moderna, para invalidar conhecimentos. Aos já citados como objetividade, neutralidade, separação sujeito/objeto, inclui-se a ideia de natureza como um recurso a ser explorado e o conhecimento visto como descobertas e não como construções coletivas. As epistemologias do Sul consistem, portanto, em posturas político-epistêmicas de contestação ao império cognitivo do Norte (SANTOS, 2010). Além disso,

São uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídios (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p.15).

Segundo Santos (2010), o Sul-Global constitui uma metáfora à opressão, à exploração econômica, à degradação da natureza e outras mazelas sustentadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, constituintes de um padrão de poder global. Nesse sentido, o Sul não se refere a um contexto, exclusivamente, geográfico, mas epistêmico, reunindo uma gama de conhecimentos produzidos com povos colonizados, indígenas e quilombolas, por mulheres, trabalhadores/as e outros grupos subalternizados. Refere-se, portanto, às produções de conhecimentos nascidos das resistências contra o patriarcado, o capitalismo e o racismo.

Além das epistemologias do Sul, outras teorias e posicionamentos críticos opõem-se à monocultura do saber, ao cientificismo e ao imperialismo do Norte. É importante ressaltar que os movimentos Sul-Sul não existem em função do Norte, eles sempre existiram; o que queremos enfatizar é que eles existem e, também, reexistem às ameaças de tornarem-se invalidados e controlados/dominados por uma suposta hegemonia eurocêntrica. Dentre os fluxos de reexistências, destacamos os

fluxos pela diferença como os movimentos negros, os feministas, os indígenas, os estudos subalternos, os pós-coloniais e os decoloniais.

Diante de um mundo colonial-racista que desqualifica a nossa humanidade e privilegia as produções europeias, cristãs e ocidentais, os movimentos de valorização estética e de saberes fora do cânone eurocêntrico, a afirmação e a produção de outras identidades tornam-se uma opção de vida (GROSFOGUEL, 2007). Nesse sentido, Woodward (2020) ressalta que:

A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que sou feliz “em ser gay”) (WOODWARD, 2020, p. 50).

Contudo, precisamos nos atentar para os perigos dos essencialismos, da inversão dos termos binários do racismo e do fundamentalismo, como em alguns grupos terceiro-mundistas, por exemplo, que defendem autoridades políticas como monarquias e ditaduras, partindo da premissa de que a democracia seja, exclusivamente, ocidental e, por isso, não deve fazer parte de culturas não-ocidentais.

Alguns grupos afrocentristas, islamitas, indigenistas e outros, opondo-se à hegemonia europeia, agem de forma similar, ao assumir suas cosmologias e epistemologias como únicas e superiores às demais, deixando *intactas as hierarquias binárias e raciais do fundamentalismo eurocêntrico* (GROSFOGUEL, 2007, p. 33), pois:

[...] Partem de um reducionismo identitário e culturalista que acaba essencializando e naturalizando as identidades culturais. Nesses projetos identitários não há espaço ou há uma forte reticência para grupos cuja origem etno-racial seja distinta à do grupo. Eles normalmente mantêm fronteiras identitárias ainda entre os próprios grupos subalternos, impossibilitando o diálogo e as alianças políticas (GROSFOGUEL, 2007, p. 33).

Diante disso, em vez de políticas identitárias (*identity politics*), baseadas em identidades fixas, essencialistas e que se apresentam como universais, Grosfoguel (2007) propõe identidades na política, consistindo em projetos ético-epistêmicos

abertos às diferentes etnias e práticas culturais, numa perspectiva de identidades inacabadas e em processo.

Para Hall (2018), as identidades negras são constituídas por múltiplas identidades e isso inclui gênero, orientação sexual, classe, idade, localização etc. Para o autor, não existe pureza das culturas e sim formas culturais, produtos de sincronizações, engajamento que atravessam fronteiras, de confluências de tradições e negociações entre posições dominantes e subalternas. *Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernacular* (HALL, 2018, p. 381).

### 3.3 MOVIMENTOS, FLUXOS E RE-EXISTÊNCIAS

Quando falamos sobre movimentos decoloniais estamos diante de uma complexidade de sentidos, perspectivas múltiplas, diversos fluxos, constituídos em distintos *espaçotempos*. Para rastreá-los é necessário interpenetrar as frestas, as zonas do não sendo, os entremeios de linhas abissais e de fronteiras. Nesse trabalho, dentre uma multiplicidade de movimentos decoloniais, seguimos os rastros de reexistências de movimento negros.

Além de enfrentamentos e conquistas, esses movimentos constituem fluxos de reexistências e de produção de saberes com o potencial de transmutar os imaginários coloniais criados sobre eles. A produção de conhecimentos empreendidas com esses movimentos não se dissociam de suas lutas e suas engenhosidades cotidianas, pelo contrário, entendemos que existe uma retroalimentação, nesse processo, e produções contínuas de *saberesfazeres*, num fluxo que pode ser compreendido como uma produção de conhecimentos em meio às lutas. *A diferença fundamental entre os conhecimentos nascidos nas lutas e os conhecimentos elaborados a respeito delas é que o primeiro é conhecer-com, enquanto o segundo é conhecer-sobre* (SANTOS (2019, p. 9).

*Quando você não se sente parte, você não se envolve: O envolvimento é fundamental, o trabalho da militância é fundamental. Estou nessa vida há 40 anos e eu diria que existe um divisor de águas na minha vida que foi a minha a minha entrada no movimento negro. Entrei no movimento com 17 anos, quando ganhei uma camisa escrito: “Dia vinte de novembro, dia nacional da consciência negra, zumbi, valeu Zumbi (1685- 1980)” [...] Eu já estava na universidade, fiz o vestibular de 1982, eu tinha 16 anos e saí aos 20. E lá eu comecei discutir*

*as questões raciais, a partir desse presente (a camisa) e de minhas inquietações de jovem negro inserido naquele contexto [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Segundo Abramowicz e Gomes (2017), os saberes produzidos com sujeitos coletivos negros são tramas de reexistências aos processos de escravidão, de colonização, de segregação e de outras formas de opressão. Refletir sobre a condição *negra*, portanto, implica repensar condições episteme-ontológicas e de humanidade. Quando falamos em movimentos negros, buscamos partir de perspectivas plurais, para além de entidades fixas e marcadores identitários. Embora a luta antirracista torne-se um ponto de confluência entre movimentos negros, acreditamos na existência de constelações de fluxos negros, com inúmeras atuações, diferentes perspectivas e abordagens.

No contexto desta tese-travessia, temos acompanhado algumas tessituras e conversas com os movimentos negros e pudemos encontrar diversas articulações em contextos acadêmicos, escolares e não escolares. Esses coletivos produzem narrativas de si mesmos, tecendo outras possibilidades de currículos, inclusive.

Para Gomes (2010, p. 224), os movimentos negros tecem redes de articulação política e saberes produzidos por negras e negros, com o objetivo de combater as opressões raciais e valorizar as culturas afrodiaspóricas. São movimentos que transitam pelas *escolascomunidades*, universidades, nos grupos culturais e artísticos, nas rodas de samba, nas rodas de capoeira, nos terreiros de candomblé, dentre outros. Logo, não constituem, especificamente, uma entidade, mas isso não os impede de unir interesses políticos em um contexto de lutas globais, como já foi dito.

Não obstante a multiplicidade que permeia os movimentos negros, é importante enfatizar as ações políticas do Movimento Negro Unificado (MNU), no Brasil, e do movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), estadunidense. O MNU foi criado no final dos anos 70, no contexto da ditadura militar, no Brasil, e consequentes tensões sociais. As principais reivindicações eram o fim da violência policial, o racismo nos meios de comunicação e no mercado de trabalho e as disparidades salariais entre negros e não negros (CAETANO, 2019). Em entrevista ao Brasil de Fato, Milton Barbosa, um dos cofundadores, afirma que quando foi criado:

O movimento juntou setores de esquerda, de centro, de direita. Juntamos todo mundo quando criamos o MNU, então fizemos um ato público porque tinha que ser um processo vitorioso para enfrentar a ditadura militar, que pegava pesado. Realizamos um ato nas escadas do Teatro Municipal. Articulamos setores da imprensa nacional e internacional e a manifestação estourou nos jornais e rádios do mundo



todo. Foi um processo importante na luta de negros e negras aqui no Brasil (CAETANO, 2019, n.p.).

O Movimento Negro vem ampliando discussões e suas pautas se voltam, principalmente, para a inserção dos sujeitos negros na educação e no mercado de trabalho. Para Gomes (2017, p. 32), esse movimento *é o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. Por outro lado, o movimento *Black Lives Matter* possui atuação ativa em contextos norte-americanos, com vozes que ecoam e multiplicam-se no mundo. Esse movimento vem denunciando o racismo estrutural e crimes praticados pelo Estado e as brutalidades policiais às quais, pessoas negras, latino-americanas, indígenas e asiáticas são submetidas.

As denúncias dos movimentos negros demonstram que violências à corporeidade negra na diáspora reatualizam cenas da *plantation* e da colônia: extermínios, eugenia, violação sexual, exploração da força de trabalho e exclusão no sistema socioeconômico, que fazem parte das barbáries sistemáticas ainda presentes neste século.

Em 2020, ano que teve início uma pandemia com maior número de vítimas, negros e pobres, George Floyd foi assassinado pela polícia estadunidense, mesmo estando completamente imobilizado pelo policial Derek Chauvin. Floyd era negro e morreu asfixiado, após ter repetido inúmeras vezes: *eu não consigo respirar*. Com as ações dos ativismos negros, após a morte de Floyd, houve manifestações em diversas partes do mundo que trouxeram à tona debates sobre racismos em vários setores da sociedade (SUDRÉ, 2020).

Mesmo em um cenário de terror e de medo, vimos violências sociorraciais estruturadas em políticas de Estado acontecendo, no Brasil e no mundo, e nos chocando ainda mais. No entanto, não podemos deixar de mencionar as práticas políticas de movimentos clamando por justiça (FOTOGRAFIA 6).

Fotografia 6 - Manifestação contra a morte de George Floyd



Fonte: Pixabay (2020).<sup>55</sup>

O pesquisador do movimento *Black Lives Matter* e ativismos internacionais Allan Kardec Pereira considera que:

Quando falamos no caso de George Floyd, nos Estados Unidos, esse não é um processo que surge do nada. Todos os anos há diversos protestos contra a violência policial nos Estados Unidos e aqui no Brasil também. Esse caso tem muito a ver com todo esse contexto da covid-19 e de como nos Estados Unidos e aqui no Brasil, uma parte das vítimas eram pessoas negras e pobres. O George Floyd foi o estopim de algo muito maior que tinha a ver com a pandemia e com as condições precárias que os norte-americanos vivenciam no dia a dia que se tornou um fenômeno global. A gente vê que o caso motivou protestos na França, na Inglaterra, Austrália e chegando até aqui no Brasil. Toda essa questão tem a ver com esse racismo antinegro é um fenômeno global que está intrinsecamente ligado (JORNAL A UNIÃO, 2020).

Os movimentos negros sempre estiveram coordenando lutas, questionando as lógicas racistas, reeducando a sociedade e buscando ampliar as políticas de reparação histórica para os povos negros. O assassinato de Floyd é apenas mais um

<sup>55</sup> Ver <https://pixabay.com/pt/photos/blm-vidas-negras-importam-protesto-5267765/>. Último acesso: 12 de dez. 2021.

elemento nessa arena de opressões, desigualdades socioeconômicas, mortes físicas e simbólicas operadas pela máquina capitalista e pelas tecnologias do racismo, às quais os corpos subalternizados são submetidos.

Segundo Gomes (2017, p.14), os movimentos negros produzem conhecimentos em favor da reeducação de si mesmo, da sociedade e do Estado. A reeducação não significa a repetição do processo, ou seja, não implica educar novamente, mas buscar alternativas às lógicas hegemônicas, contestar as ideias fixas e instituídas e apresentar distintas versões das histórias dos povos negros e africanos. Portanto, a reeducação perpassa por questionar a colonialidade do poder, do ser e do saber estruturantes nos imaginários sociais.

Para exemplificar como os movimentos negros vêm reeducando a sociedade, a si mesmo e o Estado, citamos o recente caso do livro “Abecê da Liberdade”, uma biografia do advogado e abolicionista Luiz Gama, voltada para o público infantil. A obra, escrita por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta e reimpresso pela Companhia das Letras, foi bastante criticada nas redes sociais. Algumas pessoas, principalmente ligadas aos movimentos negros apontam o “Abecê da Liberdade” como uma obra racista e interpretada como uma romantização do sistema colonial-escravocrata.

Após diversas manifestações nas redes sociais, a Companhia das Letras assumiu as falhas do processo, na edição do livro Abecê da Liberdade, afirmando que a reimpressão seria suspensa e os exemplares recolhidos do mercado. Em uma das ilustrações, no porão de um navio negreiro, crianças brincam próximas a correntes e o texto na mesma página torna a questão mais problemática (Figura 12).

Figura 12 - Ilustração do livro “Abecê da Liberdade



Fonte: Diário do Nordeste (2021).<sup>56</sup>

*A viagem pelo mar foi tranquila. Não houve nenhuma tempestade, e o navio quase não balançou. Eu, a Getulina e as outras crianças estávamos tristes no começo, mas depois fomos conversando, daí passamos a brincar de pega-pega, esconde-esconde, escravos de Jó (o que é bem engraçado, porque nós éramos escravos de verdade), e até pulamos corda, ou melhor, corrente. Nem parecia que íamos ser comprados por pessoas brancas e trabalhar de graça para elas até a morte. Mas podia ser a nossa última chance de brincar. Então nós brincamos (TRECHO DO LIVRO ABECÊ DA LIBERDADE, 2021).*

Para a escritora Cidinha da Silva,

[...] só uma mentalidade branca, completamente apartada da dor das outras pessoas e de noções rasteiras de direitos humanos conseguiria licença poética para devanear cenas lúdicas no interior de um navio escravagista. Faltaram sensibilidade, respeito, ética, acima de tudo, e teve de sobra olhar branco e abordagem racista que permitem a negação e, ou, o ingênuo desconhecimento da produção historiográfica séria e fundamentada sobre o tráfico atlântico (SILVA, 2021, n.p.).

De acordo com Gomes (2017), por meio de suas lutas, os movimentos buscam politização e ressignificação da “categoria” raça. A ressignificação reivindica seus usos da ideia de raça, redirecionando sentidos e evidenciando-a como potência de criação e não como uma regulação-conservadora. Nesse sentido, raça é vista como

<sup>56</sup> Ver: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/apos-criticas-de-racismo-editora-tira-de-circulacao-livro-infantil-abece-da-liberdade-entenda-1.3137356>. Último acesso em: 18 de out. 2021.

possibilidade e não como obstáculo às sociedades democráticas numa conjunção de múltiplas identidades políticas. É, portanto, um processo de afirmação e reinvenção que implica reexistir.

Por outro lado, os sujeitos negros politizam o conceito de raça, a partir da desconstrução de concepções estereotipadas, negativas e naturalizadas sobre as culturas negras, apontando a raça como um constructo sócio-político, intrínseco às relações de poder e não a partir de um carácter biológico (GOMES, 2017, p. 21).

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, se reapropriou do conceito de raça, para além de qualquer conotação biológica do termo, como uma maneira, ao mesmo tempo, de resistência e resposta ao processo de subalternização no qual os negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho. Nesse contexto, raça é entendida como uma construção social e política. O movimento negro, juntamente com vários cientistas sociais, realiza um processo de ressignificação da raça, entendendo-a como uma categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social (ABRAMOWICZ; GOMES, 2017, n.p.).

Ao politizar a raça, os movimentos negros colocam o racismo na pauta das discussões acerca dos problemas socioambientais e mobilizam o entendimento da raça como uma invenção construída ao longo do período histórico escravocrata-colonial. Os deslocamentos no saber têm sido importantes para o reconhecimento das diferenças, principalmente no Brasil, onde o *racismo tem sido um crime perfeito*, como afirma o professor Kabengele Munanga (2010), afirmando-se pela própria negação.

O *mito da democracia racial*, um discurso disfarçadamente democrático, porém bastante conservador, diz existir harmonia e igualdade entre as raças, porém essa narrativa torna-se contraditória, se analisarmos, por exemplo, os corpos avolumam as filas do desemprego, estando, portanto, em situação de vulnerabilidade no Brasil. O *mito da democracia racial* promove não só apagamentos das culturas negras, homogeneizando as diferenças, como também, retira do Estado e da sociedade a responsabilidade de promover políticas de inclusão e reparação às desigualdades sociorraciais (GOMES, 2019).

Diante disso, questionamos: *De que modos os racismos podem afetar a produção de subjetividades de pessoas autodeclaradas negras? Como os coletivos sociais vêm organizando as lutas antirracistas e em defesa da vida? De que maneiras os movimentos negros reeducam, a escola, o Estado, a sociedade e a si mesmos? Quais são as possibilidades desses coletivos produzirem outros imaginários para a*

*corporeidade negra? E de que maneiras os saberes afrodiaspóricos constituem uma educação ambiental de fronteira?*

Essas e outras indagações vêm nos mobilizando na tessitura deste trabalho e nos redirecionando a processos que podem, talvez, nos apontar pistas de decolonialidade do poder/ser/saber, táticas que rasuram certezas cristalizadas e consigam borrar as lógicas que se pretendem hegemônicas, produzidas pelos coletivos negros enredados em outros movimentos.

## Ananse e as Sabedorias do Mundo

Fotografia 7 - Referência a Anansi



Fonte: Arquivo pessoal (2020).<sup>57</sup>

*Ananse era uma aranha que decidiu ser a mais sábia da terra. Para realizar este desejo, começou a caminhar pelo mundo recolhendo todo tipo de sabedoria. Não havia lugar que Ananse não pudesse chegar. Foi assim que ela recolheu e guardou em casa, bem escondido um pote cheio de sabedoria.*

*Dia e noite Ananse montava guarda, tomando conta do pote da sabedoria. Depois de algum tempo, desconfiada que o pote pudesse ser encontrado, Ananse começou a tecer um fio bem grande. Um fio tão grande que conseguisse chegar até o ponto mais alto da maior árvore da floresta. Terminado o fio, Ananse amarrou a teia ao pote e na sua cintura diante da barriga e começou a subir para o ponto mais alto da árvore escolhida.*

*Ananse precisava encontrar um lugar seguro para esconder o seu tesouro. No meio desta lida toda, surge no fundo da floresta uma menininha indígena que percebeu o grande esforço que Ananse estava fazendo para carregar o pote na frente do seu corpo.*

*- O que você está fazendo Ananse? Não seria mais confortável carregar este pote nas costas? Ananse não gostou daquela presença inesperada.*

*- Quem te chamou aqui menina?*

*- A floresta é nossa! Responde a menina abraçada à árvore mais próxima!*

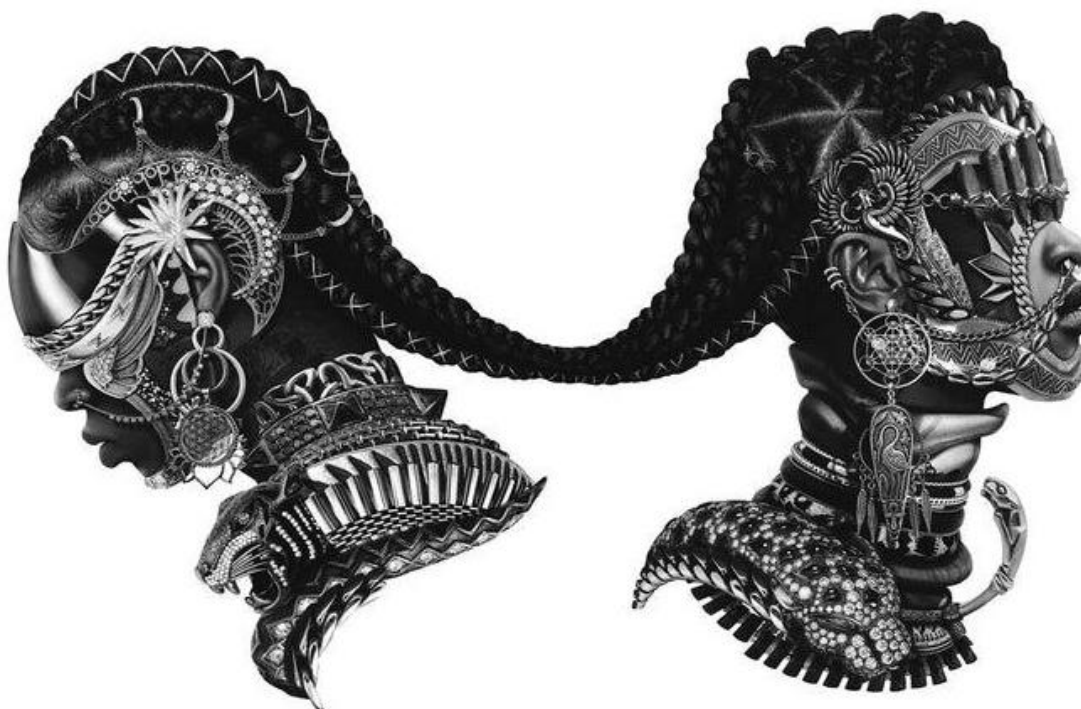
*Ananse percebendo que a menina era mais sábia do que ela, não escondeu a sua indignação e começou a falar alto e gesticular. Muito nervosa, ao se virar para a menina deixou cair o pote.*

*Ao se espatifar no chão, o pote espalha toda sabedoria pela terra. E foi assim que a sabedoria criou muitas estórias que foram tecidas por Ananse e espalhadas pelo mundo todo (VANDA MACHADO).*

<sup>57</sup> A fotografia 7 foi tirada, despretensiosamente, da janela de casa. A princípio, não tive a intenção de colocá-la aqui, mas ao tirá-la lembrei de Anansi, a aranha astuta dos contos africanos.

