



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thuiane Souza Rodrigues Dias

**Pela janela de um trem suburbano: paisagens autobiográficas em educação
ambiental e currículo**

Rio de Janeiro

2024

Thuiane Souza Rodrigues Dias

Pela janela de um trem suburbano: paisagens autobiográficas em educação ambiental e currículo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Sujeitos, Conhecimentos e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Rezende Lemos

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D541 Dias, Thuiane Souza Rodrigues
 Pela janela de um trem suburbano: paisagens autobiográficas em educação
 ambiental e currículo / Thuiane Souza Rodrigues Dias. – 2024.
 86 f.

 Orientadora: Guilherme Rezende Lemos
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação ambiental – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Autobiografia –
 Teses. I. Lemos, Guilherme Rezende. II. Universidade do Estado do Rio de
 Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thuiane Souza Rodrigues Dias

Pela janela de um trem suburbano: paisagens autobiográficas em educação ambiental e currículo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Sujeitos, Conhecimentos e Cultura.

Aprovada em 16 de setembro de 2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr. Guilherme Rezende Lemos (Orientador)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr^a. Talita Vidal Pereira

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Tássio Borges da Silva

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os suburbanos da Cidade do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Na vida costumamos dizer “eu nasci sozinho” eu uma tentativa de reafirmar que somos autossuficientes, no entanto, nascer sozinho é impossível! O ato de nascer está imprescindivelmente ligado ao ato de parir de um outro alguém, provando-nos nos primeiros instantes de vida que nada se faz só. Do mesmo modo, essa dissertação foi feita a muitas mãos e, principalmente, a muitos ouvidos que me ofereceram escuta sensível e atenta, a quem quero agradecer.

Inicio agradecendo a Deus, que foi o primeiro a me ouvir. Por ter escutado as minhas incessantes orações sobre o quanto o mestrado era importante para mim, ainda quando não passava de um sonho.

A todos os meus familiares que contribuem para o meu desenvolvimento pessoal, que torcem por mim e estão ao meu lado em cada conquista. Em especial, aos meus pais, Jorge e Andréa, por todo amor, carinho e dedicação ao longo desses anos. Por terem investido tempo em minha formação enquanto ser humano nesse mundo e por me possibilitarem voar sabendo que, se eventualmente algo der errado, sempre terei um colo para voltar.

Agradeço ao meu marido, Renan, por todo apoio e cuidado durante esse processo. Você, quando ainda era um ficante, me levou para jantar em comemoração à minha aprovação, e depois que decidimos juntar as escovas de dente manteve meu passo firme quando eu me sentia esgotada. Essa conquista é nossa, e temos um novo motivo para comemorar!

Aos meus amigos, Jéssica e Felipe por acompanharem a construção dessa pesquisa, cedendo tempo para leituras e significantes contribuições. As minhas amigas, Ana Beatriz e Iasmin, por sempre se apresentarem a mim como um lugar seguro.

Ao professor Celso que sempre acreditou em mim e ao GEASur, pela oportunidade de partilhar a caminhada em busca de um mundo socioambientalmente equilibrado.

À Raline, que tem me ensinado a ser mais paciente com o meu processo, respeitando meu próprio tempo, e me guiando pelos caminhos do cuidado e do autoconhecimento.

A todos os professores do programa, especialmente a professora Ana Mignot, sendo fundamentais para o meu crescimento acadêmico.

Aos meus companheiros do grupo de pesquisa, pela troca e por enriquecerem não só a minha discussão, mas a minha vida. Agradeço em especial minha amiga Flavia Magalhães, pela paciência e pelas orientações ao longo desses anos.

Ao meu admirado orientador Guilherme Lemos, que aceitou orientar uma cientista ambiental que queria, com a ajuda dele, se arriscar no campo do currículo e da autobiografia. Obrigada pelo suporte e pelo direcionamento ao longo da construção dessa dissertação. Obrigada, principalmente, pelo respeito, pela oportunidade e por acreditar em mim, me guiando nesse caminho imprevisível sempre com afeto e generosidade.

À CAPES pela bolsa concedida.

A todos vocês, muito obrigada!

Na vida dos subúrbios, a estação da estrada de ferro representa um grande papel: é o centro, é o eixo dessa vida.

Lima Barreto

RESUMO

DIAS, Thuiane Souza Rodrigues. *Pela janela de um trem suburbano: paisagens autobiográficas em Educação Ambiental e Currículo*. 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Essa pesquisa, a partir de narrativas autobiográficas produzidas ao longo de algumas de minhas viagens de trem entre as estações Santa Cruz e Central do Brasil, busca estabelecer um diálogo entre a educação ambiental e o currículo, sugerindo a desigualdade estrutural como fator limitante nesses dois campos. O presente trabalho propõe questões acerca das diferenças socioambientais entre as regiões da Cidade do Rio de Janeiro, apontando a relação entre as ferrovias e o conceito de subúrbio carioca, e criando uma comparação entre o subúrbio descrito nas obras de Lima Barreto e sua representação atual. É utilizado como embasamento teórico para a escrita autobiográfica o método *currere* e a autoetnografia, e propõe um caminho entre essas duas metodologias em defesa de uma educação ambiental comunitária e um currículo que produz sentidos.

Palavras-chave: Desigualdade Estrutural. Educação Ambiental. Autobiografia. Currículo.

ABSTRACT

DIAS, Thuiane Souza Rodrigues. *Through the window of a suburban train: autobiographical landscapes in Environmental Education and Curriculum*. 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research, based on autobiographical narratives produced during some of my train journeys between Santa Cruz and Central do Brazil stations, seeks to establish a dialog between environmental education and the curriculum, suggesting that structural inequality is a limiting factor in these two fields. This work raises questions about the socio-environmental disparities between the regions of the city of Rio de Janeiro, highlighting the relationship between the railroads and the concept of the suburbia in Rio de Janeiro, and drawing a comparison between the suburb described in Lima Barreto's works and its current representation. The theoretical basis for the autobiographical writing is the method of currere and autoethnography, and proposes a path between these two methodologies to support community environmental education and a curriculum that creates meaning.

Keywords: Structural Inequality. Environmental Education. Autobiography. Curriculum.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	ENTRE O “MEIO AMBIENTE” E O “EM MEIO AO AMBIENTE”	17
1.1	O conceito carioca de subúrbio	25
2	É POSSIVEL UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?.....	36
2.1	Educação Ambiental Conservadora.....	38
2.2	Educação Ambiental Pragmática	39
2.3	Educação Ambiental Crítica	41
2.4	Educação Ambiental Desde El Sur.....	42
3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AUTOBIOGRAFIA E O CURRÍCULO: ENTRE O INSTITUÍDO E O VIVIDO.....	52
3.1	Relatos.....	56
3.1.1	Relato 1	56
3.1.2	Relato 2	61
3.1.3	Relato 3	65
3.1.4	Relato 4.....	67
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	77
	ANEXO	82

LISTA DE ILUTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Sertão Carioca.....	22
Figura 2 – Mapa de linhas da SuperVia.....	25
Figura 3 – Construções margeando a linha de trem entre as estações Senador Camará e Bangu.....	58
Figura 4 – Ponto de venda de drogas dentro da estação Senador Camará.....	63
Figura 5 – Colaboradores da SuperVia coletando resíduos nos trilhos.....	65
Figura 6 – Eu e Felipe após o embarque no trem.....	68
Figura 7 – Dormindo durante a viagem.....	68
Figura 8 – Esquina das Rua Basílio de Brito e Ferreira Andrade, Cachambi.....	82
Figura 9 – Esquina das Rua Basílio de Brito e Ferreira Andrade, Cachambi.....	82
Figura 10 – Panorama do Bairro de Campo Grande.....	82
Figura 11 – Panorama do Bairro de Campo Grande.....	84
Figura 12 – Rua Rerituba, Realengo.....	84
Figura 13 – Rua Rerituba, Realengo.....	84
Figura 14 – Bairro Senador Camará.....	84
Figura 15 – Bairro Senador Camará.....	84
Figura 16 – Rua Antônio Aarão, Sepetiba.....	84
Figura 17 – Travessa Antônio Aarão, Sepetiba.....	85
Figura 18 – Entrada do meu bairro, Jardim Palmares – Paciência.....	85
Figura 19 – Minha Casa.....	85
Figura 20 – Rua Acre, Jardim Palmares – Paciência.....	86
Figura 21 – Rua Piauí, Jardim Palmares – Paciência.....	86

INTRODUÇÃO

Sou interrompida por minha própria origem social, e por isso tenho de encontrar um jeito de avaliar quem sou deixando claro que sou da autoria daquilo que me precede e me excede, e que isso, de maneira nenhuma, me exime ter de relatar a mim mesma.