#### 4 DE CARONA COM MOVIMENTOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Vivir en un estado de desasosiego psíquico, en un *borderland*, es lo que hace con que los poetas escriban y los artistas creen (ANZALDÚA, 2005).



Fonte: Adeyemi Adegbesan (2021).

Dentre outros sistemas de escrita, os adinkras fazem parte da cultura Akan e representam ideias expressas em provérbios; prevalecem em países como Costa do Marfim, Togo e Gana (IPEAFRO, 2021). Nessa simbologia, o deus Ananse pode ser representado por uma teia de aranha e o significado está relacionado com sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida. Na mitologia africana, Ananse é um contador de histórias. Ele nos ensina a tecer *saberesfazeres*, narrar histórias, como também, inventar “estórias” (FIGURA 13).



Figura 13 - A teia de Anansi (Ananse Ntontan)



Fonte: IPEAFRO (2021).

As histórias de Ananse, as artes de tecer, recolher sabedorias e espalhar conhecimento pelo mundo, nos inspiram a pensar uma educação ambiental em redes entretecidas em fluxos socioambientais e em práticas cotidianas. Neste capítulo, queremos teorizar e refletir sobre a educação ambiental a partir de redes, envolvendo grupos de pesquisa, coletivos não-institucionais, educadores/as ambientais, ativistas, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outros. Para isso, acompanhamos diferentes movimentos e abordagens da educação ambiental no *tempoespaço*, tentando puxar alguns fios e com eles tecer e melhor articular com uma educação ambiental de fronteira.

Pensar a educação ambiental em teias, interconexões e diferentes caminhos traçados nos coloca diante de um vasto campo de produção de conhecimentos, de perspectivas político-filosófico-epistêmicas e de movimentos de preservação de vida. Nesse emaranhado, levamos em consideração as tecnologias ancestrais, as ecologias criativas, as invenções de outros modos de existência e a vida em suas complexidades. [...] Numa *concepção de redes*, não são demarcadas diferenças entre sujeitos e objetos, teoria e prática, sistemas vivos e não-vivos. Todos os sistemas são considerados, nessa rede de relações, uma linha que se remete a outra continuamente (TRISTÃO, 2004, p. 51).

Acompanhar as redes que tecem educação ambiental implica transitar por uma multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas, distintas epistemologias e

posicionamentos políticos, documentos oficializados e políticas de educação ambiental. Nesses entremeios, encontramos, também, os movimentos sociais, os enredos de povos e comunidades originárias, as organizações não governamentais (Ongs) e governamentais, as articulações de educadoras/es e pesquisadoras/es ambientais, seja no âmbito nacional, como a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA)<sup>58</sup>, ou internacionais, como a Rede Amazônica de Educação Ambiental e a Rede Lusófona de Educação Ambiental.

Dito isso, é válido lembrarmos o amplo processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil e no mundo, com os eventos nacionais e internacionais, o repertório de planos, diretrizes, tratados, propostas e programas, bem como a série de princípios, objetivos e estratégias, constituídos no campo da EA. Dentre os textos oficiais, ressaltamos o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>59</sup>, com princípios e diálogos sobre a sustentabilidade e as políticas públicas. O Tratado propõe um plano de ação a ser desenvolvido pelas/os educadoras/es ambientais e convoca os diversos segmentos sociais para o engajamento em prol de um ambiente saudável e melhorias na qualidade de vida (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992).

A Lei 9795/1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que traz diretrizes sobre melhorias e qualidade do meio ambiente e dispõe sobre a educação ambiental como *componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal* (BRASIL, 1999). A PNEA contribui com a concepção de educação ambiental em processos abertos e inacabados, constituídos em práticas e reflexões contínuas, a ser abordadas em todos os campos do saber, níveis e modalidades de ensino e não reduzida a uma disciplina curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) orientam a inserção da educação ambiental nas propostas curriculares, em todos os

---

<sup>58</sup> A REBEA agrega pessoas e organizações atuantes na educação ambiental nos mais diversos territórios e espaços institucionais brasileiros. Criada em 1992, na atmosfera de grande mobilização da Rio-92. A Rede adotou como carta de princípios o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento construído pelos seus próprios fundadores, em interação com educadores do Brasil e de outros países. Ver <https://reapop.wordpress.com/rebea/>. Último acesso: 15 de dez. 2021.

<sup>59</sup> O documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992, no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD). É conhecida também como Rio 92 ou Eco-92.

segmentos e etapas do ensino, de maneiras transversais, permanentes e interdisciplinares (BRASIL, 2012).

A discussão sobre o caráter inter/trans/disciplinar da educação ambiental, particularmente, nos interessa, pois temos pensado em uma *educação ambiental* de fronteira que atue pelos entremeios, convoque para a polifonia de vozes e de experiências e busque alternativas para combater a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, Tristão (2004) levanta essa discussão e aponta as dificuldades encontradas para que se efetive a transdisciplinaridade em ações pedagógicas, e enfatiza pontos como a falta de entendimentos conceituais, bem como a própria estrutura hierárquica das instituições de ensino.

A autora considera as críticas feitas por alguns autores em relação aos sentidos e práticas interdisciplinares, a exemplo de Edgard Morin, que defende o pensamento complexo e compara o controle da interdisciplinaridade sobre as disciplinas com o controle da ONU sobre as nações, no qual a fragmentação e as fronteiras persistem. Esses apontamentos nos ajudam a refletir sobre a interdisciplinaridade de práticas interdisciplinares, que se encerram na justaposição de conteúdos de disciplinas distintas ou da mesma disciplina, numa perspectiva que mais se aproxima de abordagens multi/pluridisciplinares (TRISTÃO, 2004, p. 49).

Paralelamente à interdisciplinaridade, surge a proposta da transdisciplinaridade que aposta em diálogos mais abertos e em rupturas disciplinares (TRISTÃO, 2004). Goergen (2010) observa que, mesmo abordando transdisciplinaridade, em alguns trabalhos de educação ambiental persiste uma noção de disciplina escolar e, por isso, nos convoca para *articulação transdisciplinar com outros ambientes relativos à vida social-político-econômica* (p. 22).

Considerando a multiplicidade de redes constituídas em distintos contextos e com diferentes perspectivas, abordamos ainda que sucintamente, as potencialidades das muitas mãos que ajudam a tecer a educação ambiental e permitem que cabaças de sabedorias se “espatifem” e os conhecimentos espalham-se pelo mundo. Neste percurso, tentamos rastrear conexões e tessituras e abordar produções que podem impulsionar modos fronteirços de *saberesfazeres* em “educações ambientais” e que também nos ajudem a repensar outras perspectivas ontológicas, filosóficas e epistemológicas na educação.

Nesta primeira parte do texto, trouxemos alguns elementos que constituem e são constituídos pela educação ambiental, mas explicitamos que o campo é múltiplo

em seus projetos, perspectivas, leis, organizações, práticas, grupos de pesquisas, ativismos, dentre outras. As políticas de educação ambiental, apontadas aqui, são apenas algumas e ao falar sobre elas não tem como não lembrar dos desmontes e ataques que têm sido alvos, sobretudo, na atual gestão do governo brasileiro.

Não há como negar o aguçado retrocesso nas conquistas políticas materializado em atos e implementações no atual governo, como a extinção do Departamento de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA), o fim da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), que formavam o órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e a interrupção de atividades e de programas de educação ambiental (OBSERVARE, 2019).

Apesar disso, é importante ressaltarmos as iniciativas que reexistem nesse campo de disputas e de negociações, em que estão em jogo a educação ambiental, o meio ambiente e a vida. Em meio a uma malha de reexistências, incluímos os coletivos com os quais tecemos esta tese travessia e nos ajudam a pensar uma *educação ambiental* de fronteira, como também outras redes que se mobilizam e nos conectam. Dentre as iniciativas, destacamos o Observatório de Educação Ambiental (OBSERVARE)<sup>60</sup>, um movimento insurgente, criado em 2019, no calor dos desmontes das políticas de educação ambiental.

O OBSERVARE é um movimento de resistência organizado por educadores/as e organizações interessados em defender a educação ambiental e o meio ambiente, frente ao desmonte imposto pelo governo da extrema direita de Jair Bolsonaro. Desde a sua criação, no início de 2019, o grupo vem publicando manifestos contrários ao descaso em relação às políticas de educação ambiental, notícias e outras informações.

Com o intuito de tecer e insurgir junto às redes de educação ambiental e na busca de lacunas não para preenchê-las, mas para problematizá-las e pensar, coletivamente, possíveis alternativas, abordamos, neste capítulo-fronteira, potencialidades dos grupos de pesquisa e as produções de teses e dissertações. A partir deste aporte, discutimos algumas questões que consideramos pertinentes à

---

<sup>60</sup> Para conhecer e seguir o blog, acesse: <https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html>. Último acesso: 02 jan. 2022.

*educaçãooambiental* de fronteira, tentando, a partir disso, dialogar e nos aproximar de perspectivas filosóficas negro-africanas e afro-ameríndias e propostas epistemológicas e pedagógicas mais abertas e decoloniais.

#### 4.1 GRUPOS DE PESQUISA E OUTRAS TESSITURAS

Dentre os fios que tecem redes formativas de educação ambiental, fortalecem *práticaspolíticas* e produzem conhecimentos, ressaltamos a relevância dos grupos de pesquisa em âmbito acadêmico. Em alguma medida, entendemos os grupos de pesquisa como possíveis *forasteiros de dentro* de instituições que podem ampliar as discussões entre pesquisadores e pesquisadoras, mobilizar debates com os diversos segmentos socioculturais e trazer à tona os problemas ambientais em abordagens para além daquelas instituídas por visões conservacionistas e instrumentais.

Em reflexões sobre os grupos de pesquisa, é relevante considerarmos a heterogeneidade nas opções teórico-metodológicas, as distintas concepções políticas, as diferenças regionais, a pluralidade de ideias e distintos problemas de pesquisa. Assim, a nossa intenção aqui não é descrever ou classificar os grupos/núcleos de pesquisa, mas abordar suas potencialidades, sobretudo, nesse momento de acirrados desmontes das políticas educacionais, ataques às universidades públicas e à pesquisa no Brasil. Evidenciar a relevância dos grupos de pesquisa é, para nós, um compromisso político, no sentido de refletir sobre os corpos que reexistem às diversas formas de colonialidade do poder/saber.

Nessa abordagem, falamos a partir de levantamentos realizados na revisão de literatura e a partir de análises feitas por autores/as de “dentro”, como Tristão e Carvalho (2009), e também de pesquisadores de campos distintos, como Goergen (2010) e Gallo (2021). O nosso foco são os grupos de pesquisa, atuantes em programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras e vinculados ao Grupo de Trabalho em Educação Ambiental (GT22)<sup>61</sup> da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Os grupos de trabalho ANPEd constituem espaços de encontros de pesquisadores/as, trocas de conhecimentos, debates e socialização de trabalhos no campo da educação. Atualmente, a ANPEd conta com 24 GTs, sendo um deles, o GT Educação Ambiental, um potente espaço, criado no ano de 2004, a partir das demandas socioambientais e dos diversos debates e engajamentos promovidos pelas/os pesquisadoras/es da área (ANPEd, 2021).

<sup>62</sup> A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores

## GT Educação Ambiental

Em análise de propostas encaminhadas ao GT Educação Ambiental para a 32ª Reunião Anual da ANPEd, Tristão e Carvalho (2009) observam alguns movimentos que buscam aliar política/prática, partindo de *investigações e a possibilidade de intervenção, de transformação de práticas sociais e de construção de sentidos sobre a sociedade, natureza ou ainda sobre a relação sociedade/natureza* (p.16).

Goergen (2010) também destaca o caráter político das pesquisas em educação ambiental, a partir de análises de trabalhos encaminhados ao GT 22. Em linhas gerais, o autor enfatiza as proposições de práticas coletivas e tentativas de romper com as dicotomias de natureza/cultura, o que corrobora com a ideia de complexidade, incorporada pelo conceito de “ambiental”, segundo ele. Entretanto, vê a necessidade de articulações mais intensas entre dimensões políticas e econômicas e a problematização das políticas neoliberais. Observa certo distanciamento na defesa de uma razão que aposta nas dimensões culturais, políticas e éticas e poucas críticas à racionalidade da tecnociência e econômica, que aceleram a degradação ambiental.

Goergen (2010) afirma que a educação ambiental constitui uma política educativa para a democracia e seus objetivos não devem restringir-se à mera conscientização e mudanças pontuais, mas interessar-se, principalmente, pela formação de sujeitos comprometidos com a produção de ambientes política, econômica e socialmente sustentáveis. Sendo assim, a educação ambiental não deve desviar-se de debates e articulações com as dimensões econômicas. Pois, *se não considerarmos e questionarmos os tratores do sistema neoliberal que desfiguram, por definição, o ambiente por onde passam, continuaremos à retaguarda, respirando sua poeira e tentando reparar os estragos que fazem* (p. 24).

Tristão e Carvalho (2009) encontram três vertentes teóricas nos trabalhos em EA: a primeira é evidenciada em projetos de bases marxistas, nas interlocuções com a Teoria da complexidade de Morin e por uma dimensão emancipatória, transformadora e crítica. A segunda aproxima-se da educação popular e questões contemporâneas, como a diversidade cultural e a teoria da complexidade, baseando-se em concepções fenomenológicas e hermenêuticas e, também, marxistas. A

---

da área; tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Ver <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Último acesso: 15 de dez. 2021.

terceira prioriza processos culturais, entendendo-os como produtores de significados, paisagens e imagens, enfatizando as relações *naturezasculturas* e dialogando com os estudos culturais, teorias pós-críticas e pós-estruturalistas.

Ao analisar propostas submetidas à 38ª Reunião Nacional da ANPEd, Gallo (2021) observa que alguns trabalhos em educação ambiental adotam uma perspectiva crítica de tradição marxista, desdobrando-se em concepções freirianas e com os pressupostos da educação popular. Nessa concepção, *a educação ambiental é vista também como necessário esforço de conscientização social e popular em torno da problemática ecológica, para que as ações possam ser pensadas e realizadas* (GALLO, 2021, p.16).

Outros grupos apresentam perspectivas mais heterogêneas, dialogando com referenciais teóricos do final do século 20 e contemporâneo, como autores da filosofia francesa e conceitos como *biopolítica, ecologia dos saberes, pós-colonialidade, ecosofia* etc. Considera que, talvez, a postura crítica seja pensada de maneiras mais abertas ou apenas distintas da concepção anterior. Para Gallo (2021), a abordagem da diferença e as questões identitárias, nessa linha de investigação, aproxima essa vertente das “filosofias da diferença”.

Na revisão de literatura (2014-2019) no GT Educação Ambiental da ANPEd e outros periódicos, o nosso foco foram as pesquisas com abordagens decolonial e discussões sobre os impactos da dominação epistemológica e cultural, impostos pelo projeto moderno-colonial sobre a *naturezasociedade* e a própria educação ambiental (TRISTÃO, 2016, p. 29). Os trabalhos encontrados refletem sobre os processos histórico-culturais, a colonização de territórios, a escravização/genocídios dos povos africanos e indígenas, o sistema hierárquico de racialização e as lógicas de dominação sobre o poder/saber/ser e natureza.

Dentre os trabalhos que encontramos, elencamos as seguintes produções:

- Educação Ambiental e o movimento decolonial: por rebeldias epistêmicas, teóricas e políticas (CASTOR, 2014);
- Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração (STORTTI; SANCHEZ, 2017);
- Re-existências e Esperanças: Perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola (MELO; BARZANO, 2020);

- Entrelaçamentos entre Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política e o Giro Decolonial: Caminhos para uma educação ambiental *desde el sur* (CAMPOS; MENEZES; SALGADO, 2019);
- Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental (TRISTÃO; VIEIRAS, 2017).

Segundo Castor (2018), a educação ambiental se constitui na interação natureza/cultura, sendo indissociável das relações de poder. A autora problematiza a colonialidade em diferentes dimensões socioambientais e enfatiza epistemologias historicamente silenciadas, partindo de produções narrativas umbandistas. A aposta na gira umbandista propiciou trânsitos por lógicas ecológicas inventivas, narrativas encarnadas e compromisso ético-estético-político de criar; além de difundir saberes de quem faz da experiência na umbanda, espaços de aprendizagem vividos, sentidos e pensados por outras lógicas.

Storti e Sanchez (2017) acompanham moções contra os grandes empreendimentos da cadeia produtiva da mineração, realizadas pelo coletivo Justiça nos Trilhos. As ações coordenadas pelo grupo incluem seminários e parcerias nacionais e internacionais com outras instituições, marchas de protestos, atividades de dança e produção de materiais audiovisuais. A partir dessa proposta, podemos observar a educação ambiental como um movimento contra hegemônico e de base comunitária, emergente em lutas e práticas de movimentos sociais.

Melo e Barzano (2020) discutem as potencialidades da educação ambiental quilombola em contextos interculturais e percebem que esses territórios se encontram fortemente imbricados pelos fluxos de reexistências e múltiplos saberes, onde emergem uma práxis decolonial. O estudo aponta que as comunidades tradicionais produzem e sustentam outros modos de ser, de viver e de se relacionarem com a natureza.

Nessa mesma corrente de pensamento, Campos, Meneses e Salgado (2019) abordam e problematizam a colonialidade sobre as relações indivíduo-natureza-sociedade, coordenadas por modelos extrativistas e predatórios em territórios latino-americanos. Aposta-se em modos de educação ambiental propositivos, aliados com denúncias e combates à degradação e às violências sistêmicas.

Já Tristão e Vieiras (2018) buscam contextualizar processos colonizadores e a colonialidade como mecanismo de controle que prevalece com a modernidade. Os autores apontam que colonialidade produz lógicas excludentes, como as dicotomias



*naturezas culturais* e objeto-sujeito e seguem uma racionalidade hierárquica que divide o mundo de maneira binária. Observa-se, a partir da colonialidade do poder, que algumas culturas, sobretudo, africanas e indígenas são essencializadas, entendidas como um conjunto de características permanentes e imutáveis.

Vimos que esses movimentos de pesquisa buscam explorar potencialidades dos modos de viver, *sentipensar* em comunidades tradicionais e conflitos socioambientais que as afetam. Percebemos que o lugar, as culturas e as narrativas produzidas com sujeitos-comunidades-escolas entrelaçam-se, fazendo emergir experiências e práticas sustentáveis de subsistência (TRISTÃO, 2016, p. 29). Ao nosso ver, essas pesquisas constituem um convite para debater possibilidades e escapes dos modelos tradicionais de educação ambiental, restritos à conservação ambiental e à resolução pontual de problemas socioambientais globais (MELO; BARZANO, 2020).

A partir desses textos, observamos que alguns trabalhos no campo da Educação Ambiental têm buscado a construção de diálogos com os estudos decoloniais, enfatizando-se os problemas socioambientais e as relações assimétricas de poder envolvidas. Entendemos, com isso, que o movimento decolonial e a educação ambiental compartilham a complexificação das desigualdades econômicas, problematizam as ocupações e invasões de territórios, a espoliação dos bens comuns e a exploração da natureza, bem como os efeitos dos impactos socioambientais provocados pela economia extrativista (TRISTÃO, 2016, p. 32).

#### **4.1.2 Diferentes abordagens teórico-metodológicas**

Na busca por trabalhos que dialogam com uma *educação ambiental* de fronteira e outras questões levantadas nesta pesquisa, mapeamos o Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como escopo as publicações dos anos 2014-2019. Com foco em pesquisas no campo da Educação Ambiental, buscamos por trabalhos com abordagens e perspectivas antirracistas, pós-colonial/decolonial e que enfatizem as potencialidades de movimentos de reexistências e de lutas em defesa e preservação da vida.

Nas buscas no BDTD utilizamos descritores como reexistências, reexistências pós-colonial, decolonial, movimentos negros, saberes indígenas, grupos minoritários, quilombo, racismos e diferenças. Entre teses e dissertações encontradas,

selecionamos 12 trabalhos, que apresentam diferentes abordagens teórico-filosóficas e metodológicas, mas apresentam conexões e diálogos com as lutas e enfrentamentos às opressões e desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, nas perspectivas pós-colonial ou decolonial, que compõem a problemática de nossa pesquisa.

Observamos nesses trabalhos, movimentos de educação ambiental ou de educações ambientais tecidas na reexistência de coletivos negros, de mulheres, indígenas, estudantis, de pescadores e pescadoras, em território como *comunidadeescolas*, quilombos, aldeias, dentre outros. É possível ver o compromisso ético-político e estético com os diversos modos de vida vivente, mitológica, ecossistêmica e encantada.

Algumas pesquisas encontram-se enviesadas com as práticas de reexistências em comunidades pesqueiras, quilombolas ou indígenas, geralmente, coexistindo e resistindo a grandes empreendimentos econômicos que tentam impor lógicas próprias do capitalismo e das políticas neoliberais, bem como aniquilar as memórias coletivas, as narrativas e as vidas que ali habitam. Outros trabalhos inserem-se em contextos das religiões de espiritualidades africanas, nos quais a política da vida é sagrada e as vidas encantadas são abundantes. Encontramos nessas pesquisas, potentes produções narrativas imbricadas em complexas redes e interconexões com o lugar.

A partir do material catalogado e abordagens de pesquisa, organizamos as teses e dissertações em três seções. Na seção “É tempo de constituir novos quilombos”, estão os trabalhos realizados junto a comunidades quilombolas e abordam as lutas por territórios, relações e histórias com/no lugar. A seção “Educação ambiental nas encruzilhadas de saberes e sabenças” relaciona-se com a educação ambiental e práticas culturais afrodiaspóricas e relações *naturezasculturas*. Já na seção denominada “Fluxos de reexistências e Educações ambientais outras”, estão trabalhos em que são abordados modos micropolíticos na produção de educação ambiental.

### **I) É tempo de constituir novos quilombos**

[...] *Então, eu não vivi o baile black dos anos setenta, eu nasci nos anos oitenta, mas entendo o Baile Black de hoje enquanto Quilombo que faz com que a gente queira se reencontrar ali. O baile black, o carnaval, o samba, o movimento negro são os novos quilombos. Então uma coisa começa a encaixar na outra. Na festa em si já se faz uma tecnologia de construção.*

*Então eu acho que o encontro aqui ele já desperta várias coisas e a partir dos próximos cada um vai trazer um pouco do que sentiu ao beber dessa fonte [CONVERSA DE FRONTEIRA].*

Em nossos encontros e conversas de fronteira tem sido comum os termos *aquilombar* e *aquilombamentos*, no sentido de recriar comunidades e como modo de resistência à colonialidade do poder. A concepção deriva-se de quilombo que, para Abdias Nascimento (2019), não significa escravizado fugido, mas reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial entre sujeitos. A ideia de aquilombamentos irrompe-se em meio às reflexões acerca das práticas coletivas e de fortalecimento de subjetividades negras, trocas de experiências e saberes e de combate ao racismo. Aquilombar está para além do físico e podemos constituir-lo *em qualquer lugar que estejamos* (EVARISTO, 2021).

[...] É tempo de ninguém se soltar de ninguém,  
mas olhar fundo na palma aberta  
a alma de quem lhe oferece o gesto.  
O laçar de mãos não pode ser algema  
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,  
em qualquer lugar que estejamos,  
[...] a mística quilombola persiste afirmando:  
“a liberdade é uma luta constante” (EVARISTO, 2021, n.p.).

Durante o período histórico colonial e escravocrata, os quilombos tornaram-se táticas de resistências, de defesa da vida e de rebeldias contra um sistema de opressões, mortes e subjugação de corpos e territórios. Portanto,

*Nós estamos aqui, há séculos, nesse território colonizado, resistindo aos roubos de nossas terras e a colonização dos nossos corpos e das nossas mentes [...] E essa luta não tem um fim. Eu acredito que nós estamos o tempo todo criando alternativas e nos aquilombando, porque que aquilombar é isso, né? Uma prática ancestral que mostrou para nós que era possível existir uma comunidade mais justa e um ambiente mais saudável e acolhedor. E isso continua valendo nos dias de hoje [...] até porque a colonização não acabou [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

Dentre os trabalhos envolvendo educação ambiental, meio ambiente, comunidades quilombolas e processos de resistências e reexistências, elencamos as seguintes pesquisas:

- Processos educativos: as lutas de mulheres pescadoras do mangue de Cumbe contra o racismo ambiental (NASCIMENTO, 2014);

- Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no quilombo de Mata Cavalo (MOREIRA, 2017);
- Territorialidade, saúde e meio ambiente: conexões, saberes e práticas em comunidades quilombolas de Sergipe (LACERDA, 2017);
- A dinâmica da construção da identidade e do território no quilombo Cafundó-Salto de Pirapora-SP (SILVA, 2016);
- O protagonismo de mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo (1988-2018) (SILVA, 2019).

Nesses estudos, a educação ambiental é trabalhada a partir de diferentes perspectivas, porém com questões políticas comuns. Abordam disputas por territórios, conflitos e racismos socioambientais e críticas às desigualdades, historicamente construídas e sustentadas pelo projeto moderno/colonial. São pesquisas com enfoque na colonialidade da natureza, uma questão bastante pertinente em outros estudos realizados no campo da educação ambiental. A abordagem posiciona-se, contrariamente, ao desenvolvimento sustentável colonizador e à dicotomia natureza/culturas, apontando que nesse processo a natureza é vista como recurso e desarticulada das práticas culturais.

Nascimento (2014) realizou uma pesquisa junto ao Cumbe/Aracati, no litoral leste do Ceará/Brasil, comunidade pesqueira na zona costeira cearense que vem resistindo às opressões, aos silenciamentos de narrativas e à invisibilização de seus *saberesfazeres*. A pesquisa teve o intuito de problematizar conflitos socioambientais, relações sociorraciais/gênero e cartografar narrativas de reexistências, além de produzir memórias coletivas com mulheres pescadoras do mangue.

A comunidade em questão sofre constantes ataques físicos/simbólicos e vive sob os riscos de perder o território para projetos de carcinicultura e parques de energia eólica, ou seja, atividades econômicas baseadas exclusivamente no lucro. Nesse processo de sequestro de riquezas, de exploração das *naturezasculturas* e de política de morte existe uma lógica colonial de privatização de valores construídos pela comunidade e de monetarização da vida (NASCIMENTO, 2014).

A pesquisa realizada por Moreira (2017) apresenta um panorama territorial das lutas, práticas educativas e táticas de resistência imbricadas nos modos de existir da comunidade quilombola Mata Cavalo em Mato Grosso. Trata-se de uma comunidade

que também enfrenta violações de seus direitos, dificultando a permanência no lugar onde os seus ancestrais viveram e foram escravizados pelo projeto colonial, como também construíram quilombos como tática de resistência às opressões e violências impostas.

No mapeamento de conflitos socioambientais, criado junto com a comunidade, foram apontadas questões como disputas por terra e por água, especulação imobiliária, desmatamentos, queimadas, garimpagem de ouro, usos de água etc. Segundo Moreira (2017), nesse processo, as lutas coletivas por educação escolarizada, em consonância com os modos de ser e estar em comunidade, e os movimentos de educação ambiental popular têm sido táticas fundamentais para a reexistência de povos quilombolas em suas reinvenções cotidianas.

Lacerda (2017) analisa a construção de territorialidades, a partir de saberes e práticas tradicionais de cuidado em saúde, e as possíveis contribuições para a conservação ambiental nas comunidades quilombolas Mocambo e Sítio Alto em Sergipe. Dentre os saberes e práticas, foram apontadas a utilização de plantas medicinais, as práticas de reza e benzedura, a conservação de sementes crioulas, as danças circulares, como samba de coco, e as danças de roda. As análises ressaltam que, em meio às produções de saberes e práticas imbricadas em territorialidades, emergem resistência, cuidado consigo e com o outro e esperanças em fluxos ecossistêmicos de proteção ambiental e fortalecimento cultural.

Silva (2016) busca cartografar os modos de existências em uma comunidade quilombola afetada pelos problemas socioambientais e, a partir disso, complexificar territorialidades e identidades quilombolas. A pesquisa resalta as resistências e lutas pela terra e pelo território, a afirmação e defesa do direito à vida e as relações *naturezacultura* num contexto de conflitos envolvendo posseiros, grileiros, empresas privadas, Estado e comunidade quilombola. O estudo aponta que a existência de territórios quilombolas exigem reinvenções políticas diante de rígidos modelos capitalistas, monocultores, de concentração fundiária, de degradação ambiental e racista.

O estudo desenvolvido por Silva (2019) aborda a atuação política e conquistas do movimento negro rural e urbano, que fizeram valer o que determina a Constituição Federal Brasileira sobre a legitimação, às comunidades remanescentes de quilombo, do direito ao reconhecimento e à propriedade da terra. Nesse entremeio, busca cartografar as lutas políticas e narrativas de resistências protagonizadas por mulheres

que defendem os modos de viver, de ser e de permanecer em comunidade. As produções narrativas de mulheres enfatizam o protagonismo delas nos processos de lutas pelo direito à terra e de resistência às opressões ao gênero e ao racismo ambiental/institucional.

A partir das pesquisas realizadas em comunidades tradicionais como quilombos e comunidades indígenas, pudemos observar que as disputas pelo território e pelo direito de existir em suas diferentes culturas parece ser uma tônica, demonstrando que o passado colonial continua reproduzindo lógicas genocidas e ecocidas de expropriação e apropriação de terras. No entanto, ressaltamos os movimentos de reexistências, as lutas em favor das territorialidades, em defesa ao meio ambiente e da Terra e outras práticas implicadas nesse contexto.

### **I) Educações ambientais nas encruzilhadas de saberes e sabenças**

*Aqui no Brasil, a tradição do candomblé expressa um ruído negro precioso que acolhe tanto os nossos corpos, quanto os corpos das plantas que são tão fundamentais para a vida [...] fico pensando o quanto temos para trabalhar aqui, partindo dessa memória de dor, mas imaginando com os mais velhos que já vêm imaginando radicalmente faz tempo. [...] Eu acredito que a ancestralidade nos convoca a trabalhar com esses ruídos de plantas, pessoas, animais, as águas, o solo... [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

As pesquisas a seguir abordam as complexidades e enredamentos de *naturezas e culturas* tecidos em práticas culturais afrodiáspóricas, como o candomblé (Gomes, 2015), a umbanda (Castor, 2014) e o congo (Roldi, 2014):

- *Kò sí ewé, kò sí òrìsà*” (sem folha, não há orixá): Vivências ecológicas no Ilé Àsè Opó Osogunlade (GOMES, 2015);
- Giramundos: a Educação Ambiental no mito e o mito na Educação Ambiental (CASTOR, 2014);
- A Educação Ambiental nos encontros do Congo com os cotidianos escolares de uma Escola Municipal na Barra do Jucu, Vila Velha, ES (ROLDI, 2014).

Nesses trabalhos, pudemos encontramos porosidades com reflexões que temos feito acerca de uma *educação ambiental* de fronteira, visto que são pesquisas que buscam questionar o silenciamento de vozes, as rupturas de naturezas/culturas, as relações assimétricas de poder/saber engendradas no sistema mundo moderno/colonial. As experiências cartografadas, em práticas cotidianas ritualísticas

e mitológicas, encontram na natureza/culturas elementos vitais de reexistências, cuidados, ancestralidades e de preservação ambiental.

*Falar das folhas é falar de transformação e co-aprendizagens, porque as plantas ensinam, é uma relação com a planta. Então, quando a gente trata da planta como sagrado, traz um monte de coisa, em tantos aspectos inclusive ancestralidade e enfrentamento ao racismo religioso. É produção de aprendizagem, no movimento diário de uma pedagogia que é de resistência. Porque eu digo sempre, remédio também é feitiço [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

Gomes (2015) realiza uma pesquisa em um terreiro de candomblé, tendo como principal objetivo investigar as possíveis relações da cosmopercepção em práticas culturais africanas com os fundamentos e práticas em Educação Ambiental. Busca, com isso, complexificar as relações *naturezasculturas* que atravessam e são atravessadas nas vivências em comunidade-terreiro. Por meio de oficinas e entrevistas com/na comunidade, ressalta saberes ancestrais e estabelece diálogos com a Ecologia Humana e a Educação Ambiental com vistas na produção coletiva de uma ética ecológica.

Castor (2014) aposta em produções narrativas, experienciadas nos movimentos da educação ambiental, em terreiros de umbanda e no cotidiano escolar, e almeja a desconstrução de lógicas reducionistas produzidas pela racionalidade moderna. Em sua pesquisa, analisa os modos de produção de subjetividades, diante das imposições dos discursos neoliberais e capitalistas e as experiências que escapam a essa homogeneização; problematiza interconexões de outros saberes fazeres com a pesquisa em Educação e, a partir das práticas umbandistas, explora referenciais afro-brasileiros em terreiros, tencionando a racionalidade hegemônica herdada da modernidade, que tenta invisibilizar e silenciar narrativas *menores*. O estudo evidencia emaranhadas redes indissociáveis da natureza/cultura, do mito/humano, aponta as potencialidades de outras lógicas e que outras educações ambientais são possíveis.

A partir dessas pesquisas, ressaltamos a necessária discussão sobre o racismo no âmbito religioso, por meio do qual as espiritualidades de matrizes africanas, historicamente sobrevivem e reexistem à destruição de terreiros, intimidações, violências, ameaças e assassinatos de lideranças babalorixás, de mães e pais de

santo.<sup>63</sup> É importante salientar que tais práticas possuem fortes relações com os moldes da colonialidade, no aprisionamento e subjugação de corpos e de mentes e no engendramento de uma das mais cruéis e perversas práticas do racismo estrutural: genocídios, mortes físicas e simbólicas dos povos negros e indígenas.

A pesquisa realizada por Roldi (2014) acompanha o cotidiano de uma escola municipal, com foco em oficinas de congo realizadas no espaço físico da instituição, abordando a dicotomia *naturezas/culturas* como um elemento problemático de formulação da ideia utilitarista sobre a natureza, de naturezas intocadas e de essencialização cultural. As produções narrativas apresentam elementos que podem auxiliar na desconstrução de racismos e preconceitos e na hierarquização de *saberes/fazer*s; contribui com a perspectiva pós-colonial na pesquisa e ajuda pensarmos possibilidades de outras educações ambientais e táticas de combate aos racismos arraigados na sociedade.

Vimos, nessas pesquisas, que o legado de saberes ancestrais fornece elementos para uma ética ambiental em consonância com a preservação e manutenção da vida. As práticas em educação ambiental, enredadas pelos *saberes/fazer*s comunitários/ancestrais, constituem meios pelos quais podemos repensar nossas próprias vivências, ontologias e pertencimentos com o lugar.

## II) Fluxos de reexistências e educações ambientais outras

*Estamos vivendo um processo de destruição e de crise tão massivo, que se não entendermos que **outros caminhos são fundamentais para reconstrução de um projeto de transformação social**, a gente vai morrer [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

Neste bloco, elencamos os trabalhos que apostam na invenção de caminhos e modos de produzir educação ambiental, aproximando-se da ideia de uma *educação menor* no âmbito da micropolítica. Para Gallo (2017), assumir o devir-menor significa nos aventurarmos e chamarmos os outros à aventura sem saber em qual porto chegaremos, porém, dispostos/as a fruir os acontecimentos, inventando novos caminhos e produzindo outros *saberes/fazer*s. Uma educação ambiental menor é subversiva e busca desviar-se das imposições conservacionistas dos parâmetros e

---

<sup>63</sup> Denúncias de ataques às religiões de matriz africana sobem 47% no país. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/denuncias-de-ataques-religoes-de-matriz-africana-sobem-47-no-pais-23400711>.



das diretrizes, instituídas no âmbito da macropolítica, das máquinas de controle, da subjetivação e da produção de indivíduos em série.

Nessa perspectiva, o modo menor de vida envolve uma variação contínua, um devir criativo de desvios de uma constante, a pluralidade singular de práticas dos modos de existência, as relações com o lugar, com as culturas, com as narrativas produzidas, nas diferentes maneiras de se relacionar com o outro, às quais não se restringem aos ditames colonizadores. Nesse caso, as existências minoritárias são compreendidas, não pelo seu tamanho ou por ser inferior a algo, mas, pelas suas representatividades e diferenças aos modelos e padrões preestabelecidos (TRISTÃO; VIEIRAS, 2017, p.114).

Os modos menores de ser, de agir, de fazer pesquisa, de *ensinaraprender* reexistem à colonialidade do saber matematizado e cartesiano das lógicas excludentes, que utilizam mecanismos de classificação reducionistas para controlar e subalternizar as *naturezasculturas* em seus múltiplos *saberesfazeres*. Elencamos abaixo, trabalhos com abordagens voltadas para os modos *menores* de existência e que buscam tecer possibilidades de educações ambientais outras:

- Esse habitat onde a gente mora: Conhecimentos locais como fundamento para a Educação Ambiental no Complexo da Maré (ROSSI, 2018);
- Sustentabilidades *praticadaspensadas*: lampejos de pirilampos das escolas de difícil acesso de Duque de Caxias/RJ (BARONI, 2016);
- Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na escola Maria Venância (LIMA, 2014)
- O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras (SILVA, 2019).

Em sua pesquisa, Rossi (2018) busca cartografar os fluxos de resistências e reinvenções nos processos de ocupação do Complexo da Maré - consolidados a partir da industrialização no estado do Rio de Janeiro – com foco nas transformações ambientais. Partindo de uma perspectiva de educação ambiental popular e da ecologia de saberes, em que os conhecimentos se entrecruzam de modos menos hierárquicos, a pesquisa procura saber como os moradores da Maré pensam o meio ambiente e conhecer as relações, experiências e reinvenções, diante de um quadro de racismo institucional e ambiental.

A partir de complexidades nas relações cotidianas e processos que ameaçam e invisibilizam as existências de algumas escolas, Baroni (2016) dedica-se a cartografar reexistências nas escolas *pirilampos*. As produções narrativas dessa pesquisa evidenciam a potência da subversão, diante da miopia colonialistas que compreende e opera com o menor em termos mensuráveis, e por isso, descaracteriza as existências. Nesse caso, a lógica colonial utiliza a expressão “difícilíssimo acesso” para classificar escolas, fisicamente, distantes de “centros” urbanos, ignorando que essas entidades estão, física e afetivamente, vinculadas à sujeitos *praticantespensantes*, num fluxo *comunidadeescolas*.

Lima (2014) aposta na potencialidade da educação ambiental dialógica, numa perspectiva eco relacional, em que considera a indissociabilidade de elementos da realidade como *pessoa-ambiente*, *naturezacultura* e *emoção-razão*. A pesquisa busca cartografar vínculos afetivos produzidos em processos intersubjetivos com crianças indígenas em interação com o ambiente escolar, numa possível interlocução de saberes ancestrais, amorosidade, espiritualidade e laços afetivos entre as crianças e os educadores. *Nesse estudo, as crianças são consideradas sujeitos engajados no compromisso com a comunidade, família e sociedade, sendo agentes promotores de mudanças significativas na realidade [...] (p. 23-24).*

A pesquisa realizada por Silva (2019) cartografa narrativas produzidas por mulheres negras, atuantes em diferentes setores sociais, e que lutam pelo fim das opressões raciais, de gênero e de classe. Por meio de escutas sensíveis, busca captar de que maneira a dimensão climática e as questões socioambientais atravessam os cotidianos e as existências dessas mulheres. As histórias de vida das mulheres participantes da pesquisa apontam que as violências de raça/gênero/ambientais permeiam suas vidas, revelando também as suas engenhosidades frente a essas lógicas neocoloniais.

As distintas abordagens em educação ambiental, encontradas na revisão de literatura, ajudam-nos pensar, teorizar, imaginar e criar, coletivamente, uma *educaçãoambiental* de fronteira. Com a revisão de literatura, tivemos acesso a trabalhos fundamentados na teoria pós-colonial e decolonial e outras epistemologias não ocidentais e de reexistências e às lógicas coloniais de dominação/controlado do ser/poder/saber. De modo geral, encontramos, nas pesquisas, críticas à colonialidade da natureza que, sendo dissociada de práticas culturais, é vista como um recurso infinito; e à serviço de projetos capitalistas tecnoindustriais. Em contrapartida,

tomamos conhecimento de práticas culturais entremeadas por natureza, às quais ensejam uma educação ambiental menor, fazendo florescer o chão de escolascomunidades

Embora não tenhamos encontrado pesquisas que utilizem o termo *fronteira* ou abordem tal perspectiva de maneira mais explícita, isso não quer dizer que fizemos alguma “grande descoberta”. Além de outros/as autores/as, como Gloria Anzaldúa e Walter Mignolo, já citados, que nos auxiliam na produção do pensamento liminar ou de fronteira, os trabalhos elencados nesta revisão oferecem ideias, conceitos, teorias e outros fios para tecermos educações ambientais fronteiriças. Queremos dizer com isso que *toda a invenção é coletiva* e, para nós, uma *educaçãoambiental* de fronteira é um pensamento em devir, inconcluso, sempre aberto a outras tessituras.