Judith Butler.

Sugerindo essa dissertação como uma viagem, quero te convidar a viajar comigo. E como um roteiro preparado por alguém que está empolgado perante uma nova jornada, essa introdução apresenta as angústias e questões essenciais que dão origem a essa escrita. Usando como pano de fundo relatos pessoais de algumas das minhas viagens de trem entre as estações Santa Cruz e Central do Brasil, comecei a produzir, durante a graduação, uma monografia autobiográfica sem nenhum aprofundamento teórico nesse tipo de metodologia. Registrei por meio do uso de meu *smarthphone*, e fui ao longo das viagens documentando percepções, reflexões e questionamentos suscitados ao longo do meu trajeto habitual de trem. Para entender melhor a realidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro efetuei um levantamento bibliográfico e documental acerca deste território, da história do trem na cidade do Rio e da construção da concepção de subúrbio carioca.

Durante minha graduação me aproximei do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur), que é coordenado pelo professor Dr. Celso Sánchez Pereira e vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e essa interação através de aulas, rodas de conversas e reuniões me conduziu a uma aproximação com a vertente crítica e comunitária da Educação Ambiental (EA)¹. A partir desse momento, a análise das desigualdades passa a estar presente em minha pesquisa, e desde então venho debatendo questões socioambientais, tentando, como cientista ambiental, me aproximar das reais mazelas que formam nossa sociedade. A educação ambiental ao longo dos anos dividiu-se em várias vertentes, e nesse trabalho usaremos as

¹ A Sigla EA, a partir desse momento, poderá aparecer no texto substituindo o termo Educação Ambiental.

macrotendências definidas por Layrargues e Lima (2011) e a definição de educação ambiental desde el Sur proposta pelo GEASur (2013), ambas explicadas em detalhe nos capítulos posteriores. Em 2021 me inscrevi no processo seletivo de Mestrado da UERJ, buscando ingressar em uma linha de pesquisa que me guiaria no aprender de metodologias autobiográficas e aproximaria minha discussão ambiental do campo do currículo. Partindo desse estudo anterior, atravessada pela minha origem social, e após o contato com metodologias autobiográficas diversas durante as aulas de mestrado, entendi que meu papel nessa dissertação seria o de aprofundar as discussões já iniciadas durante a monografia, introduzir um debate acerca da matriz curricular e encontrar uma metodologia autobiográfica que eu melhor e mais me identificasse.

No contexto da autobiografia quero destacar, inicialmente, a proposta desenvolvida por Willian F. Pinar, que defende que “a autobiografia é uma versão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e no período histórico.” (Pinar, 2007, p.69). Criado por Pinar o método *currere* significa percorrer o caminho e é uma estratégia para o estudo das relações entre conhecimento acadêmico e experiências pessoais, e como ambos estão presentes na sociedade, na política e na cultura. O método é composto por quatro momentos: regressivo, progressivo, analítico e sintético, que se interlaçam de forma temporal e cognitiva. (Pinar, 2007).

O momento regressivo utiliza a experiência passada - vivida ou existencial - como fonte de dados, e através da técnica psicanalítica criam-se associações livres para relembrar o passado e a partir de então, alargar e transformar nossa própria memória. Meus relatos, por exemplo, foram escritos baseados no que vi e senti em minhas viagens de trem, algumas vezes registrados no momento exato e outros a partir do que minhas memórias puderam captar. E mesmo sendo uma escrita pessoal também se forma a partir de um movimento coletivo, já que “ao falar de si os sujeitos não apenas falam do mundo que o cerca, como também abordam a identificação com o outro no processo de construção de subjetividade” (Magalhães, 2023, p.24).