## Laroiê! Mojubá!



Fonte: Veja Rio (2022).<sup>64</sup>

*Conta-se que certa vez um homem muito rico tratava mal os seus trabalhadores. Por conta de muitos desagrados, todos juntos resolveram fazer reivindicações. Para humilhar seus empregados, ele deu um pedaço de terra a cada um. Com a intenção de manter a subalternidade a que estava costumado, ofereceu-lhes milho torrado para semear nos seus próprios campos. Os seus trabalhadores plantaram e o local passou a ser vigiado dia e noite para garantir que a plantação não nasceria. Então, Exu se deu conta da maldade e não suportou a injustiça. Resolveu dar o troco àquele falso benemérito criando uma bela estratégia. Exu chegou ao centro da cidade e começou a fazer brincadeiras e travessuras. Somente isso. Nas suas divertidas pintanças, as vacas começaram a voar, cavalos falaram, a lua dançou e o sol rodopiou.... Foi tanto movimento que não ficou quem não corresse para ver o que estava acontecendo. Mais rápido do que a luz Exu entregou novos e férteis grãos de milho aos empregados que se apressaram em plantar, e para o desespero daquele homem, nunca se viu plantação mais próspera (VANDA MACHADO, 2010).*

A leitura desse conto me trouxe a lembrança de um trecho da *Vida Loka* (parte 1) de Racionais MC's que diz: [...] *onde estiver, seja lá como for, tenha fé, porque até*

<sup>64</sup> Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/grande-rio-favorita-carnaval-sambodromo/>. Último acesso em 08 de ago. 2022.

*no lixão nasce flor.* Essas narrativas ajudam-nos a não esquecer o poder das ancestralidades em produzir infinitos, nos quais criatividade e fé são elementos indispensáveis nas invenções de outros modos de existir. A ideia corrobora com questões trabalhadas nesta pesquisa, como as possibilidades de restabelecer-se em meio aos *desterros* e às diásporas, sobre as ressignificações das dores e de curas feridas coloniais.

*Exu chegou ao centro da cidade e começou a fazer brincadeiras e travessuras...* Nessa dinâmica, Exu irrompe-se nesta travessia e contribui para repensar a diáspora negra, a colonialidade e a educação ambiental como processos imbricados na existência. As *travessuras e brincadeiras* de exu apontam caminhos e gramáticas de tempos não lineares e, com isso, aprendemos que os conhecimentos, os saberes e as sabenças constituem-se nas *encruzadas* e que a vida é circular. Viver é *entrar na roda e fazersaber girar.* Afinal, *o que seria da Ciência Moderna, obcecada pela hegemonia, se não fossem as ciências menores, as macumbas, os feitiços, os saberes sobre ervas, sobre bichos e sobre a vida mineral?*

Na mitologia iorubá, Exu é *a boca ávida que devora tudo o que existe*, mas também, *regurgita, regenera e recria.* É ele também que rege as *encruzilhadas*. Para nós, a diáspora negra é uma *encruzilhada de saberesfazeres* e de reinvenção cultural. Nesse processo, as culturas africanas, trazidas para as Américas, confluem-se com outras culturas, os elementos culturais ameríndios e europeus são devorados regurgitados e transformados (CARDOSO, 2008, p.15-16). *A encruzilhada não é aqui reivindicada para negar a presença da modernidade ocidental, mas para desencadeirá-la do seu trono e desnudá-la, evidenciando o fato de que ela é tão parcial e contaminada quantos outras formas que julga* (RUFINO, 2019).

*Mais rápido do que a luz, Exu entregou novos e férteis grãos de milho aos empregados, que se apressaram em plantar...* Mesmo o colonialismo tentando transformar os povos negros em *sementes torradas e impróprias para semear*, com o esquecimento de narrativas e apagamentos de memórias, há reexistência nas oralidades e nas inventações de outros mundos possíveis. Os povos da diáspora negra são, portanto, filhas/os, netas/os, *sementes crioulas* que o colonialismo não consegue queimar.

## 5 SOBRE ANDANÇAS E POSSÍVEIS CHEGADAS



Fonte: Yung Yemi (2021).

*Exu matou um pássaro ontem com a pedra  
que atirou hoje (ORIKI DE EXU).*

*[...] Exu nas escolas/ E a prova do ano/ É  
tomar de volta/ A alcunha roubada/ De um  
deus iorubano (ELZA SOARES, 2019).*

Ao longo desta travessia, acompanhamos redes de conversas em composição com coletivos constituídos pelas experiências afrodiaspóricas. Juntamente com esse corpo-território, costuramos falas, ouvimos histórias e produzimos narrativas, às quais corroboram com o campo problemático da pesquisa, ajudam pensar currículos-outros, conhecer distintos modos de vida e, com isso, tecer uma *educação ambiental* de fronteira. As narrativas produzidas nos apontam que os conhecimentos, saberes e sabenças afrodiaspóricos vazam pelos entres, pelas frestas e a *nossa fala estilhaça a máscara do silêncio* (EVARISTO, 2017, n.p.).

Ao iniciarmos o capítulo com o oriki de Exu e com um trecho da *canção Exu nas escolas*, interpretada pela cantora brasileira Elza Soares, queremos provocar reflexões de uma *educação ambiental* de fronteiras que dialogue com os saberes

ancestrais. Na mitologia iorubá, Exu é o orixá comunicador e, por isso, coaduna com a ideia de entremeios, de circularidades e de travessias, movendo-nos pelo desejo de transitar pelas encruzilhadas e de produzir epistemologias subversivas. Dessa maneira, as reflexões sobre Exu, por meio de percepções africanas, suscitam como um giro decolonial, com a ruptura de preconceitos e reinvenção da própria existência.

No carnaval desse ano de 2022, Exu foi *homenageado* pela Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio, que conquistou o título de campeã carioca com o samba-enredo “Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu”

[...] Renasce palmares, Zumbi Agbá/ Exu! O ifá nas entrelinhas dos odus/ Preceitos, fundamentos, Olobé/ Prepara o padê pro meu axé, bora gente [...] (CLARÃO E DEMAIS COLABORADORES, 2022).<sup>65</sup>

Entendemos a relevância de produções culturais como essa porque, dentre outras coisas, fomentam e oportunizam debates na sociedade, em geral, sobre assuntos como *racismo religioso*, por exemplo. Essa forma de racismo tem como principal alvo as culturas africanas e os *praticantes de terreiro*, que se materializa *em atos de terror, que vão desde invasões, depredações, incêndios, humilhações, desterros, ameaças de morte, interdição de rituais em espaços públicos e assassinatos [...] (RUFINO; MIRANDA, 2019, p. 232)*. E isso, de alguma maneira, perpassa pelas práticas educativas nas escolas, por meio da imposição da religião cristã, exclusões e demonização de práticas decoloniais.

*Todos os dias a gente reza o “pai nosso” na escola, mas não cantamos um ponto para Exu na segunda feira. Isso me incomoda porque nas coisas mais simples do dia a dia, a narrativa do colonizador é sempre a norma [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

A demonização de orixás e de culturas afro-brasileiras é parte do projeto moderno-colonial de silenciamentos, apagamentos físicos e simbólicos de práticas e de saberes outros. No entanto, ressaltamos a filosofia de Exu como prática presente em espiritualidades africanas e constituinte de processos de refazimentos no lado de cá do atlântico. Como nos ensina o babalorixá Rodney William Eugênio (Pai Rodney),

Essa coisa de ligar Exu ao demônio, de certa forma, foi incorporada pelas religiões de matriz africana, porque as pessoas tinham medo do diabo. Então, muitas vezes, nas entradas dos terreiros, se botava aquela imagem de Exu que lembrava o diabo, era uma forma de evocar esse medo que as pessoas tinham para que os terreiros não

---

65

Disponível em:  
<https://open.spotify.com/track/0UHHSQPWtpJOHWuQOXsWH?si=cdf4b9340d1c4922>. Acesso em 20 de ago. 2022.

fossem invadidos. O sincretismo foi usado muitas vezes como um instrumento de resistência (EUGÊNIO, 2019, n.p.).

Assim, sem desconsiderar a existência de processos coloniais de produção de subalternidades e demonização dos *saberes-fazer*s afrodiaspóricos, buscamos pensar nos entremeios da produção de subversão e de reexistências. Quando pensamos em uma *educação ambiental* de fronteira, sabemos das possíveis dificuldades para que práticas contra hegemônicas sejam reconhecidas como importantes em determinados currículos escolares. No entanto, as práticas subversivas, em tese, não necessitam de validação ou de estarem em consonância com o prescritivo; elas, simplesmente, acontecem.

*Eu gosto muito daquele ditado que diz que Exu matou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje [...] Eu acho que isso diz muito sobre as nossas ancestralidades, porque quando a gente lembra do que foi e é a colonização e a escravização de nosso povo e que eles resistiram, a gente sente a responsabilidade de continuar e honrar os nossos ancestrais. E aí a gente luta! [CONVERSAS DE FRONTEIRA].*

Exu tem o poder da comunicação, da decisão e do movimento. É o orixá da desordem, da brincadeira e da bagunça, ele desorganiza para organizar, complica para descomplicar, cria atalhos, abre os caminhos da invenção, do *acontecimento*, do improvável e do imprevisível (PEREIRA, 2021). Exu é o senhor das encruzilhadas e do tempo, que reinventa o passado, transforma o futuro e faz com que as coisas sejam refeitas a qualquer momento (NOGUERA, 2015).

[...] É ele o princípio dinâmico que cruza todos os acontecimentos e coisas, uma vez que sem ele não há movimento. Exu é compulsório a todos os seres e forças cósmicas. É ele a divindade mais próxima daqueles classificados como humanos, é o dono do nosso corpo e de suas potências, é o princípio comunicativo entre os seres, as divindades e os ancestrais. Exu é a substância que fundamenta as existências; é a linguagem como um todo. É o pulsar dos mundos, senhor de todas as possibilidades, uma esfera incontrolável, inapreensível e inacabada. Ele é o acontecimento, antes mesmo da inscrição deleuziana, por isso ata-se o verso que aqui nos abre caminho: “Exu nasceu antes que a própria mãe” (RUFINO, 2019, n.p.).

Essa perspectiva nos ajuda a repensar a *educação ambiental*, as práticas pedagógicas, bem como a própria existência sem os limites disciplinares, epistêmicos, identitários e corpóreos. Além disso, instiga-nos a confrontar as formas unívocas da produção de conhecimentos, os binarismos, a imposição de um pensamento dogmático dentre outras amarras coloniais. Nessa dinâmica, os movimentos contra



hegemônicos e circulares nos orientam por caminhos que podem transgredir com a linearidade, a objetividade e o universalismo.

[...] Estou vivendo como um mero mortal profissional/ Percebendo que às vezes não dá pra ser didático/ Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes / Mesmo pisando firme em chão de giz/ De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica / Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas /E contadas só por quem vence (ELZA SOARES, 2018)<sup>66</sup>.

A canção “Exu nas escolas”, interpretada por Elza Soares, é um grito de resistência e de ruptura com histórias, crenças e culturas pensadas por um único viés; é também um convite para mergulhar em epistemologias negras e contar outras histórias. Isso corrobora com a defesa de uma *educação ambiental* de fronteira, por meio da qual pensamos maneiras de romper com barreiras epistemológicas, através de interlocuções com o pensamento afrodiaspórico, com a pedagogia e com as *pedagogias de encruzilhadas*. Essa prática

é um exercício político/epistemológico/educativo que se atém aos combates às injustiças cognitiva/sociais e ao compromisso por uma educação anti-racista. Ao orientar-se a partir das potências de Exu - também princípio produtor de linguagem - e a encruzilhada como símbolo da diversidade de caminhos possíveis incide diretamente sobre o monologismo produzido pelo colonialismo (RUFINO, 2015, n.p.).

Reforçamos, com isso, a importância de uma *educação ambiental* transdisciplinar, sem as divisões disciplinares limitantes dos saberes; uma EA engajada com os movimentos sociais e com práticas antirracistas. Ao defendermos a fronteira como um lugar possível, apostamos nas circularidades de conhecimentos que se inter cruzam. Assim, buscamos romper com uma monológica que reduz a educação ambiental à uma data comemorativa, o dia de plantar uma árvore ou de levar as crianças e jovens para conhecer a estação de água e de esgoto da cidade.

A concepção de fronteira corrobora com uma potência criadora capaz de conectar assuntos que aparentemente não se conectam, entendendo inclusive que *[...] a educação ambiental constitui-se por interconexões onde o ser humano encontra-se interligado com a fauna, com toda a flora, com todo o seu aparato cultural, artístico, tudo aquilo que ele cria, recria e procria no universo [CONVERSA DE FRONTEIRA].*

---

<sup>66</sup> Exu nas escolas é uma canção do Álbum “Deus é Mulher” (2018), interpretada pela cantora Elza Soares e composta por Kiko Dinucci e Edgar.

Uma *educação ambiental* de fronteira potencializa-se naquilo que vaza pelas bordas, estando, portanto, no limiar, entremeios e também nos pontos de encruzilhadas. Desse modo, temos na fronteira um posicionamento de reexistência, um entrelugar *onde não há universalismo que se sustente, qualquer pretensão é desmantelada na primeira vibração do transe [...] a catequese epistemológica do Ocidente europeu já não mais assombra, porque nós cumprimos o rito, praticamos o ebó* (SIMAS; RUFINO, 2019).

A ideia de um ebó nos parece interessante nas tramas de uma *educação ambiental* na perspectiva de fronteira. Ebó é uma palavra em iorubá que significa oferenda, sacrifício ou troca; refere-se aos rituais e práticas de matrizes afro-brasileiras. Na perspectiva epistemológica, o ebó pode ser compreendido [...] *como um procedimento que aviva as razões absolutistas no encanto para que o conhecimento seja cruzado, engolido por outras perspectivas e restituído de maneira transformada* (RUFINO, 2019, n.p.). Nesse sentido, não existem, a priori, fronteiras de separação onde os conhecimentos sejam validados, classificados como superiores/inferiores, pois entende-se que os saberes se constituem na dinâmica de fluxos.

Neste capítulo, abordamos alguns atravessamentos de uma *educação ambiental* de fronteira com outras pedagogias. Apontamos alguns diálogos da *educação ambiental* com as perspectivas decoloniais, ressaltando a importância da produção de giros onto-epistemológicos e as tessituras de currículos antirracistas. A partir de narrativas constituídas na pesquisa, discutimos possibilidades de outros repertórios de linguagens na educação ambiental. Por fim, tecemos diálogos com os saberes ou tecnologias ancestrais, com o intuito de repensar relações *naturezas culturas*.

## 5.1 TRAMAS DE UMA *EDUCAÇÃO AMBIENTAL* DE FRONTEIRA

De acordo com Rufino (2019), *ebó* é um dos conceitos principais na filosofia iorubá e está relacionado com o movimento, a transformação, as trocas e a multiplicação de forças vitais. Podemos compreendê-lo como uma tecnologia ancestral de comunicação e de reinvenção de possibilidades. O ebó epistemológico, defendido pelo autor, busca romper com as lógicas desencantadas de razões

absolutas e fazer com que o conhecimento seja circular e pluriversal. A produção de saberes opera numa lógica de *cruzos*, em que não deve existir hierarquias e fronteiras de exclusão.

O cruzo [...] fundamenta-se nos atravessamentos, na localização das zonas fronteiriças, nos inacabamentos, na mobilidade contínua entre saberes, acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento (RUFINO, 2019, n.p.).

Na perspectiva de um ebó epistêmico, uma *educação ambiental* de fronteira constitui-se por meio de tramas com diferentes modos de produção de conhecimentos que se inter cruzam. Tais produções perpassam por dimensões acadêmicas e não acadêmicas, distintas concepções pedagógicas e onto-epistêmicas, incluindo as tecnologias ancestrais veiculadas nos *saberes-fazer*s constituídos em comunidades afrodiaspóricas. Desse modo, um ebó, na educação, nos convida a fazer um movimento de *aprender-com* as comunidades, buscando reativar conhecimentos esquecidos no processo colonial.

Ao tramar uma *educação ambiental* de fronteira, buscamos apoiar-nos em propostas de EA relacionadas aos estudos decoloniais como as pesquisas organizadas por Tristão (2018) e a perspectiva de Educação Ambiental *desde el Sur*, proposta por Kassiadou e outros colaboradores (2018). Essas propostas possuem distintas abordagens teórico-metodológicas, mas compartilham o desejo de romper com a colonialidade do ser/poder/saber e da natureza. Apostam em *saberes-fazer*s comunitários e em outras possibilidades de compreender e vivenciar as relações *naturezas culturas*. Com isso, têm impulsionado giros decoloniais, nas pesquisas em educação ambiental.

Ao aproximar-nos dessas vertentes de pesquisa, encontramos ressonâncias em questões que nos atravessam e nos interessam, dentre as quais enfatizamos os diálogos com os movimentos de reexistência e de enfrentamento à colonialidade do poder. Nessa dinâmica, a colonialidade da natureza é compreendida como uma dimensão importante nas crises socioambientais que temos enfrentado.

A educação ambiental, em associação com as teorias decoloniais, ajuda-nos a problematizar fronteiras de separação entre a sociedade e o meio ambiente e o controle sobre povos e territórios. Se por um lado, a decolonialidade torna-se combativa perante às dicotomias, imposições e dogmas; por outro lado, existe um

movimento na educação ambiental interessado *em considerar em suas análises e práticas as relações com o lugar, com as comunidades e as culturas compartilhadas* (TRISTÃO; VIEIRAS, 2018, p. 18).

O giro decolonial na educação ambiental torna-se importante, pois ajuda a transgredir concepções cristalizadas pelo pensamento moderno, que sustentam a ideia de que estamos dissociados de territórios e de culturas produzidas. O questionamento disso traz à tona a colonialidade da natureza que, às vezes, não é debatida em pesquisas e outras discussões de processos colonizadores. É importante lembrar sempre que *a conquista da terra se deu a partir da dominação de povos e culturas e a exploração do meio ambiente que garantiu a permanência dos colonizadores nos países colonizados* (TRISTÃO; VIEIRAS, 2018, p.20).

Nesse sentido, Salgado, Menezes e Sánchez (2019) relembram que o Sul-Global, em especial o território latino americano, foi e é instituído por meio de conflitos socioambientais caracterizado por um eco-etno-genocídio. Ou seja, a dita “descoberta” conquista das Américas representa mortes físicas e simbólicas de povos, culturas, bem como a expropriação dos bens naturais, a morte da natureza. Desse modo, é pertinente considerar a colonialidade como uma dimensão intrínseca aos problemas socioambientais.

A educação ambiental *desde el sur* tem como foco as lutas que emergem nas experiências de povos no Sul-Global e aposta em diálogos com a decolonialidade, a ecologia política e a educação ambiental crítica. Nessa perspectiva, a educação ambiental é capaz de absorver as ancestralidades e as vozes emergentes dos territórios em luta pelos bens naturais, pelos bens comuns, tais como a água e a terra (SÁNCHEZ; STORTTI, 2020, n.p.).

Neste percurso, temos dialogado com a *pedagogia das encruzilhadas*, por meio da qual pensamos a diáspora africana, não como um fato histórico apenas, mas como fluxos que nos enredam numa dinâmica constituída com as ancestralidades, pelas incompletudes e no refazer de existências. A Pedagogia das Encruzilhadas [...], *enquanto ação de conhecimento, se desenvolve apoiada em referenciais éticos/estéticos historicamente subalternizados, cuspidos uma crítica aos efeitos do colonialismo* (RUFINO, 2019). A ideia aqui não é a substituição de um conhecimento

por outro; o objetivo é desmontar as hierarquias e apostar numa *cosmologia*<sup>67</sup> de *saberes*.

Em confluência com outros modos de pesquisar, pensar e produzir educação ambiental, o nosso movimento tem sido juntar alguns fios e tecer, costurar, bordar, tramar e unir pontos do que chamamos de *educação ambiental* de fronteira. Diante disso, talvez seja importante nos debruçarmos um pouco sobre os *devires* de uma *educação ambiental* de fronteira e os entrelaçamentos possíveis. Nesse processo, consideramos os debates sobre as práticas e produções de currículos outros, bem como articulações com os saberes e com as tecnologias ancestrais.

### 5.1.1 Práticas curriculares numa perspectiva de fronteira

Eu não quero mais estudar na sua escola/ Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro/ Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro/ Sou guerreiro da falange de Ogum, zum zum zum/ Capoeira mata um, mata mil/ Pedagoginga na troca de informação [...] (PEDAGOGINGA, Thiago ElNiño, 2017).<sup>68</sup>

Essa canção nos leva a refletir sobre sistemas educacionais alinhados com uma lógica de morte dos conhecimentos negros e, num contraponto, aposta em uma pedagoginga como alternativa decolonial. Uma pedagoginga possui a intenção de valorizar as culturas afro-brasileiras e conjugar *o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos [...]* (ROSA, 2013, p. 15). A proposta, além de corroborar com tessituras de currículos antirracistas, tenta romper com as fronteiras na produção de saberes e acima de tudo constitui apostas em políticas de vida.

*Na minha época de estudante não se falava nada de cultura e de história africana. É como se esse continente... Continente né? É bom frisar bastante isso, porque tem gente que ainda chama de país.... Então, se a gente sabe de algo sobre África é porque pesquisa fora da escola e tem também a força do movimento negro que está em diversos lugares... [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Estão em vigor as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB, tornando obrigatórias a inclusão de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos

<sup>67</sup> Com o termo “Cosmologia de saberes”, nos baseamos nas ideias de Boaventura de Souza Santos, que defende uma ecologia de saberes e em Nego Bispo que aposta na cosmologia como alternativa à ecologia.

<sup>68</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2vGEcWveRUR7hUynW4du2f?si=7f1b6f9483c9460d>. Acesso em 20 de ago. 2022.

currículos da educação brasileira. A implementação das leis é fruto das lutas de movimentos negros e indígenas e outros coletivos que atuam no combate ao racismo e lutam pelo reconhecimento de valores não ocidentais. É preciso entender que as leis “sozinhas” não superam o racismo e nem sempre garantem os direitos conquistados pela população negra e indígena, por isso, é importante que os instrumentos legais estejam associados às práticas criativas e antirracistas.

Aliada à proposta de *educação ambiental* de fronteira, uma pedagogia provoca-nos a pensar sobre maneiras distintas de *ensinar/aprender* e de constituir conhecimentos, que incluam os modos, as pedagogias político-corpóreas, as oralidades, as sensibilidades etc. Essa possível articulação não se restringe a inserir as culturas afro-brasileiras na escola, mas pensar didáticas de circularidades que não dissociam corpo-mente, *natureza/cultura* etc. Nessa perspectiva, o corpo-político performa lutas, dança, vibra em frequências subversivas e em desobediência aos padrões. Aqui, o corpo é território, onde *aprende-ensina*, conta histórias, produz saberes, luta...

Em nosso percurso, temos entendido a *escola/comunidade* como lugares de travessias por onde circulam diferentes identidades culturais, políticas, sexuais e outras. É um lugar de cruzamentos de diversas histórias e também de reprodução de racismos/sexismos e outras violências; é também um entrelugar de inventividades de currículos, de produção de identidades e múltiplas diferenças. É na escola que apostamos e é nela que, cotidianamente, inventamos outros modos de ser, sentir, pensar e praticar desobediências epistêmicas.

Nesta tese-travessia, propomos a articulação da educação ambiental e uma educação antirracista, em que sejam levadas em consideração as interrelações com o lugar, associadas com a produção de saberes e de subjetividades e de novas concepções de mundo (SANTOS, 2017; TRISTÃO, 2017). Pensar práticas pedagógicas, nesse contexto, implica questionar *saberes/fazer*, historicamente, silenciados no currículo hegemônico. A educação ambiental e educação antirracista são convidativas para questionar as lógicas coloniais de irrupção *sociedade/natureza* que nos desloca de nossa própria natureza, inclusive. As interlocuções *possibilitam trabalhar as diferenças e a diversidade como promotoras de uma educação democrática e libertadora [...]* (SANTOS, 2017, p.11).

Ao propor uma *educação ambiental* de fronteira, consideramos que práticas curriculares constituídas *espaço/tempo* são atravessadas por uma matriz colonial de

poder. Essa matriz atua sobre a construção de subjetividades, penetra em percepções individuais/coletivas e implica em modos de pensar, existir e de se relacionar com a natureza etc. Nesse caso, o currículo não se enquadraria, exclusivamente, na transmissão de conteúdos e ideias, mas sim, em *um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos - e sujeitos também muito particulares* (SILVA, 2011, n.p.).

A colonialidade do poder atravessa dimensões socioambientais, estético-corpóreas e *espaçotempos* institucionais, como escolas de educação básica e universidades, onde a produção de currículos ocorre em meio a tensões, negociações, disputas de práticas, de projetos e de saberes (GOMES, 2018). Pensar currículos, portanto, implica em reflexões sobre relações de poder e o contexto das produções discursivas. Nesse caso, ressaltamos o contexto latino americano, onde somos enredados por uma tradição colonizadora seja na constituição de currículos, seja na produção de subjetividades.

Para Silva (1995), nas produções curriculares determinados grupos e histórias são valorizados em detrimento de outros. Dessa maneira,

Refletir a respeito de quais saberes e práticas culturais são historicamente legitimados nas instituições educativas contribui para revelar o processo de negação e subjugação de determinados grupos sociais, bem como da relação sustentável com a natureza. Indagar porque determinados saberes e práticas são relevantes ou não é fundamental para compreender as conexões ocultas e buscar caminhos para uma educação que garanta o direito de todas/todos à construção “positiva” de sua identidade e sua relação de pertencimento com a natureza, inclusive a sua própria (SANTOS, 2017, p. 9).

No âmbito da decolonialidade do saber não desconsideramos as dimensões prescritivas, formais e institucionais do currículo e nem abrimos mão de problematizá-las; contudo, nos interessamos mais pelos enredamentos e as práticas curriculares em cotidianos de *escolascomunidades* que escapam dos limites de fronteiras. Por isso, buscamos apoio em perspectivas teórico-práticas de currículos em redes (ALVES, 2001); currículo praticado (OLIVEIRA, 2005) e currículo *realizadopensadofalado* (FERRAÇO, 2007). Tais concepções nos ajudam a pensar as práticas curriculares intrinsecamente relacionadas com redes de possibilidades dos agentes, bem como os interesses, urgências, identidades políticas e condições socioeconômicas envolvidas (OLIVEIRA, 2005).

A composição de espaçotempos escolares se entretetece em múltiplas redes de ensino-aprendizagens e diferentes sujeitos, os quais encontram-se engendrados em complexas relações de poder-saber. Sendo assim, nos espaçotempos escolares emergem cosmologias diversas, distintos conhecimentos são produzidos, desconstruídos e partilhados. Nessa acepção, as *escolascomunidades* são imaginadas como uma dimensão material do currículo (ALVES, 2001).

Em nossas abordagens sobre produções curriculares, buscamos problematizar propostas que ignoram as histórias de lutas, de resistências e da participação das culturas afrodiáspóricas na formação do Brasil e que invisibilizam a participação de negros nas artes, nas letras, nas ciências e na economia, em que pouco propõe-se a conhecer os valores tradicionais africanos recriados pela diáspora (MACHADO, 2010). Sem desconsiderar a existência de currículos monoculturais, fechados e fincados em padrões eurocêntricos, direcionamos a nossa atenção e interesse para os currículos tecidos em redes.

*Pensar currículo em redes implica pensar o conhecimento e aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processo de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar* (FERRAÇO; CARVALHO, 2013, p.145) que é vivo, movente e inacabado. A concepção de currículos em redes coaduna com o giro decolonial que propõem rupturas com a linearidade, o cartesianismo e as hierarquias nas produções de saberes.

Desse modo, o cotidiano é compatível com o rizoma, em que há capilaridades e interconexões, não se definindo, portanto, ao certo onde algo começa ou alguma coisa termina. Ou seja, o cotidiano é imprevisível, os processos vão se constituindo nos entremeios, nas bifurcações, nas encruzilhadas. Podemos imaginar o cotidiano escolar como uma malha de inter-relações afetivas, sociais, políticas, em que as forças micropolíticas coexistem com estruturas macrossociais.

Nessa concepção, pensamos o currículo enquanto práticas de enredamentos e de negociação, nas quais os *praticantes* reinventam, reconstroem e mudam aquilo que supostamente estaria na ordem do prescrito, como aponta a enunciação a seguir:

*Ao entrar em uma turma de 9º ano, uma turma com algumas pessoas pretas, uma aluna me chamou muita atenção já na primeira aula. A gente estava revisando temas do ano anterior, falávamos sobre o iluminismo e então, uma aluna disse assim: **Professor, em que momento as mulheres começaram a ter o seu protagonismo?** [...] e aí, pra pra encurtar a história. A gente acabou chegando lá atrás, a gente acabou retomando aspectos sobre a nossa ancestralidade e a aula foi pra um lugar que era mais ou menos assim: **o ocidente, a branquitude para se constituírem hegemônicos, inventaram que a gente é feio, que a***



***gente não tem trato com os saberes intelectuais, só levamos jeito para o trabalho braçal e demonizam a nossa espiritualidade [...]*** *Eu fiquei muito feliz, quando ao final da aula outra aluna, que deve ter treze, catorze anos, veio me agradecer e falou assim: professor, sou aluna nova na escola, e fiquei muito feliz de no primeiro dia ter um professor preto assim como eu;, na idade dela eu não fazia ideia nenhuma dessas discussões, ela perguntou se eu já tinha lido isso e aquilo [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].*

Nessa enunciação é possível observar o *dentrofora* na escola, ou seja, fluxos de múltiplas zonas de contato, onde currículos escolares, práticas socioambientais e distintas corporeidades compõem redes (ALVES, 2013). Numa perspectiva negra decolonial no currículo, Gomes (2018) aponta que a presença de sujeitos, movimentos e coletivos negros força as instituições de ensino a se repensar por dentro, a demandarem outros currículos, a questionarem histórias únicas, a incluírem outras abordagens de mundo, a interessarem-se por autores /as fora do cânone ocidental etc. Nessa dinâmica, notamos que as reexistências estão em composição com os *espaçotempos*, acionando outras narrativas e produzindo outras identidades. Assim,

Entendendo o currículo como prática discursiva em ação, podemos dizer que o currículo praticado ou realizado – dentro e fora das escolas – produz narrativas pelas práticas sociais e cotidianas vividas, embora os sujeitos da ação educativa não façam nenhuma distinção entre o que está fora e o que está dentro do meio escolar. Esses acontecimentos diários que tecem redes de saberes e fazeres estão em constante tensão com as práticas de poder (TRISTÃO, 2013, p. 853).

Dito isso, compartilho parte de uma vivência pedagógica no cotidiano escolar que nos ajuda a refletir sobre o *currículo em redes*, sobre o *currículo praticado*, em que me sinto provocada a pensar também sobre as possibilidades de um *currículo de fronteira* (com múltiplas zonas de contatos). A experiência que compartilho refere-se à proposta de “Projetos Estruturantes”<sup>69</sup> da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e realizada, anualmente, pelas escolas baianas. Nesse ano de 2022, acompanhei as atividades realizadas pela professora Andrea Moitinho e seus estudantes no projeto Artes Visuais Estudantis – AVE (FOTOGRAFIA 8).

---

<sup>69</sup> Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens (BAHIA, 2014, p. 2).

Fotografia 8 - Artes Visuais Estudantis (AVE).



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Partindo de algumas falas de estudantes<sup>70</sup> e observações feitas, ao mergulhar ainda que rapidamente nessa experiência, ressalto o potencial de uma *educação ambiental* articulada com a arte. Observei que nas tessituras em redes curriculares participam corporeidades, oralidades, histórias de vida, saberes e fluxos *dentro-fora*, pois o cotidiano escolar está para além das enrijecidas “habilidades e competências” e, no caso específico, não se trata de saber desenhar ou usar bem os pincéis, é produção de políticas que reverberam no espaçotempo. De repente, uma proposta denominada “estruturante” e “planejada”, para todo um estado, se desestrutura, adquire outros sentidos e práticas, escapando das previsibilidades. *A boca que tudo come.... regurgita saberes transformados!*

<sup>70</sup> Não iremos trazer mais narrativas nesse momento, pois estamos na etapa de “finalização” desta pesquisa, mas quisemos trazer um pouco de práticas miúdas que nos assaltam no meio do caminho.

## 5.2 O MOVIMENTO DE SANKOFA E AS PRODUÇÕES NARRATIVAS

Figura 14 - Sankofa



Fonte: Dicionário de Símbolos (2021).<sup>71</sup>

Ao refletir sobre as produções narrativas nesta tese-travessia, apostamos na perspectiva Sankofa, presente em culturas de povos *akan* da África Ocidental. A Sankofa é representada por um pássaro com a cabeça voltada para trás e carregando um ovo no bico que simboliza o futuro; ou pelo desenho estilizado semelhante ao “coração” como mostrado na figura 14. No sentido etimológico,<sup>72</sup> significa “volte e pegue”, ou seja, “*se wo were fi na wosankofa a yenkyi*” (se você esquecer, não é proibido voltar e reconstruir). Isso ressalta a importância de aprender com passados, ressignificar presentes e mudar futuros (GLOVER, 1969, citado por NASCIMENTO, 2008).

Desse modo, as experiências e as produções ancestrais não se perdem e nem se esgotam pela ação de um tempo cronológico; mantêm-se abertas e heterogêneas à outras formas de saber, sentir, pensar e de imaginar mundos. A volta ao passado relaciona-se com a ideia de que o conhecimento, historicamente perdido, esquecido, renunciado ou privado pode ser preservado, perpetuado, reclamado, reavivado, a qualquer *espaçotempo* (IPEAFRO, 2021, p .5). Ao olhar para trás, podemos conhecer as heranças, retomar *legados roubados* e, por meio das *espirais* do tempo, produzir narrativas a partir de outros referenciais.

<sup>71</sup> Ver <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>. Último acesso em 20 nov. 2021.

<sup>72</sup> Sanko = Voltar; Fa = Buscar, trazer

Na perspectiva de fazer alguns movimentos Sankofa na pesquisa, dialogamos também com o afrofuturismo, um movimento artístico, estético-político, que busca reconstituir e recuperar narrativas do passado, ressignificar o presente e re-imaginar futuros. O afrofuturismo também aposta na concepção não-linear de tempo, com foco nas experiências negro-africanas, na produção de tecnologias e na ficção especulativa. Politicamente, é uma via de contestação de histórias únicas e um meio de reivindicar outros futuros, o que faz desse movimento uma ferramenta de luta poderosa, pois quando *assumimos a autonomia dos discursos do futuro, é possível travar as lutas do presente – do planejamento e contestação desse futuro* (FREITAS, 2015, n.p.).

[...] *o afrofuturismo é a nossa própria existência, nós existimos como pessoas. Nós somos a ficção especulativa dos nossos antepassados. Minha avó no passado não pôde ir para a escola e hoje eu estou numa universidade, mas não tem a ver com o processo de evolução que nos é vendido e sim como um sonho compartilhado. Eu não evoluí em relação a minha vó, sou parte dela e ela de mim. Minha vó me possibilitou tudo que vivo atualmente...* [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

A concepção de temporalidades sincrônicas nos ajuda a pensar a própria colonialidade do poder, visto que ela não se encerra em termos históricos. Desse modo, entendemos que as narrativas que produzimos “hoje” possuem correlação com as narrativas do “passado”. Os modos como somos afetados pelos racismos possuem correlação com as experiências ancestrais. Nas narrativas produzidas nesta pesquisa, por exemplo, encontramos diversas enunciações permeadas por fios de conexão presente-passado-futuro, como veremos nos próximos tópicos em que abordamos processos de identificação, a produção de ancestralidades e de reexistências.

A produção de dados desta viagem-pesquisa constitui-se a partir de redes de conversas com alguns movimentos coletivos. Nesse processo, em que emergem enunciações coletivas, encontramos um repertório de produções discursivas, que envolve uma multiplicidade de sentidos e significados, associados à geopolítica do conhecimento e que engloba percepções de mundo e modos como relacionam-nos uns com os outros. Em meio ao material produzidos nas *conversas de fronteira*, selecionamos, de maneira quase aleatória, termos que surgiam com frequência e que nos ajudam a complexificar uma perspectiva de *educação ambiental* permeada pelos saberes afrodiaspóricas, a saber: identidades, ancestralidades e reexistências que contextualizamos a seguir.

### 5.2.1 Fronteiras identitárias

*Eu não luto por igualdade [...] igualdade é falácia, não existe ninguém igual a ninguém, lutar por igualdade é discurso politíqueiro, não existe igualdade, eu quero que a minha diferença seja respeitada. Eu não sou igual a ninguém, nem quero que ninguém seja igual a mim [CONVERSA DE FRONTEIRAS].*

No processo colonial-moderno, *fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças* (SILVA, 2020, p. 83). Nesta pesquisa, problematizamos a hegemonia de identidades fixas, centradas no homem-branco-cis-heterossexual-cristão-ocidental e buscamos articular um *pensamento de fronteira - negro/decolonial* - como possibilidade de questionar lógicas binárias e imposições do padrão de poder em distintas frentes socioambientais. Por outro lado, partimos da fronteira como entrelugar outro de teorizar, sentipensar e imaginar e entendemos as identidades permeadas pelos processos, logo são fluidas, híbridas e mutantes.

- *Eu fui adotada por uma família branca. A marca da racialidade teve em mim desde muito nova. Me disseram que eu era negra, mas quando a gente vai crescendo, a gente vai entendendo muitos outros caminhos. Como é que a gente consegue construir uma pertença étnico racial que não é binária, porque o binarismo é colonial, então é assim: seu corpo tá na rua? A colonialidade faz com que a sociedade enxergue: **você é branco ou você é negro** [...]*

- *Sim, parece que você tem sempre que se definir como alguma coisa e tem que ser dentro de uma caixa: É isso ou aquilo [...] **eu olho pra mim, olho no espelho e vejo que não é só isso ou aquilo**, tem muitas coisas e toda uma leitura do meu corpo que é uma leitura não binária. Então como é que eu posso conversar sobre isso de uma forma que eu não fique pisando em ovos?*

- *Se você descer aqui na favela, vai ver que os corpos estão numa **encruzilhada de identidades**, sabe? Muitas vezes são corpos muito retintos de cabelos lisos ou não tão crespos ... [CONVERSA DE FRONTEIRAS, grifos nossos].*

As enunciações acima abordam processos identitários implicados pelos binarismos, pela padronização e pela fixação de identidades no sistema colonial/moderno. Além disso, trazem à tona questões relacionadas aos essencialismos culturais, um ponto importante quando discutimos as produções de identidades. O essencialismo é perigoso, pois baseia-se em “verdades” históricas e ou biológicas, cria estereótipos e marcadores racistas e, nesse caso, *o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que define que nós somos, servindo de fundamento para identidade [...]* (WOODWARD, 2020, p.15).

As problematizações que emergem das conversas de fronteira irrompem-se de corpos fronteiriços que, aparentemente, não se reconhecem nos extremos de binarismos e sim nas *encruzilhadas*, nos intercruzamentos de identidades: *Como é que eu consigo fazer um caminho de retomada a partir do meu Orí,<sup>73</sup> mas que é também a partir dos meus xapiris<sup>74</sup>?* [CONVERSA DE FRONTEIRAS]. Percebemos aqui, a produção de subjetividades afro-indígenas nos interstícios de cosmologias africanas, ameríndias, que são influenciadas nos entre-contextos brasileiros, africanos e latino-americanos.

Ao analisar as bases histórico-culturais na América Latina, Lélia Gonzalez aponta a invisibilização das culturas africanas e ameríndias, pelo *véu ideológico do branqueamento*, e a produção de imaginários calcados numa ideia de formação exclusivamente europeia. Na denominada América Latina, cuja latinidade, praticamente, não existe, deveria substituir *o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina*, reconhecendo nossas africanidades. Para a autora, somos constituídos/as por identidades *ladino-amefricanas* (GONZALEZ, 2020, p. 127).

A *amefricanidade*, conceito criado por Gonzalez (2020), refuta o pensamento eurocentrado e busca romper com barreiras territoriais, linguísticas, político-ideológicas e socioculturais nas américas e na região caribenha. Para a autora, a ideia de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural afrocentrada, que inclui adaptação, reinterpretação e de reexistência. A ideia de amefricanidade busca superar as concepções idealizadas e míticas das Áfricas e criar diálogos com realidades vivenciadas nas Américas e a reinterpretar a travessia, bem como todo o processo afrodiaspórico. Isso perpassa por um movimento de Sankofa, entendendo que

Ontem como hoje, *amefricanos* oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa *amefricanidade* que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: *o racismo*, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessa sociedade (GONZALEZ, 2020, p. 135).

<sup>73</sup> Nas cosmologias iorubás, “orí” significa cabeça. É o orixá que recebemos ao nascer.

<sup>74</sup> Nas cosmologias ameríndias, “xapiris” são os espíritos da floresta.

Gonzalez (2020) reitera que a presença ameríndias e negro-africanas, nas Américas e na região caribenha, vem influenciando outras línguas como o inglês, francês, espanhol etc.; e contribui com existência do nosso *pretuguês*, ou seja, o português brasileiro africanizado.

Se as vozes dos quatro milhões de negros-africanos que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos não tivessem sido abafadas em nossa História por descaso ou preconceito acadêmico, hoje saberíamos que eles, apesar de escravizados, não quedaram mudos, falavam línguas articuladamente humanas e participaram da configuração do português brasileiro não somente com palavras que foram ditas a esmo e “aceitas como empréstimo pelo português” na concepção vigente, mas também nas diferenças que afastaram o português do Brasil do de Portugal (CASTRO, 2011, p. 1, citada por NASCIMENTO, 2019, p. 55).

A língua tem sido um dos elementos centrais nos processos de fixação de identidade e de essencialismos culturais, em que a *história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com uma história da imposição de uma língua nacional única e comum* (SILVA, 2020, p. 85). Assim, a abordagem sobre fronteiras linguísticas e/ou da linguagem, no contexto moderno-colonial, torna-se pertinente, visto que *a linguagem é trans-formadora da ação sobre a natureza, da cultura, da sociedade, das interações* (TRISTÃO, 2005, p. 54).

*O falar tem um poder e tanto, as palavras matam a gente de tal forma muito mais que um ato de violência física, às vezes. Sendo assim, todas as vezes que eu encontro uma palavra como denegrir, clareamento, escrevo para quem fez aquele texto mostrando e citando textos, para que essa pessoa repense. Principalmente aos que se dizem críticos a vários outros temas, mas que estão carregados de palavras racistas. Não só a questão da negritude, mas, outros termos homofóbicos e machistas* [CONVERSA DE FRONTEIRAS].

Diante dessas questões, é válida a indagação, feita por Stuart Hall, sobre *quem precisa de identidade*, onde ele coloca o conceito em cheque. *A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas* (HALL, 2020, p. 104). Tendo em vista a agência e a política de movimentos que afirmam identidades, torna-se importante uma reconceptualização do sujeito, ou seja, *pensá-lo em sua nova posição - deslocada ou descentrada - no interior do paradigma* (HALL, 2020, p.105).