No momento progressivo, olha-se em direção ao futuro. Isso porque, assim como o passado o futuro também se encontra no presente. O que significa dizer que, através de memórias passadas vamos agora imaginar futuros possíveis. Já na fase analítica, o autobiógrafo reflete sobre passado e presente e utiliza a descrição do presente para responder tanto ao passado quanto ao futuro. O momento da síntese é um momento de interioridade e

introspecção onde através das análises de passado, presente e futuro busca-se encontrar o significado do presente.

Outra possibilidade de escrita em primeira pessoa que quero salientar é a autoetnografia. Partindo da origem da palavra, que vem do grego, pode ser definida como o registro (grafia) de vivências (auto) inserida em uma determinada cultura (etno). Uma das primeiras definições acadêmicas que encontramos sobre a autoetnografia é a de Karl Heider (1975) que a define como o estudo onde membros de uma determinada cultura relatam sobre a própria cultura, e a de Hayano (1979) que aponta a autoetnografia como o estudo de antropólogos que escrevem etnografias deles mesmos e sobre seus próprios povos e relaciona a um campo de pesquisa.

No início da década de noventa há um aumento das produções nesse campo, que um pouco depois foi definido por Ellis e Bochner (2000) como um gênero autobiográfico de investigação, e que atualmente é entendido como um método produzido a partir de experiências pessoais dos pesquisadores a fim de romper com a ideia de que os sentimentos devem ser omitidos em pesquisas acadêmicas (Balderas, 2021), produzindo assim uma “pesquisa, escrita, histórias, e métodos que conectam o autobiográfico e o pessoal ao cultural, social e político”. (Ellis; Adams, 2014, p. 254).

No gerar dessa pesquisa, digo isso como sendo um corpo feminino que nunca gerou outra vida humana, mas que enquanto é incisivamente questionada sobre a programação para filhos acredita que existem outras maneiras de dar vida, inclusive aqui, no escrever dessas páginas, percebo que caminhei entre a autobiografia de Pinar e o método autoetnográfico. Isso porque, a autoetnografia me deixou livre para sentir e expressar minhas emoções, e para que minha presença pudesse ser sentida em cada parte desse texto. O método proposto por Pinar, no entanto, me ajudou a entender que mesmo a narrativa sendo construída a partir de minhas próprias memórias o eixo da discussão não sou eu, que essa história não é sobre a minha vida, mas a partir dela, não me deixando afastar de uma autobiografia de alteridade (Pinar, 2007). Em complemento, a autoetnografia se apresenta no campo da antropologia enquanto o *currere* tem uma maior aproximação com o currículo, que também é tema central dessa investigação.

Minhas inquietações acerca do currículo se constituem a partir da dificuldade de implementar e encontrar uma EA crítica e/ou comunitária nas práticas pedagógicas. Essa ausência se estabelece através da manutenção de um currículo eurocentrado, que ignora

saberes populares, e que não valoriza nossa cultura. Um currículo unificado, prescrito e incapaz de lidar com o imprevisto.

Docência não é uma ação unilateral por parte do professor é o ambiente do aprendizado, onde a ação de inúmeros agentes concorre, e são sempre circunstâncias e imprevistas. Numa tentativa de compreensão “seca”, imprevisto é aquilo que não foi previsto, algo inesperado, mas também algo extraordinário ou inopinado. O imprevisto é aquilo que está oculto, que não é possível ver ou previamente projetar. O imprevisto é da ordem do inseguro, daquilo que não se pode nem segurar, nem assegurar. O imprevisto é a alma do jogo, é a possibilidade de quem corre o risco, de quem se arrisca no jogo, é a condição precípua de quem joga. Por mais que se conheçam as regras de um jogo, por mais que se tenha destreza no jogar, o imprevisto é a única segurança de um jogo; o que se pode garantir àquele que entra no jogo é que o imprevisto se fará presente. (Lemos, 2019, p.50).

No cenário completamente imprevisto do trem do ramal Santa Cruz, caminho no que acredito ser a direção para encontrar possibilidades de uma educação que enfraqueça e diminua a desigualdade estrutural, que seja quase um antídoto ao que Simas e Rufino definiram como “trauma colonial”.

O trauma colonial permanece nos ataques aos corpos marcados pelos traços da diferença, na edificação de um modelo de razão monológica e de um modo de linguagem que não comunica, pois tem ânsia de silenciamento. O trauma permanece na produção incessante de desigualdade que nutre os privilégios e prazeres de uma minoria (Simas e Rufino, 2019, p.11).

O trauma Colonial pode ser, em outras palavras, entendido como colonialidade, que segundo Quijano (2009) é o componente que formou o mundo capitalista como conhecemos e diferente do colonialismo, mas por continuidade, se refere ao entendimento de que o fim dos empreendimentos coloniais não concebeu o fim da dominação colonial. É uma espécie de continuação desta dominação, mesmo após superado o pacto colonial.

Já sobre a desigualdade estrutural, durante o produzir dessa dissertação deparei-me com a dificuldade de encontrar uma definição desse conceito em níveis acadêmicos. Por isso, para apoiar o debate que quero propor, parto da contribuição feita pela professora Heloísa Buarque de Almeida ao Jornal da USP², afirmando que a desigualdade estrutural pode ser definida como uma desigualdade que é produzida ou mantida pela sociedade, que tanto no âmbito individual quanto das instituições reproduzem discriminações (Almeida, 2023), tentando estabelecer uma relação com o conceito de racismo estrutural defendido por Silvio de Almeida.³ O sociólogo Jessé Souza aponta que a desigualdade brasileira instituiu-

² Disponível em <https://jornal.usp.br/articulas/heloisa-buarque-de-almeida/sobre-desigualdades-estruturais/>

³ Para o autor, o racismo é sempre estrutural, sendo um elemento que integra a sociedade tanto em sua organização política quanto econômica em decorrência da própria estrutura social.

se através da “ideologia do desempenho” e foi naturalizada em nossa sociedade ao longo dos anos.

É o mecanismo de opacidade e de naturalização da inferioridade que faz aparecer à própria vítima do preconceito, seja ele de classe, gênero ou cor, que o seu fracasso é pessoal, merecido e justificável. É, portanto, a “ideologia do desempenho”, implícita na economia emocional baseada na disciplina do corpo pela racionalidade do cálculo instrumental e no trabalho útil e produtivo segundo as demandas crescentes de mercado e Estado, que será a base secreta de todo o mecanismo que classifica indivíduos e classes em superior e inferior, em cidadão e sub-cidadão, e, no limite, em gente e não-gente. (Souza, 2006, p.92).

Essa dissertação, a partir de meus relatos pessoais, tem a intenção de ampliar o debate sobre a necessidade de uma educação ambiental crítica na formação da sociedade, assim como, a ineficiência do currículo universal, apontando a desigualdade estrutural como elo entre essas deficiências. Para isso, no primeiro capítulo apresento minha caminhada, passando pela infância, mas me aprofundando especificamente a memória de uma Thuiane já adulta e universitária. Ainda nesse capítulo, apresento a origem da formação do subúrbio carioca e exponho alguns dados a respeito da Zona Oeste do Rio de Janeiro, estabelecendo um diálogo com as obras de Lima Barreto a fim de equiparar as descrições sobre o subúrbio presentes em seus livros ao subúrbio experienciado por mim mesma, apresentando as semelhanças - ou disparidades - no que pude observar.

Na segunda sessão discorro sobre o surgimento da Educação Ambiental e suas muitas vertentes que se formaram ao longo do tempo, justificando a minha aproximação de uma EA de base comunitária. Posteriormente realizei um levantamento bibliográfico no banco da CAPES sobre os temas: educação ambiental, currículo e autobiografia com a finalidade de entender como esses assuntos têm conversado entre si.

O terceiro capítulo traz para essa pesquisa a análise da estruturação da matriz curricular atualmente, manifestando a defesa a uma educação que produz sentidos, e que se enquadre no contexto social ao qual o ambiente escolar está inserido. Também neste capítulo apresento relatos de minhas viagens de trem, utilizando minhas experiências como uma forma de denúncia a desigualdade estrutural.

Nas considerações finais, sintetizo a contribuição dessa dissertação em níveis acadêmicos, mas principalmente na vida cotidiana de uma parcela da população que continua sobrevivendo nas frestas da sociedade, resistindo a tentativas inesgotáveis de apagamento. E colaboro para o avanço do debate sobre as desigualdades que nos constituem enquanto população brasileira, através do meu recorte suburbano.