Logo, podemos dizer que, sim, precisamos da identidade, enquanto conceito a ser problematizado junto à diferença e por meio da subversão de lógicas homogeneizantes, fixas, essencializadas (SILVA, 2020). Nessa perspectiva, o conceito de identidade não deve ser essencialista, mas estratégico e posicional, visto que as identidades não são unificadas, mas cada vez mais fragmentadas e fraturadas e, multiplamente, construídas a partir de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (HALL, 2020).

A identidade e a diferença são inseparáveis, constituídas, simultaneamente, pela afirmação/negação/supressão, produzidas nas relações socioculturais e resultantes de processos simbólicos, discursivos e linguísticos. Portanto, os processos de diferenciação são imbricados por relações assimétricas de poder, logo, a identidade e a diferença não são simplesmente definidas e, sim, impostas; *não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias*, elas são disputadas (SILVA, 2020, p. 81).

*O mundo é feito de diferenças, o problema é que as diferenças foram transformadas em desigualdades econômicas, políticas e sociais, isso é outra coisa. Então, não se luta por igualdade, porque nós não somos iguais a ninguém [CONVERSA DE FRONTEIRAS].*

*A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas e no qual existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder* (SILVA, 2020, p. 81). Os processos de diferenciação constituem-se por demarcação de fronteiras que incluem/excluem, classificam, normalizam, hierarquizam, que são *diseñadas para definir los lugares que son seguros y los que no lo son, para distinguir el us (nosotros) del them (ellos)* (ANZALDÚA, 1999, p. 42).

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são aqui, simples categorias gramaticais, indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

As produções de identidade/diferença estão, portanto, imbricadas nas relações de poder, disputas de narrativas, negociação de existências dos coletivos, logo, *a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes* de modo que na afirmação/enunciação está *o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente*



*situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais* (SILVA, 2020, p.81). A esse processo podemos relacionar os modos como sociedades são divididas e classificadas no mundo moderno/colonial, onde dividir e classificar implica, também, hierarquizar. Nesse caso, deter o privilégio de classificar significa poder atribuir diferentes valores aos grupos classificados (SILVA, 2020).

A normalização é um dos processos mais sutis utilizados pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força de identidade normal é tal que ela nem sequer é vista com *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2020, p.83).

Num mundo moderno-colonial onde o patriarcado/racismo/capitalismo imperam, o homem-branco-cristão-cis-heterossexual é a norma, a identidade aceitável. Nesse contexto, portanto, a afirmação de identidades negras, indígenas e outros modos de existências subalternizadas constitui um movimento político de defesa da vida. Com isso, chamamos a atenção para o contexto latino americano, em especial no Brasil, onde se mata em função da raça/etnia, do gênero/sexualidade, classe socioeconômica etc.

Acreditamos que, nesse fluxo, o “jogo das identidades” não está vencido, pois existem caminhos para a reinvenção. As agendas de lutas dos movimentos sociais e as articulações com diversos campos de saberes têm sido alternativas para desestabilizar identidades fixas, como aponta as enunciações a seguir:

*- E a gente vai fazendo esse trabalho da educação, dialogando com a história, com a música, enfim, a gente vai construindo [...] existe a necessidade de afirmação desse "eu" que o tempo todo é negado pelo processo colonizador. Então me chama atenção muito essa necessidade urgente de afirmação sempre.*

*- Sim, e isso nos implica num envolvimento, num processo de luta, dessa luta cada vez mais difícil. Mas são cursos como esse que a gente encontra forças para continuar a luta. Esse olhar com o outro, essa possibilidade de escutar e de falar.*

*- Eu só lembro de um trecho de uma canção quando dizia **“eu sou parte de você mesmo que você me negue”** de Lazzo Matumbi que já sinalizava essa questão do "eu-negro" que é negado o tempo todo pelo processo colonizador. Processo colonizador que hoje ainda tem marcas muito visíveis e fortes.*

Desse modo, reiteramos que, por entre caminhos de sobrevivências, é importante reexistir, não abrindo mão da produção de identidades, historicamente, jogadas no fundo de navios e condenadas à morte, numa viagem de não retorno. Nesse sentido, defender as identidades afrodiaspóricas, híbridas e em processo, implica ir de encontro a um projeto moderno-colonial de negação a algumas existências, que cria identidades, impondo-lhes caracteres classificatórios e fixos. Nesse caso, a afirmação não consiste em demarcar fronteiras, fixando identidades, mas defender existências de entremeios, pois

Se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível. Aqui, mais do que a partida ou chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico (SILVA, 2020, p. 89).

### 5.2.2 Encontros com Ancestralidades

Em relação às questões ambientais, eu acho que a ancestralidade está relacionada com as nossas relações com a natureza, mas é importante dizer que sustentabilidade não significa natureza, eu vejo a sustentabilidade como algo cooptado pelo capitalismo [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

Na abordagem de uma *educação ambiental* de fronteira, encontramos pontes e diálogos com as ancestralidades, de modo que a ideia não se restringe a um passado ancestral, pois a concepção vai além do tempo linear e de traços biológicos transmitidos de uma geração, ou seja, não se resume a *relações consanguíneas ou de parentesco simbólico; a ancestralidade, aqui, é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética* (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Essa concepção não se prende às fronteiras temporais com divisões por gerações. A ancestralidade reporta a uma noção *espiralar* ou cíclica, em que *o tempo avança em forma de espiral e o futuro se entronca com o passado*. Nesse entendimento, *em todo avanço há um retrocesso e todo o retrocesso é um avanço*. *Disso decorre a expressão de que, para caminhar adiante, há que olhar sempre para trás* (SOLÓN, 2019).

*A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível* (RUFINO, 2019, n.p.). Sendo assim, a morte não se restringe à materialidade, mas

abarca também a escassez, a perda de potência, o desencanto e o esquecimento. A ideia de ancestralidade, aqui defendida, compreende a vida como fluxos contínuos de existências, de saberes que circulam e de histórias que cruzam e se entrecruzam.

- *Sempre tive na minha família algo que me fortaleceu. Então, quando na escola as pessoas diziam que eu tinha cabelo carapinha, que meu cabelo era de “bombril”, enfim, todos esses estereótipos que com certeza a maioria de nós negros já viveu nesse período escolar, isso não me afetava muito, porque eu sentia prazer quando a minha mãe sentava, me sentava entre as pernas dela e me trançava. Porque ali, a minha mãe contava uma história e mesmo me sentindo violentada dentro da escola, quando eu chegava em casa, eu me sentia acolhida e protegida*

- *A minha filha passou também por esses momentos na escola, porque as nossas histórias se repetem e a minha filha já sabe agir com isso.*

- *Hoje eu sou outra pessoa, independente do que me diziam ou não, por mais dolorido que seja. Hoje eu quero ensinar para as outras gerações a se amarem. E no caso, dos não negros a nos respeitarem. Isso faz parte da educação antirracista [CONVERSA DE FRONTEIRAS].*

Ao pensar a filosofia da ancestralidade em confluência com a educação ambiental, consideramos as interconexões das experiências afrodiáspóricas, indígenas e europeias no contexto latino-americano. Para Oliveira (2012, p. 29), a *diáspora* é um signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação. Assim, as continuidades/rupturas desafiam o pensamento latino americano a afirmar a existência de culturas africanas e a desconstruir a concepção de que essas culturas tenham deixado raízes de maneira atávica no continente (OLIVEIRA 2012).

- **Como uma pessoa não negra, que não tem essa herança, essa ancestralidade toda que vocês falam, que é uma coisa muito bonita sim, sabe? É história, é identidade. Se eu saísse na rua, ou se eu fosse pra escola, como eu sou professora, usando um turbante, que tem toda essa representatividade africana, dos povos negros, dos pretos [...] como é que vocês, pessoas negras, enxergam isso?**

- *Eu tenho essa mesma curiosidade, não seria **apropriação** de como as pessoas vivem falando em apropriação, sabe? Aí, a gente fica com **medo de usar**.*

- *A partir do campo das artes, que é de onde eu vim, **não existe apropriação cultural, porque cultura não tem dono**. Estou te falando do campo das artes, do campo da educação ambiental, que é de onde eu venho também. Que que eu te digo? Educação ambiental é tudo. **Educação ambiental é o ser humano interligado com todas as suas conexões e com toda a fauna, com toda a flora, com todo o seu aparato cultural, artístico, tudo aquilo que ele cria, recria e procria no universo, tá?***

- *Eu faço a oficina, como vocês viram, antes de ensinar as amarrações, eu falo sobre os significados dele para cada povo. Eu, como sou uma professora, mulher negra, militante e trabalho com educação antirracista, quando eu trago não só os meus, a questão dos africanos e trago outras pessoas, personalidades brancas, é porque eu também quero conversar sobre*

isso. E assim, não é apropriação desde que tu saibas o significado e tu respeite. Porque também existem pessoas brancas que são pertencentes à religião de matriz africana. Também tem pessoas brancas que na história tiveram momentos turbantes. Mas pra mim, pra nós, enquanto pessoas negras **o turbante é um ato de resistência, então eu acho triste porque se eu saio com meu turbante, eu sou apontada na rua, eu vou escutar coisas e vocês às vezes não, vocês não vão ouvir, em vocês é moda, em vocês é bonito, sabe?** [CONVERSA DE FRONTEIRAS, grifos nossos].

As produções narrativas apresentadas nos ajudam a problematizar questões relacionadas à ancestralidade e às identidades em contextos brasileiros. Em uma das enunciações explicita-se uma concepção da ancestralidade como algo fixo, transferido e pertencente, exclusivamente, às pessoas negras: *Como uma pessoa não negra, que não tem essa herança, essa ancestralidade toda que vocês falam [...]*. Em outra fala, o uso de turbantes por uma pessoa “branca” aparece associado à “apropriação” cultural. E em uma terceira enunciação, o uso de turbantes é posto como um ato de resistência e relacionado às violências cotidianas sofridas pelo corpo negro ao fazer usos desse adereço.

Podemos perceber, em alguns pontos das narrativas, a preponderância de um pensamento essencialista em relação às culturas negro-africanas no Brasil, em que os sujeitos autodeclarados *brancos* ou *não-negros* pensam/sentem as ancestralidades africanas como algo externo e inato aos sujeitos *negros*. A ideia da apropriação cultural deixa explícito o alheamento e o senso de não pertencimento, visto que o “apropriar”, nesse contexto, tem o sentido de tomar para si algo que não nos pertence.

As questões apontadas podem ser pensadas à luz do pensamento de González (2020) e sua abordagem sobre a denegação de nossa *ladino-amefricanidade*, a rejeição às culturas ameríndias e africanas como constitutivas de identidades na América Latina. *Enquanto denegação de nossa ladino amefricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira)* (GONZALEZ, 2020, p. 127). Isso pode ser percebido na narrativa que aponta o racismo experienciado pela corporeidade negra: *porque se eu saio com meu turbante, eu sou apontada na rua, eu vou escutar coisas [...]*.

Nesse contexto, podemos pensar nas ancestralidades africanas, partindo de possíveis conexões das experiências africano/brasileiras, constituídas nas diásporas e na produção de identidades afro-ameríndias. Dito de outra maneira e concordando com a pensadora Lélia Gonzalez, *se todos nós, brasileiras e brasileiros somos ladino-*

*amefricanos*, somos, de alguma maneira, atravessadas/os e constituídas/os pelas ancestralidades e valores africanos. A recusa disso, torna-se uma *porta de entrada* para os racismos, seja por denegação ou não.

De acordo com Oliveira (2012), a ancestralidade constitui diálogos com a experiência africana, no território brasileiro, tornando-se uma categoria de relação, *pois não há ancestralidade sem alteridade*. Nesse sentido, entende-se a alteridade como a relação com o Outro com quem nos confrontamos ou estabelecemos contato. Logo, a ancestralidade conjuga-se no plural e seus desdobramentos dão-se por meio da ligação, da interação e trocas de experiências simbólicas, materiais, linguísticas, dentre outras. A ancestralidade pauta-se pela ética da sociabilidade, sendo, então, um meio de inclusão a partir *da experiência negro-africana em solo brasileiro, que mantém e atualiza sua forma cultural seja na capoeira angola, no Candomblé tradicional, na economia solidária das favelas etc.* (p. 40).

Portanto, podemos considerar as ancestralidades africanas e ameríndias como também as europeias para além de fronteiras que limitam os trânsitos culturais linguísticos e as trocas de experiências, mas como fluxos que se entrecruzam e se conectam. Nesse sentido, é importante pensar a colonização da América latina, a partir da *poética da relação*, entendendo-nos como povos constituídos por identidades hifenizadas.

### 5.2.3 Reexistir na ginga

Sagacidade pra viver  
Lutar, cair, crescer  
Sem arriar ou se render  
Tem que defender

[...] Se entrou na roda, vai ter que jogar  
Pra se manter de pé, 'cê vai ter que dançar  
Entra na roda e ginga, ginga  
Fé na sua mandinga, na roda e ginga  
(BISPO e outros compositores, 2018).<sup>75</sup>

Nesta tese-travessia, defendemos e produzimos conversas junto aos movimentos e sujeitos coletivos, partindo de uma concepção *educação ambiental* de fronteira, o que, ao nosso ver, constitui movimentos de reexistências, resistências e

<sup>75</sup> Trecho da canção “Ginga”, interpretada por Iza, cantora brasileira. Ver <https://www.youtube.com/watch?v=NcY80SPnvfE>. Último acesso em 19 jan. 2022.

da ginga, como veremos a seguir. Ao dizer isso, mais uma vez recorreremos à fronteira como lugar de produções coletivas e de tessituras de saberes, de confluências de culturas, de *plurilinguajamentos* e encontros com diferentes modos de ser e existir, *sentipensar*.

Nos entremeios de nossas produções narrativas, palavras como resistir, reexistir estiveram e estão sempre em composição com um corpo-política do conhecimento constituído, seja para afirmar a existência, seja para ressignificar a partir de um lugar de enunciação:

***Eu comecei a substituir a palavra resistência por ginga ou resiliência, porque mais do que resistir é um processo de readaptação e de novos caminhos, novas possibilidades. Ainda que a gente entenda o significado de resistência, eu acho que a ginga traz mais possibilidades de entendimento desses movimentos, ainda que sejam de revolta, de guerra, de afrontamentos e de outras coisas que a gente sabe que acontecem e estão acontecendo. Mas eu entendo a ginga como algo que transmite mais a nossa experiência do que a resistência. Está para além do resistir [CONVERSA DE FRONTEIRAS, grifos nossos].***

Pensar a resistência por meio da ideia de ginga nos parece interessante, uma vez que esta constitui um dispositivo político/ético/estético presente na corporeidade negro-africana e traduzida em práticas socioculturais, como as rodas de samba, de candomblé, de capoeira, no futebol etc. A ginga é considerada um movimento primordial nas artes do corpo e com o corpo. Na capoeira, é da ginga que saem golpes de defesa e ataque, tanto aqueles já conhecidos pelos/as capoeiristas, como, também, os improvisados e/ou criados, inventados na prática da luta-dança (REGO, 1968, citado por NASCIMENTO, 2019).

Consideramos a ginga um movimento produzido no “interior” de outros movimentos de resistência, como, os já citados, drible no futebol, no jogo da capoeira, no samba de roda, no jongo, nas congadas, nas giras emanadas pelas espiritualidades africanas etc. Não podemos esquecer, portanto, que essas práticas são movimentos recriados, mas não duplicados, que possuem relações trans-histórico/simbólicas com o continente africano, tendo como “fio condutor” as ancestralidades e a manutenção de comunidades. *Não fosse isso, teríamos desaparecido, enquanto experiência de resistência, permanência e consistência da face da Terra* (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Na ginga, o *molejo*, a *malandragem*, as *astúcias*, o “*jogo de cintura*”, a *dissimulação* e outras estratégias equivalem à capacidade de negociar situações e de reconhecer os momentos de recuo como condições para manter-se no jogo da

capoeira (ARAÚJO, 2004, citada por NASCIMENTO, 2019). Nessa linguagem corporal, podem ser explorados elementos como *concentração*, que implica nos encadeamentos de percepções e conexões de sentidos corpo/mente, como também, a *flexibilidade*, não apenas física, mas na arte de refazer movimentos e ressignificar sentidos nas cenas do jogo (NASCIMENTO, 2019).

Na ginga, o capoeirista poderá defender-se com o auxílio das mãos e dos braços, negociando em várias posições, deslocar-se para qualquer direção, permitindo-lhe uma melhor posição para defesa. O ataque e o contra-ataque, além da utilização do “floreio”, que consiste no jogo de corpo, no qual o capoeirista, como o nome já diz, utiliza movimentos corporais, com o intuito de distrair o adversário para melhor aplicar-lhe o golpe (BOLA SETE, 2005, p. 50, citado por NASCIMENTO, p. 51, 2019).

Ao pensar as resistências como fluxos circulares do/no gingado, no contexto desta pesquisa, ressaltamos as potencialidades do corpo-território fronteiriço, seus movimentos multidimensionais e performances anticoloniais. Consideramos as capacidades desse corpo-território negociar a existência e nem sempre estar na posição de ataque ou do contra-ataque, visto que suas posições fronteiriças e flexibilidade permitem-lhe atuar pelos interstícios. Para além de movimentos corporais, o gingado constitui modos de vida, engenhosidades e astúcias cotidianas, por meio das quais podemos descobrir o momento do ataque, da defesa ou nenhum deles, entendendo tudo isso como possibilidades para permanecer jogando.

De acordo com Vieiras (2018), é importante ampliar a noção de resistência para além da oposição ou reação a uma determinada ordem, modelo ou pensamento, incorporando uma *revolução na subjetividade de perceber os acontecimentos e relações cotidianas, seja com o Outro ou como o próprio espaço, provocando e contribuindo ao mesmo tempo, com a possibilidade de transformação objetiva desta mesma realidade* (p. 203). Considerando essa perspectiva, entendemos ser relevante pensar, também, a resistência da ginga como um modo de constituir *territórios*, de reinventar a vida, criando outras formas de existir.

Ao trazermos as concepções de identidades, ancestralidades e resistência/reexistências que têm emergido no espaço/tempo das conversas de fronteiras, salientamos que o repertório de temas, abordagens, provocações, reivindicações é amplo e não se esgota. A escolha dos termos foi feita com base na escuta/transcrição de conversas e nas possíveis relações e produções de sentidos com o que temos defendido como uma *educação ambiental* de fronteira. Sabemos, contudo, que as

palavras são vivas, instáveis e mutáveis, principalmente, quando consideramos as mudanças de contextos espaço-temporais e a multiplicidade de sujeitos envolvidos, as produções discursivas, outras linguagens intercruzadas etc.

Os debates sobre produção de identidades/diferenças, reencontros com as ancestralidades e a ginga como modo de reexistir, por exemplo, emergem em conversas com sujeitos que encontram na afirmação da identidade uma possibilidade política de lutar pelas existências subalternizadas no plano de uma matriz colonial de poder. Nessa dinâmica, a ancestralidade constitui-se como um paradigma-outro que ativa o nosso senso de comunidade e nos ajuda a repensar as nossas relações com a Terra, com a natureza, com os seres não-humanos, com os seres encantados e com aqueles/as que ainda virão. A ginga, aqui, surge como um modo-outro de existir, partindo-se da ressignificação e do alargamento do conceito de resistir.

Por meio das produções narrativas na pesquisa, tivemos contato com repertórios de palavras que adquirem significados relacionados com culturas e corporeidades negras. Ao trazer essa discussão e tentar utilizar-se desse campo semântico para pensar a educação ambiental, concordamos com Tristão (2005) quando diz que:

[...] a narrativa da Educação Ambiental, com frequência, atravessada por essas premissas previamente aceitas, vem legitimar uma racionalidade colonizada que controla, constrói e destrói o meio ambiente. Essa cultura epidemiológica de sistemas universalistas parece estar num beco sem saída. [...] Então, a saída é refletirmos sobre os caminhos explicativos que temos seguido, sobre os perigos da padronização exaustiva dos nossos discursos e tentar encontrar outros caminhos possíveis ao caminhar, estratégias mais solidárias em relação ao meio ambiente e novos rumos que nos possibilitem uma viagem ao desconhecido (TRISTÃO, 2005, p. 256).

Com isso, ressaltamos a importância da decolonialidade da linguagem, não apenas na educação ambiental como em todo processo formativo. Durante as produções narrativas, participamos de uma dinâmica em grupo (PRANDINI, 2016), em que um dos participantes iniciou uma história com a afirmação “eu sou uma mulher negra”. Em seguida, os participantes foram convidados a acrescentar outros fios à narrativa seguinte:

Eu sou uma mulher negra. Moro em uma comunidade quilombola. Meus dias são de lutas constantes e grandes desafios. Peço aos orixás proteção todos os dias. Dizem que eu me perco constantemente em pensamentos, fato é que viajo no tempo, revisito a memória dos meus ancestrais. De todas as yabás construo e reconstruo a minha história... ontem estive no passado onde vi meus irmãos e suas chagas, amanhã estarei no futuro onde.... Sou negra, tenho um filho negro. Conviver com essa realidade para mim é um desafio. A vida me



presenteia com sabores de mim mesma e o mistério da morte serve de tempero ao que não conheço. O tempero da minha história atravessou o Atlântico e criou raízes no Brasil. Raízes essas que, certamente, irão se transformar em uma árvore frutífera. Minhas raízes são fortes, de povos guerreiros e que nunca desistiram de lutar. Da minha cor, dos meus ritos e sons, santos ou orixás, a história dos meus ancestrais reafirma a minha história. Que nossa fé seja semente, para fruto bom não faltar, porque nós não vamos falhar, nós, somos heranças do povo preto [CONVERSAS DE FRONTEIRAS].