A dissertação também contém um anexo de imagens do subúrbio em diferentes anos com a intenção de comparar a manutenção- ou não- de suas características ao longo do tempo. Inicialmente, a ideia era produzir um recorte exato dos bairros entre o tempo das obras barretianas e o atual, porém durante minha pesquisa não encontrei imagens registradas nos anos referentes aos romances de Lima Barreto. Ainda assim, acredito, que com as imagens reunidas, será possível estabelecer uma boa comparação e aprofundar as discussões por mim propostas.

Aproveite a viagem!

CAPÍTULO 1: ENTRE O “MEIO AMBIENTE” E O “EM MEIO AO AMBIENTE”

Mesmo que não seja autobiográfica, toda escrita é pensada através de uma ótica, em outras palavras, nossas escritas são influências diretas da forma como enxergamos e interagimos com o mundo, ou mais ainda, pela forma como fomos afetados por ele. Judith Butler no livro *Relatar a si mesmo* (2003) aponta que “não existe nenhum “eu” que possa se separar por completo das condições sociais do seu surgimento” (p.12). O grande desafio na autobiografia é entender que o eu está para além de mim mesma que vos escrevo, aqui, especificamente, “eu” talvez sejam todos os moradores da Zona Oeste que utilizam o trem como o principal meio de locomoção.

Com a minha lente, e contaminada pelas condições sociais da formação do meu eu, iniciei o registro das minhas viagens de trem. Toda viagem resulta em algum aprendizado. Toda viagem gera mudança em nossa própria percepção de mundo. Mesmo que se repita o caminho, todos os dias da semana, sempre haverá algo novo a se apresentar. Durante as minhas viagens até a universidade, que aparentemente eram sempre as mesmas - mesmo trajeto, mesmo horário do trem - eu me questioneei sobre coisas que jamais se apresentariam a mim enquanto estivesse sentada em minha carteira, assistindo a alguma aula da minha matriz curricular. Por isso, afirmo que, para minha construção como cidadã e como ambientalista, as minhas viagens de trem foram indispensáveis, e a partir desse despertar nenhuma outra viagem foi experienciada da mesma forma.

Sendo assim, essa dissertação debate a problematização das minhas narrativas, registradas no celular durante as viagens de trem entre minha casa - Zona Oeste - e a universidade - Zona Sul - e as possíveis implicações para uma Educação Ambiental pensada sobre os trilhos, e para contribuição de um currículo outro, formado a partir de vivências sociais como símbolo de luta e resistência

Quando começa a experiência de uma viagem? No planejamento? No sonho de conhecer algum lugar? Onde estamos agora já é o ponto de partida para uma nova viagem? Viajar exige deslocamento? Toda viagem está associada a *glamour* e descanso? Viajar para um novo lugar causa uma certa euforia, a euforia do desconhecido. No entanto, foi fazendo a mesma viagem, durante anos, que ampliei minha visão. O retângulo limitado de uma janela do trem mudou minha percepção de mundo.

Minha aventura começou em 30/08/1995 quando cheguei ao mundo na pele de uma bebê inocente e muito chorona, segundo me contam, e, desde lá, a vida tem sido uma viagem cheia de emoções e sabores. Mas, aqui, quero detalhar minhas experiências a partir do momento que ingressei na Universidade. Lembro até hoje a felicidade ao ver minha aprovação no SISU. Era manhã de um domingo, abri os olhos - e como quase todo jovem da minha geração - minha primeira ação foi pegar o celular. Lá estava a mensagem de texto sobre a minha classificação. Fiquei radiante, chorei, senti um alívio. Seria eu a primeira de uma família inteira a ocupar o espaço acadêmico. Tomei um banho rápido e me arrumei para encontrar minha mãe, que estava preparando um almoço na casa de uma de minhas tias. Moramos no mesmo bairro, eu estimo que sejam 15 minutos de caminhada. Enquanto caminhava, aproveitei para fazer um post no *facebook*, usei um trecho de Charlie Brown Jr. “Hoje ninguém vai estragar meu dia”.