Nessa produção narrativa nos entre entremeios do real e do ficcional podemos encontrar diálogos com as ancestralidades, elementos de religiões negro-brasileiras, que de alguma forma podem ou não estar conectados com as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos. A criação da história coletiva nos lembra o pensamento de Conceição Evaristo, em que aborda a escrevivência como uma escrita política de si, na qual podemos construir caminhos inversos que borram a imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente (EVARISTO, 2020). Além disso, fortalece a ideia de entrelaçamento de produções narrativas, culturas e o lugar social e epistêmico (TRISTÃO, 2018).

### 5.3 POR UMA *EDUCAÇÃO AMBIENTAL* DE FRONTEIRA

Na tentativa de tecer e tramar uma *educação ambiental* de fronteira, encontramos inspiração em narrativas produzidas com os coletivos afrodiaspóricos, nas teorias decoloniais, como também em narrativas simbólicas. A *aya*, por exemplo, é um adinkra que representa coragem, resistência e força. O seu desenho é em forma de uma folha da samambaia, planta milenar com grande capacidade de adaptação (FIGURA 15). Ao defender uma *educação ambiental* fronteiriça, podemos dizer que estamos num *devir-Aya*: reexistindo às políticas neocoloniais e ambientes inóspitos, porém implicados com a diversidade, em que buscamos responder *com vida a um sistema de mortandade* (RUFINO, 2021).

Figura 15 - Aya



Fonte: IPEAFRO, (2021).

Com essa reflexão, reforçamos alguns pensamentos alinhavados neste percurso e, provavelmente, deixaremos algumas questões abertas para o nosso pensar continuar em movimento. É interessante lembrar que um dos principais objetivos deste trabalho tem sido produzir, pensar, articular *outras* educações ambientais, por meio de produções narrativas com coletivos negros. Quando falamos de *outras* educações ambientais, estamos nos referindo, inclusive, àquelas práticas miúdas do cotidiano, produções culturais e de identidades que, mesmo silenciadas pelo projeto moderno-colonial, garantem modos de vida.

Para Tristão (2005), às vezes Educação Ambiental acaba criando “padrões de conduta” e reproduzindo discursos homogeneizantes e deterministas, que acabam por atender à lógica colonial. Observa-se, com isso, certo esvaziamento de sentidos na EA, pois deixa de pautar questões como as mudanças climáticas, a falta de terra para muitos e a concentração *sob os pés* de poucos; e atribui-se demasiada importância às mudanças comportamentais. Com isso, dizemos que a colonialidade é reprodutora de uma Educação Ambiental hegemônica e comportamentalista, que atende os objetivos de projetos desenvolvimentistas e neoliberais.

Nesta travessia, defendemos uma *educação ambiental* de fronteira, pensando nas possíveis reconexões de *naturezas* e a vida como feixes de relações imbricadas e interdependentes. Entendemos que, no processo moderno-colonial, não apenas povos e culturas foram subalternizados, mas nesse mesmo bojo há o monopólio, o domínio, o controle da natureza. A colonialidade da natureza está,

portanto, relacionada a um pensamento racista e uma ideia de posse sobre culturas e corpos, sejam eles humanos ou não humanos.

Com a colonialidade da natureza/vida há uma divisão binária entre a natureza e sociedade e essa ruptura violenta provoca a cisão de mundos biofísicos, espirituais e humanos, rompendo com as relações milenarmente constituídas pelas sociedades não modernas, às quais dão sustentação à vida. Se entendermos que natureza é a mãe de todos os seres vivos, não vivos e encantados, logo, é a natureza que dá sentido ao universo, à vida, ao conhecimento, ao território, à história, ao corpo e à mente e por meio de relações cosmológicas, relacionais e complementares. A colonização visa acabar com toda a base de vida dos povos ancestrais indígenas e africanos (WALSH, 2012).

O colonialismo constitui um golpe contra a potência da vida, uma ruptura violenta entre *naturezacultura* e, conseqüentemente, a cisão de biofísicas, espirituais, humanas, não humanas etc. É também um mecanismo de alheamento com o cosmo e o entendimento de que a Terra é uma coisa e a humanidade é outra, a natureza é uma coisa, a cultura, outra (KRENAK, 2019). Entretanto, é importante entender que a nossa relação com a Terra não é exógena; quando, por exemplo, os discursos midiáticos nos convocam a “Salvar a natureza”, não se dão conta de que isso implica “salvar-nos”, ou seja, não temos nenhuma missão salvadora com a natureza, porque somos natureza (KRENAK, 2020).

Segundo Rufino, Camargo e Sánchez (2020), o colonialismo investe na produção de *desterro*, entendido como a *expropriação do sujeito não apenas de sua terra e de seu lugar, mas de seu território e de suas conexões com o mesmo, ou seja, de suas territorialidades, o que atravessa identidades e produções de si, enfim, sua condição existencial* (p. 4). O desterro é, portanto, um empreendimento colonial que tenta romper com as relações da sociedade/natureza, com descolamento do sujeito de suas ancestralidades, das identidades e da Terra, afetando todo um fluxo de produção de vida.

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p. 9).

Para Latour (2020b), as mutações climáticas e o negacionismo organizam a política do tempo presente e é importante que essas questões sejam debatidas, sobretudo, para entender a geopolítica dos últimos 50 anos, no mínimo, e nos posicionar politicamente. Nesse caso, o negacionismo é visto como uma atitude deliberada dos “escapistas”, pessoas que tentam *cortar todos os laços legais, morais, estéticos e afetivos com a Terra porque acham que podem ir para outro planeta* (2020a, n.p.). Para o autor, as “elites” obscurantistas parecem acreditar na possibilidade de escapar de colapsos ambientais, mantendo modos de consumos e meios de produção predatórios, de “crescimento” desenfreado e destruição ambiental.

Segundo Latour (2020b), o negacionismo da ciência e das mudanças climáticas, em especial, não está relacionado apenas à falta de informações sobre o assunto, mas ao posicionamento deliberado adotado por governos populistas, principalmente. O autor chama a atenção para o Novo Regime Climático, num contexto de ascensão da ultradireita em diversos países, a desregulamentação do mercado e as intensas migrações em razão de mutações no clima. Para ele, uma das falhas da ecologia tem sido o não reconhecimento da Terra como ser político, que reage aos processos de modernização/globalização e ao projeto moderno/colonial.

No contexto de colonialidade é importante associações com as mutações do clima e disso depreendemos que o projeto moderno/colonial é incompatível com um mundo saudável, justo, com distribuição igual de terra. Nesse sistema-mundo, onde opera a colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza, convivemos com o signo da morte, do terror, do medo e das desigualdades socioambientais. Apesar disso indagamos: é possível reinventar caminhos e recriar possibilidades de existir?

Vivemos tempos em que a Terra parece ruir sob os nossos pés devido ao estado de grande devastação do planeta. Diante disso, é importante repensar a ecologia política e nos questionar: *onde e com quem iremos aterrar* (LATOURE, 2020). Isso implica uma produção de giros epistêmicos e repensar modos como constituímos as relações *naturezas culturas*. Com essas reflexões, abrimos aqui alguns diálogos com epistemologias negras na perspectiva decolonial para pensar possibilidades de aterramentos por meio de tecnologias ancestrais.

### 5.3.1 Saberes ancestrais como política de aterramento

Conforme já foi dito, a colonialidade é um dispositivo que opera por meio de políticas, que visam a alienação das relações *naturezasculturas*, da sociedade-ambiente e rupturas de conexões dos sujeitos com seus territórios afetivos, sociais, cósmicos, dentre outros. O mundo moderno-colonial que opera com a ideia de desenvolvimento, calca-se na ideologia do progresso e nas políticas ocidentalistas e, além do racismo e patriarcado, tem como fundamento básico a dicotomia e a hierarquia humano x natureza (RUFINO; CAMARGO; SÁNCHEZ, 2020).

Por outro lado, ressaltamos os modos de vida em comunidade que sentem/pensam a Terra como um agente político e não como algo apartado de si. Percebe-se nesses modos de existência, um movimento decolonial que possibilita 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* (TRISTÃO, 2013, p. 847).

As reflexões sobre onde aterrar e como nos orientar, politicamente, no Antropoceno (LATOURE, 2020), provocam-nos a repensar esses movimentos na ótica de aterramento e da invenção de outros modos de ser, existir, pensar e se relacionar com o meio. Para nós, o aterramento implica envolver-se, política e afetivamente, com os territórios, com a comunidade e com o chão da escola; produzir *rizomas* com e na Terra, reconhecendo que somos seres diferentes e múltiplos. Ao aterrar, podemos romper com fronteiras limitantes que separam, classificam, hierarquizam, reconhecendo-nos como participantes de *sociedadesnaturezas* pluriversais.

Na esteira desse pensamento, Sánchez (2020) aponta a importância da Terexistência que consiste em possibilidades de [...] *experimentar e produzir a existência a partir da conexão profunda entre o Ser e a natureza, algo que compreende uma biorrítmica que aporte o tempo da natureza em conexão com o tempo do corpo* (p. 344). Nesse sentido, a terexistência torna-se uma opção ou giro decolonial, por meio do qual podemos constituir distintos modos de ser, pensar, sentir e estar no mundo, numa lógica de cosmobiointeração, em que a dinâmica da vida é cíclica e interdependente.

Segundo Rufino, Camargo e Sánchez (2020), a terexistência consiste na produção de relações ecológico-existenciais dos viventes capazes de compor sociedades com a natureza. Essa perspectiva considera, especialmente, as relações

*naturezasculturas*, nas quais comunidades vivem, sentem, pensam e produzem narrativas, por meio de redes de conexões do tempo ecológico e o pulsar da vida. Assim, a terexistência é também uma política de vida (encantamento). Nesse caso, o oposto da vida não significa a morte física, mas o desencantamento, ou seja, o *enclausuramento e desvio existencial, o aquebrantar do corpo, o desmantelo cognitivo e o esquecimento e quebra dos ciclos ancestrais* (p. 4).

No percurso de pesquisa, as escutas, as reflexões e as produções narrativas nos relembram práticas ancestrais que não se constituem a partir de políticas do *desterro*, mas na produção de aterramentos. Dentre esses modos outros, destacamos as práticas de terreiro e comunitárias, as oralidades e escritas, os processos de aquilombamentos, o *aprenderensinar* com os “mais velhos”, a relação Sankofa com o tempo etc., que podem ser entendidos como tecnologias ancestrais.

As tecnologias ancestrais referem-se aos modos de vida, *saberesfazeres* que atravessam *espaçostempos*, produzindo novos sentidos. Consideramos tecnologias, a produção de artefatos socioculturais físicos/simbólicos que ajudam na subsistência e na vida em comunidade, logo, não se resume a elementos tecnoindustriais. A ancestralidade não é vista como uma marca do passado a ser superada, mas um presente numa forma *alargada*, no qual as temporalidades se inter cruzam-se e a linearidade presente/passado/futuro é mera abstração (RUFINO, 2019).

As tecnologias ancestrais podem ser compreendidas como táticas inventivas de comunicação, reinvenções de mundos, criações e disputas pela sobrevivência, que reverberam em temporalidades distintas. Podem ser entendidas, também, como movimentos de reexistências, no contexto de colonização, que são ressignificadas no enfrentamento da colonialidade. Dentre as tecnologias ancestrais de aterramento, ressaltamos as pedagogias de terreiro que, embora não tenham sido o foco da pesquisa, foi possível percebê-las como produção de *culturasnaturezas* na diáspora negra.

As epistemologias de terreiro implicam em processos civilizatórios e percepções de mundo articuladas com a produção de corpo-territórios tramados na complementaridade e na ancestralidade, o que não se reduz aos aspectos religiosos. As comunidades de terreiro, em geral, baseiam-se em valores que relacionam *a vida, o corpo e a ancestralidade* numa teia dinâmica e *de interdependência entre o ser e tudo que pode ser considerado vida* (MACHADO, 2010, n.p.). *A cultura do terreiro,*

*não se funda com o pecado como pressuposto, nem no amor romântico, o terreiro é o culto da alegria, que é a afinação perfeita com o mundo* (SANTOS, 2021, p. 2678).

Para Machado (2010), o terreiro constitui-se de práticas atemporais que possibilitam a reterritorialização de *naturezasculturas* do lado de cá do Atlântico. Pensar esse entrelugar como um modo de aterrar implica num giro decolonial em formas de organização comunitárias, nos modos de *ensinaraprender*, de viver, de pensar, de sentir, de relacionar-se consigo, com o outro e com a Terra, inclusive. O ato de *em-sinar na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro do seu odu, dentro da sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo* (n.p.).

Cabe ressaltar que o entendimento sobre o terreiro não deve reduzir-se às práticas ritualísticas e nem se limitar às dimensões físicas, mas percebê-lo como um entrelugar poroso, em processo de resignificação, de invenção, criatividade e *encantamento do espaço-tempo*. Nessa perspectiva, [...] *a noção de terreiro se pluraliza, excede a compreensão física para abranger os sentidos inscritos pelas atividades poéticas e políticas da vida em sua pluralidade* (RUFINO, 2019).

Um bom exemplo para pensarmos isso são as dimensões das rodas, dos ritmos/palavras/versos/corpos. A roda codifica-se como terreiro independente de sua permanência em um único espaço, é uma espécie de terreiro não fixo, podendo hoje estar aqui e amanhã acolá. Não é por acaso que vemos nas rodas de capoeira, após a ladainha, as louvações e o coro cantados no início, os jogadores cruzarem o chão com gestos, benzerem-se como benzem o solo, mandingarem em expressões próprias e particulares. Aquele que domina o gunga, berimbau grave tocado por quem coordena a roda, o abaixa em direção ao solo. Toda essa ritualização não só inicia os jogos invocando os domínios ancestrais como também saúda o chão, inventa o terreiro e, por consequência, o mundo (RUFINO, 2019, n.p.).

É nessa proposta de invenção, produção de *linhas de fuga* e de rasuras do pensamento colonial que buscamos articular uma *educação ambiental de fronteira* permeada por lógicas decoloniais antirracistas e em diálogos com os saberes-fazeres afrodiaspóricos. Na defesa de uma educação ambiental de fronteira, pensamos num campo aberto, interessado em resistir ao sistema-mundo moderno/colonial, patriarcal e racista e praticar, imaginar e criar outras educações. Acreditamos que as narrativas e os diálogos com as epistemologias decoloniais produzidas, bem como o corpo-território que habita esta pesquisa podem auxiliar em composições outras.

Diante do que encontramos na pesquisa, buscamos pensar também uma *educação ambiental aterrada*, enterreirada que consiste em práticas educativas

abertas às vivências de terreiros e comunidades, propostas didáticas *circulares* e apostas nas interrelações com e no meio ambiente. Uma educação ambiental aterrada ou enterreirada pode contribuir com os movimentos de *aterrar* ou de *terreexistir*, e inventar outras maneiras de nos relacionarmos com a terra e de constituir territórios. Esse giro decolonial implica também, em políticas de *biointeração*.

Segundo Santos (2015), a biointeração consiste em alternativas de *sociedadesnaturezas*, vivenciadas em comunidades quilombolas, como também em terreiros de cosmologias africanas, dentre outras formas de organização. A ideia de biointeragir, ou seja, viver de maneira integrada com todos os seres do mundo, tem sido defendida por Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, um quilombola, ativista político em lutas pela terra.<sup>76</sup> Para o autor, tudo aquilo que produzimos é *fruto da energia orgânica*, estando os seres encantados, vivos, “não-vivos”, minerais, vegetais e outros enredados em teias cosmológicas de interdependência.

Com isso, nos lembramos de uma experiência compartilhada por Ailton Krenak, em que ele diz:

Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: “Ela não vai conversar comigo, não?”. Ao que seu facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela”. “Mas é uma pedra.” E o camarada disse: “Qual é o problema? (KRENAK, 2029, n.p.).

Diante das questões abordadas neste texto, ressaltamos as experiências e os modos de viver, de ser, sentir, de relacionar com *naturezasculturas*, produzidos em comunidades originárias. Tais modos emergem como possibilidades de aterramento e de conexões com a Terra que sustentam a produção de *políticas de vida*. Nessa perspectiva, a concepção de vida está para além de aspectos humanos, de fatores biológicos e fins *utilitários*; percebemos a vida como *fruição* e redes tecidas na *imanência* dos fluxos vitais e na biointeração que constituem toda e qualquer forma de existência.

---

<sup>76</sup> Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, é lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo Saco-Curtume, localizado no município de São João do Piauí/PI, semiárido piauiense. Ativista político com atuação em movimentos sociais quilombolas e lutas pelos territórios.



## 6 TERRA À VISTA?



Fonte: Pinterest, 2021.

Depois de uma travessia, podemos lidar com alguns sentimentos como o medo e a insegurança, por não saber o que acontecerá. Mas, por outro lado, podemos pensar que estamos diante de um campo de possibilidades. Quando as nossas ancestrais negras e negros foram sequestrados e cruzaram o Atlântico, podem ter

sido tomados pelas incertezas e o pavor do que o “Novo Mundo” lhes reservava, mas, certamente, acreditavam nas chances de escapar do jugo colonial, de se refazer, reconstruir, ressignificar culturas e manter suas memórias e histórias vivas. A diáspora africana é a encruzilhada, onde o caminho de dores, violências e mortes é ressignificado e reconstituído nas disputas, na negociação da existência e na criação de alternativas para continuarmos vivos/os.

Em uma passagem de *Torto Arado*, romance escrito por Itamar Vieira Junior, a personagem Belonísia reflete sobre a vida e busca unir alguns fios de histórias do seus ancestrais e diz que

O medo atravessou o tempo e fez parte de nossa história desde sempre. Era o medo de quem foi arrancado do seu chão. Medo de não resistir à travessia por mar e terra. Medo dos castigos, dos trabalhos, do sol escaldante, dos espíritos daquela gente. Medo de andar, medo de desagradar, medo de existir. Medo de que não gostassem de você, do que fazia, que não gostassem do seu cheiro, do seu cabelo, de sua cor. Que não gostassem de seus filhos, das cantigas, da nossa irmandade. Aonde quer que fôssemos, encontrávamos um parente, nunca estávamos sós. Quando não éramos parentes, nos fazíamos parentes. Foi a nossa valência poder se adaptar, poder construir essa irmandade, mesmo sendo alvos da vigilância dos que queriam nos enfraquecer. Por isso espalhavam o medo (VIEIRA JUNIOR, 2019, n.p.).

Nesse pequeno fragmento de *Torto Arado*, encontramos algumas ressonâncias com as narrativas constituídas com esta pesquisa. O medo e o terror fazem parte de nossa história; somos amedrontados pelos dispositivos da colonialidade de poder e de instituição da morte de *naturezas culturas*. Porém, as formas de organizações comunitárias, a capacidade de se fazer parente e de irmanar-se, não apenas com um *outro* humano, mas também com a Terra, com o chão, com as plantas e com outros animais têm sido modos de produção de existências.

Ao longo da tese-travessia, tentamos seguir rastros da diáspora e juntar alguns fios de enunciações coletivas, acompanhando conversas tecidas em redes de pensamentos e de sentidos implicados em experiências diaspóricas. Neste percurso, ensaiamos alguns movimentos “Sankofa”, aonde aprendemos que não é proibido voltar para lembrar, reconstituir e pegar o que foi apagado, negado, esquecido. Com isso, buscamos mapear um corpo-território vivo *que narra as histórias e as experiências que o atravessa* (MIRANDA, 2020, p. 25), tecendo e tramando maneiras distintas de relacionar-se com a natureza, imaginar, pensar, ser e de estar no mundo.

Na dinâmica do pensamento Sankofa, enxergamos a colonialidade do poder e a diáspora africana como processos inacabados e em constante produção de tecnologias que atendem projetos distintos, obviamente. Enquanto a colonialidade busca controlar o ser, o saber e a natureza, os fluxos afrodiaspóricos articulam táticas em defesa, preservação e reinvenção de vidas. Não queremos com isso, criar uma dicotomia morte e vida, mas ressaltar que pretos e pretas recontam suas histórias, produzem narrativas e é preciso todo um arranjo para continuar existindo.

No início da pesquisa, presumimos que os movimentos negros, as comunidades quilombolas e indígenas, como também quilombos urbanos e favelas produzem uma *educação ambiental* de fronteira, por meio de suas engenhosidades cotidianas. Como tratava-se de uma especulação, foi preciso mergulhar nas redes de conversações, em que pudemos conhecer outros modos de ser, sentir, pensar. Nas trilhas da diáspora africana, produzimos narrativas com movimentos que tecem e tramam *educações ambientais* de distintas maneiras.

Nesta pesquisa, tivemos a pretensão de acompanhar processos, mergulhar em *saberes-fazeres* invisibilizados, pelo projeto colonial de poder, e tecidos com os coletivos, comunidades e outros movimentos. O intuito foi e é provocar algumas discussões, problematizar contextos moderno-coloniais, conhecer as produções culturais, modos de vida subalternizados, bem como identidades constituídas nesse processo. *Como elas produzem reexistências?*

Ao chegarmos nessa etapa da pesquisa, lidamos com algumas inquietações que nos mantêm, constantemente, na travessia, na roda e na gira. E, talvez, a ideia seja justamente essa: seguir com o inacabado. O nosso intuito, portanto, não é encerrar e nem concluir pensamentos, pois acreditamos que sempre existe algo a se discutir, problematizar, repensar. Isso não quer dizer que, ao pesquisarmos, não tenhamos chegado a alguns “resultados”, mas sim, que os lugares em que chegamos ou caminhos por onde passamos não representam respostas fechadas e definitivas.

Dentre as várias questões abertas, indagamos: *Como uma educação ambiental de fronteira pode inventar novos mundos em um mundo de hegemonia colonial? As narrativas produzidas nos inspiram a pensar e a alargar alternativas de giros decoloniais. Os dados produzidos na pesquisa apontam que os aquilombamentos, práticas ancestrais e comunitárias, podem auxiliar na produção de inter-relações, de pertencimento com a Terra e de cuidados com o “outro”.*

Ao refletir sobre uma *educaçãambiental* de fronteira, os nossos referenciais são as práticas miúdas, as tecnologias ancestrais e as tessituras cotidianas de reinvenção da vida e de existências. Com isso, ressaltamos que o conceito de *educaçãambiental* de fronteira articula-se junto à pesquisa. Ou seja, são os movimentos de reexistências que apontam para a *educaçãambiental* de fronteira. *E o que os coletivos nos ensinam?*

Dentre outros ensinamentos, as narrativas produzem sentidos de que a colonialidade *não venceu* e concomitante ao projeto de apagamentos físicos e simbólicos da corporeidade negra no mundo, há uma recusa coletiva de curvar-se diante do poder colonial. A diáspora que constitui subjetividades negras envolve fluxos de ancestralidades que se reinventam, a cada nova investida colonial. Neste percurso, em que acompanhamos alguns coletivos negros, encontramos movimentos e práticas de lutas antirracistas que fabricam produções culturais e artísticas, povoam ruas, escolas, faculdades e comunidades, rasurando a matriz colonial de poder.

*E o que podemos aprender com as fronteiras, travessias e encruzilhadas?* A produção desta tese constituiu-se dos cruzos de *saberesfazeres*, concepções, teorias e práticas. Inicialmente, optamos pelo pensamento decolonial, mas, à medida em que pesquisamos e produzimos narrativas com os coletivos e fluxos negros, vimos emergir outras possibilidades de práticas educativas, outros modos de teorizar, pensar, existir. Dito isso, é importante ressaltar a vasta produção de pensamento decolonial negro e antirracista no contexto brasileiro e em diferentes campos do conhecimento como na literatura, nas ciências sociais, nas artes e na política.

Com a travessia, aprendemos sobre a importância de provocar e de cometer desobediências epistêmicas, indo contra uma hegemonia colonial. E nesse sentido, a ideia de cruzar, atravessar, romper fronteiras nos ajuda a estar e criar zonas de contato com diferentes *saberesfazeres* quilombolas e indígenas, com o pensamento afrodiaspórico, latino-americano, dentre outros. Neste processo, ressaltamos que, inicialmente, apostamos na decolonialidade e, no curso do caminho, o contato com outras teorias, bem como as produções narrativas com os coletivos negros foram abrindo caminhos para o polidiálogo.

Dentre os distintos caminhos que nos conduzem, ressaltamos a importância de uma educação ambiental de fronteiras, produzida com e pelos movimentos em diáspora. Por meio de interconexões como essa, acreditamos ser possível romper com imposições coloniais de poder, ser, saber; produzir encontros com

ancestralidades e reexistir na ginga. Neste percurso, aprendemos sobre a potência de encruzilhar *saberesfazeres*, epistemologias e existências distintas, aprendemos sobre uma gramática de tempo *espiralar* bem distinta da linearidade ocidental.

As travessias transatlânticas não se resumem ao tráfico de pessoas negras sem histórias e sem memórias e a tese-travessia aponta que *o passado nunca nos abandona* [...]. Os coletivos que constituem esta pesquisa descendem *de gente forte que atravessou um oceano, que foi separada de sua terra, que deixou para trás sonhos e forjou no desterro uma vida nova e iluminada. Gente que atravessou tudo, suportando a crueldade que lhe foi imposta* (VIEIRA JUNIOR, 2019, n.p.).

Atravessei o mar  
Um sol da América do Sul me guia  
Trago uma mala de mão  
Dentro uma oração  
Um adeus

Eu sou um corpo  
Um ser  
Um corpo só  
Tem cor, tem corte  
E a história do meu lugar  
Eu sou a minha própria embarcação  
Sou minha própria sorte (LUEDJI LUNA, *Um Corpo no Mundo*, 2017).<sup>77</sup>

Finda a travessia, lido com uma explosão de afetos, dentre eles, a alegria pela oportunidade e o prazer de escrever um trabalho que eu gostaria de ler e que considero de suma importância para repensar uma *educação ambiental* alinhada com práticas antirracistas e decoloniais. A escrita e a produção dessa pesquisa constituem possibilidades de cruzar e romper fronteiras, sejam elas disciplinares, identitárias ou existenciais. Para mim, todo esse processo, contribuem com um *rito de passagem*, de travessias internas/externas e, sobretudo, de reencontros com ancestralidades e com saberes e práticas “esquecidas”. No entanto, os processos continuam completamente abertos, inacabados...

*Ofereço-te Exu, o ebó das minhas palavras  
neste padê que te consagra* [ABDIAS  
NASCIMENTO].

---

<sup>77</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2kEGhFIJxjVtXnlpudVLtI?si=a569243507794adb>. Acesso em 20 de ago. 2022.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**, Autêntica Editora. 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Pólen: produção editorial LTDA, 2019.
- ALVES, Nilda. **Currículo e Pesquisa com os cotidianos**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2013.
- ALVES, Nilda. **Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares**. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The new mestiza**, 1999.
- ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Tradução: Édna de Marco. *Estudos feministas*, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. **La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência**. *Revista estudos feministas*, v. 13, p. 704-719, 2005.
- ARIAS, Patricio Guerrero. **Por una antropología del corazonar comprometida con la vida**, 2011.
- BAHIA. **O Planejamento Coletivo da Escola para o Fortalecimento das Aprendizagens: Síntese dos Projetos Estruturantes**. Jornada Pedagógica, 2014. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-estruturantes>. Acesso em 10 de ago. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, p. 89-117, 2013.
- BARONI, Patrícia Raquel. **Sustentabilidades praticadas pensadas: lampejos de pirilampus das escolas de difícil acesso de Duque De Caxias/RJ**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BARROS; PASSOS PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à educação ambiental?** *Ambiente & Educação*, v. 23, n. 2, p. 74–89, 2018.

BELINASSO, Leandro; CODES, Davi de (org.). **Na Pele do Mundo: educações ambientais.** Florianópolis: Casatrês, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra.** *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 15-24, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Autêntica, 2018.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”:** sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educar em Revista*, p. 153-165, 1996.

BORGES, Rosane. **O que é necropolítica.** E como se aplica à segurança pública no Brasil. *Ponte Jornalismo*, 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 15 de jan.2021.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Último acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jun. 2012. Ver [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Último acesso: 02 de dez. 2021.

CAETANO, Bruna. **Uma história oral do Movimento Negro Unificado por três de seus militantes.** *Brasil de fato*, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

CAMPOS, Bárbara Fortes; MENEZES; Anne Kassiadou; SALGADO, Stephanie Salgado. **Entrelaçamentos entre Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política e o Giro Decolonial: Caminhos Para Uma Educação Ambiental Desde El Sur.** IN: 39ª REUNIÃO NACIONAL ANPED. *Anais*: Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez.** *Revista Estudos Feministas*, v. 22, p. 965-986, 2014.

CARDOSO, Vania. Mito e Memória: a poética afro-brasileira nos contos de mãe beats. In: YEMONJÁ, Mãe Beata de. **Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos**. Pallas: Rio de Janeiro- RJ, 2008.

CASTOR, Katia Gonçalves. Educação Ambiental e o movimento decolonial: por rebeldias, epistêmicas, teóricas e políticas. In: TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental e o pensamento pós-colonial: narrativas de pesquisas**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2018, 220p.

CASTOR, Katia Gonçalves. **Giramundos: a educação ambiental no mito e o mito na educação ambiental**. 2014. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. 181 fls.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero**. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Titular as terras quilombolas é desmatamento zero**. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/2021/11/05/para-controle-do-aquecimento-do-planeta-desmatamento-zero/>. Acesso em 19 de fev. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo editorial, 2019.

COSTA, Claudia De Lima. **O silêncio da tradução**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.12, n.1, p. 13-14, janeiro-abril/2004.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. **Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina**. *Revista Espirales*, p. 174-193, 2021.

DUSSEL, Enrique D. **1492 [mil quatrocentos noventa e dois]: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade**; Conferências de Frankfurt. Vozes, 1993.

EUGÊNIO, Rodney William. **Música brasileira abre caminho para exu**. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/exu-ganha-destaque-no-trabalho-de-artistas-como-elza-soares-baco-exu-do-blues-edgard-meta-meta>. Acesso em 15 de jul.2022.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-54.



EVARISTO, Conceição. In: Conceição Evaristo: Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. **Carta Capital**, 2017a. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

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, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 73-95, 2007.

FONSECA, Fabíola; MARINHO, Claudia. **A arte como possibilidade de enfrentamento ao negacionismo científico**. *Revista ClimaCom*, Diante dos Negacionismos, ano 8, n. 21, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. MACHADO, Roberto (org.). Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, Kênia. **Afrofuturismo: Cinema e Música em uma Diáspora Intergaláctica**. 2015.

GALLO, Sílvio. **A pesquisa em educação ambiental no Brasil contemporâneo: entre o campo disciplinar e a governamentalidade democrática**. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado Em Educação Ambiental*, vol.38. n. 3, 2021, 13–32. <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13325>.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Teoria e Ação no GT Educação Ambiental da Anped: Partilhando Algumas Suspeitas Epistemológicas**. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 5, n. 2, 2010, p. 9-30.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Verônica Maria da Silva. *Kò sí ewé, kò sí òrìsà*” (sem folha, não há orixá): Vivências ecológicas no Ilé Asè Opó Osogunlade. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília - Distrito Federal, 2015.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos** Rio Janeiro: Zahar. 2020.

GROSGUÉL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. *Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, p.25-49, janeiro/abril 2016.

GROSGUÉL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. *Ciência e Cultura*, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os Estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. 2010.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt, Revisão da tradução Suely Rolnik. Campinas - SP, Papirus, 2018.

GUIMARÃES, Geni. **Poemas do Regresso**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa de Identidade**. In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**. n-1 edições: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/132>. Acesso em 12 de jan. 2022.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. 1.ed. São Paulo: Elefante, 2019.

INGENIO COMUNICACIONES. **Documental Victoria Santa Cruz - Retratos Parte 1**. YouTube, 07 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fx4ZiluO6gE>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

INSTITUTO BUTANTAN. **Como surgiu o novo coronavírus? Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem**. Disponível: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). **Acervo digital**. Disponível em ://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adinkra/. Último acesso: 10 de dez. 2021.

JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto arado**. Todavia, 2019.

KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira (org.). **Educação ambiental desde el sur**. Macaé: NUPEM Editora, 2018. 214 p. Disponível em: <https://geasur.wordpress.com/livro-geasur/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KATZ, Patrik Elvis; MUTZ, Andressa Silva da Costa; SANTOS, Kelly Ávila dos. Educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - de tema transversal e integrador ao domínio das Ciências da Natureza. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andressa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares(org.). **Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Roberto dos Santos. **Territorialidade, Saúde e Meio Ambiente: Conexões, Saberes e Práticas em Comunidades Quilombolas de Sergipe**. 2017. 248 f. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) -Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

LATOUR, Bruno. In: Costa, Alyne; Roque, Tatiane. **Entrevista com Bruno Latour**. São Paulo: N-1 edições, 2020a. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/127>. Acesso em 20 nov. 2021.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020b.

LEFF, Enrique. **Ecologia Política: uma perspectiva latino-americana**. Political Ecology: A Latin America Perspective. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, v. 27, p. 11-20, 2013.

LIMA, Deyseane Maria Araújo. **Educação Ambiental Dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância**. 2014. 318 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LIMA, Fátima. **Um ebó artístico-epistêmico**. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 226, p. 42-54, 2021.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, p. 935-952, 2014.

MACHADO, Vanda. **Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias**. *Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, v. 6, 2010.

MALDONADO-TORRES. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto R. Ontologia do conversar. In: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (ORG.). **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG: 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Re-existências e Esperanças: Perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola**. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Número Especial: p. 147-162, jun./2020.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, 2017.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 2020.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. São Paulo: PUC/SP, 2001.

MOREIRA, Déborah. **Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalu. Cuiabá: 2017, 161f.** 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo: coleção Sankofa**. v. 1. Selo Negro Edições, 2008.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2019.

NASCIMENTO, João Luís Joventino do. **Processos educativos: as lutas das mulheres pescadoras do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental**. 2014,

**119f.** 2014. Dissertação de mestrado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Ceará.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias de destruição.** São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Ricardo César Carvalho. **Dialéticas da ginga: performances dos corpos subalternos em movimento.** *Sociedade e Cultura*, v. 22, n. 2, p. 45-59, 2019.

NOGUERA, Renato. In: As voltas que o mundo dá. **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-voltas-que-o-mundo-da/>. Último acesso: 20 de nov. 2020.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (OBSERVARE). **Manifesto da educação ambiental**, Brasília, 14 jan. 2019. Ver <https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html>. Último acesso: 02 de dez. 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira.** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORTEGAL, Leonardo. **Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora.** *Serviço Social & Sociedade*, p. 413-431, 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2020.

PAULINO, Rosana. In: ORTEGA, Anna. **“Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem”, afirma Rosana Paulino.** *Jornal da Universidade, UFRGS*. Ver <https://www.ufrgs.br/jornal/somos-muito-ingenuos-em-relacao-ao-poder-da-imagem-afirma-rosana-paulino/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Encruzilhadas epistêmicas.** *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 227, p. 12-22, 6 mar. 2021.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo; PAZ, Francisco Phelipe Cunha; SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. **Na travessia o negro se desfaz: vida, morte e memÓria, possíveis leituras a partir de uma filosofia africana e afrodiaspórica.** *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, p. 110-127, set. 2019.

PRANDINI, Paola Diniz. **A cor na voz: identidade étnico-racial, educomunicação e histórias de vida.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

PREVE, Ana M. et al. (Org.). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

QUEIROZ, Eliani de Fátima Covem. Ciberativismo: a nova ferramenta dos movimentos sociais. **Revista Panorama-Revista de Comunicação Social**, v. 7, n. 1, p. 2-5, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. *Estudos avançados*, v. 19, p. 9-31, 2005.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (REDE PENSSAN). VIGISAN – **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Olhar para a Fome. Disponível em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISANAFNationalSurveyofFood\\_Insecurity.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISANAFNationalSurveyofFood_Insecurity.pdf). Acesso em: 18 de jan. 2022.

ROCHA, Paulo Henrique Borges da; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de; OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. **Uma racionalidade moderna**. In: *Decolonialidade a partir do Brasil - Volume I*. Editora Dialética.

ROLDI, Ana Paula Dias Pazzaglini. **A Educação Ambiental nos encontros do ongo com os cotidianos escolares de uma escola municipal da barra do Jucu, Vila Velha, ES**. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSA, Allan da. **Pedagogingua, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ROSSI, Julia Carneiro. **“Esse habitat onde a gente mora”**: Conhecimentos Locais Como Fundamento Para a Educação Ambiental no Complexo da Maré. 2018. Dissertação. PUC-Rio.

RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. **Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terreiristância como Política e Poética Descolonial**. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, v. 7, n. Especial, p. 1-11, 2020.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. **VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e a Educação**, jun. 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina Santos de. **Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema.** *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 2 (2019), p. 229-242.

SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K.; SANCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019. . *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019.

SÁNCHEZ, Celso. **Caminhos para uma educação ambiental desde el sur.** In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos*, Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1). 392 p.

SANTANA, Bianca (Org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI.** Mazza Edições, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações.** Brasília, DF: INCTI - UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. **As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa.** *Sociologias*, v. 18, p. 14-23, 2016.

SANTOS, Edeise Gomes Cardoso. **“Tecnologia Ancestral”:** Reflexões sobre a Dança Aterrada na pandemia. *Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual.* Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2677-2692.

SANTOS, Neusa de Souza. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Diálogos: educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente.** *REVISTA EIXO*, v. 6, n. 2, p. 8-15, 2017.

SATO, Michèle et al. **Os condenados da pandemia: um breve panorama sobre 22 grupos sociais em situação de vulnerabilidade durante a pandemia do novo coronavírus.** Cuiabá: GPEA, UFMT & Ed. Sustentável, 2020. Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

SILVA, Hilton P. **A vacina como vetor de aumento das iniquidades étnico-raciais.** In: Associação Brasileira de Saúde Coletiva. *População Negra e Covid-19 / Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO); Organização Grupo Temático Racismo e Saúde da ABRASCO – Rio de Janeiro, RJ: ABRASCO, 2021.*

SILVA, Hilton P; SILVA, Givânia M. **A situação dos quilombos do Brasil e o enfrentamento à pandemia da Covid-19**. In: Associação Brasileira de Saúde Coletiva. População Negra e Covid-19 / Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO); Organização Grupo Temático Racismo e Saúde da ABRASCO – Rio de Janeiro, RJ: ABRASCO, 2021.

SILVA, Lucas Bento da. **A dinâmica da construção da identidade e do território no Quilombo Cafundó (Salto de Pirapora–SP)**. 2016. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

SILVA, Maria Lucia da. In: **Vídeo Tornar-se negra (O Racismo e o Negro no Brasil) - Maria Lucia da Silva**. YouTube, 04 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ck2kSZJeEDk>. Último acesso: 20 de mar. 2020.

SILVA, Silvane Aparecida da. O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo (1988-2018). 2019. Tese (doutorado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da diferença**. In: Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**, 9ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. p. 185-201, 2011.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Mórula editorial, 2019.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Garcia, 2016.

SOLÓN, Pablo. **Alternativas sistêmicas: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização**. Editora Elefante, 2019.

SOUZA, Cássia. **O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras**. Cuiabá, 2018, 291f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT.

STORTTI, Marcelo, SANCHEZ, Celso. **Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração**. Juiz de Fora - MG IN: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Anais*: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

SANCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo. Prefácio. In: KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira (org.). **Educação ambiental desde el sur**. Macaé: NUPEM Editora, 2018. 214 p. Disponível em: <https://geasur.wordpress.com/livro-geasur/>. Acesso em: 10 mar. 2021.



SUDRÉ, Lu. “I can’t breathe”: o grito negro por justiça que queima nos EUA e ecoa pelo mundo. **Brasil de fato**, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/29/i-can-t-breathe-o-grito-negro-por-justica-que-queima-nos-eua-e-ecoa-pelo-mundo>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Documento aprovado no Rio de Janeiro, em junho de 1992, por ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Ver <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Último acesso: 02 de dez. 2021.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental e a decolonização do pensamento**. *Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental*, Ed. Especial, julho/2016. P.28-49.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental e o pensamento pós-colonial: narrativas de pesquisas**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2018, 220p.

TRISTÃO, Martha. **Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola**. *Reunião anual da ANPED*, v. 27, 2004.

TRISTÃO, Martha. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 55: p. 847-1059, out/dez. 2013.

TRISTÃO, Martha. VIEIRAS, Rosinei Ronconi. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado de Educação Ambiental**. Rio Grande, Edição especial XVI, Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 103-117, set. 2017.

TRISTÃO, Martha; CARVALHO, Luiz Marcelo de. **Grupos de pesquisa e GT 22– Educação ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): uma síntese interpretativa**. *Ambiente & Educação*, v. 14, n. 2, p. 13-26, 2009.

TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação**. In: TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto (Org.). *Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa*. Annablume: São Paulo - SP, 2010.

TRISTÃO, Martha. **Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido**. *Educação e Pesquisa*, v. 31, p. 251-264, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Trabalho remoto na UFES: Percepções sobre o trabalho/ensino eemoto e saúde na pandemia**, caderno 2. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, Adufes: Vitória, ES, 2021.

VIEIRAS, Rosinei Ronconi; TRISTÃO, Martha. Do poder sobre a vida ao poder de uma vida: uma educação ambiental como biopotência. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares(org.). **Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018.

VIEIRAS, Rosinei Ronconi. Educação Ambiental como movimento de (re)existência  
In: TRISTÃO, Martha (Org.). **Educação Ambiental e o pensamento pós-colonial:**  
Narrativas de pesquisas. Curitiba: Editora CRV, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.  
In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos  
estudos culturais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.