Quando cheguei encontrei a casa cheia, minha mãe, minhas tias, algumas vizinhas; fui cumprimentando as pessoas até que me deparei com a televisão. Era 27 de janeiro de 2013, e o que eu não sabia é que não era apenas um domingo inesquecível para mim, mas para o Brasil todo. Incêndio na boate Kiss. Naquele momento ainda não se sabia ao certo o número de vítimas. Jovens, em sua maioria universitários, que tiveram seus sonhos interrompidos no mesmo dia em que eu começava a acreditar que o que eu sonhava era possível. A partir de então, o dia tomou outro rumo, minha conquista ganhou outro sabor. Celebramos, mas a boca tinha um gosto amargo.

Mais tarde, já em casa, meus pais iniciaram uma discussão sobre o meu futuro. E mesmo ele sendo meu, não me recordo de ter minha opinião considerada, ou sequer ouvida na decisão final. De um lado minha mãe repetia incansavelmente “Ela não vai! É muito longe!”, já meu pai, um pouco mais calmo, dizia “Lógico que ela vai, sabe quantas pessoas querem uma vaga? Como agora eu vos escrevo para concluir um curso de mestrado dá para imaginar que o lado mais sensato venceu. Mas eu entendo minha mãe. Eu só tinha 17 anos e aos seus olhos sempre serei uma menina. No dia da minha matrícula meu pai me acompanhou. E minha mãe tinha mesmo razão, como era longe! Mas, para que vocês entendam, me deixem contextualizar meu território.

Nasci e cresci em Paciência, Zona Oeste do Rio de Janeiro (RJ). O sub-bairro se chama Jardim Palmares. Nossa casa fica em cima da casa que um dia foi dos meus avós paternos. Família grande, casa sempre cheia. Depois da morte de uma das minhas tias e da minha vó as coisas mudaram um pouco. Que falta elas fazem! Palmares é um bairro pequeno,

formado por comércios familiares. Todo mundo se conhece, e partilha dos mesmos desafios de infraestrutura. Quando eu estava no ensino médio dizia as minhas amigas que meu sonho era morar em Campo Grande. Elas, que já moravam lá, riam de mim.

Mesmo sendo na Zona Oeste, e enfrentando também muitos problemas, Campo Grande é um bairro muito mais desenvolvido que Palmares. Tem uma agitação, um ir e vir incessante de pessoas. Tem shopping, tem bancos, tem supermercado, tem camelôs por todos os lados. Vendem frutas, vendem doce, vendem bolsas, óculos, capas de celular, e qualquer coisa que você precise. Mesmo sendo um bairro negligenciado pelo poder público, Campo Grande oferece o mínimo de acesso as necessidades básicas, e era isso que eu buscava quando sonhava em morar lá. Hoje eu vos escrevo de um endereço novo. Como a vida muda né? Mas esse assunto eu conto depois. Vamos voltar ao principal, minha trajetória universitária.

Cheguei à Universidade no primeiro semestre do ano de 2013, com muita expectativa e sede de conhecimento e, já nas primeiras semanas de aula, percebi que a maioria dos meus colegas de turma pertenciam a uma realidade bem diferente da minha. Quando eu falava sobre meu bairro, boa parte dos alunos do curso de Ciências Ambientais demonstrava desconhecer minha realidade, algumas vezes me perguntavam se meu bairro fazia parte do Município do Rio de Janeiro, e em alguns casos não faziam ideia de que a Zona Oeste ia além dos bairros da Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes. Assim, fui pouco a pouco entendendo que grande parte dos meus colegas de classe nunca tinham visitado outra zona da cidade, senão a Zona Sul, onde moravam. A Zona Sul do Rio é cercada de belezas naturais, pontos turísticos e infraestrutura, realidade diferente de outras regiões do município.

E essa percepção passou a me fazer questionar que tipo de Ciência Ambiental, curricularmente falando, seria necessária para auxiliar na resolução dos problemas socioambientais existentes no meu contexto de vida. Lemos (2023), tendo como referência William Pinar, defende a autobiografia como possibilidade para um currículo como produção de sentidos, um currículo composto por saberes acadêmicos e experiências da vida pessoal. O que, nesse contexto, pressupõe entender o significado de ambiente, tendo em vista minhas próprias experiências ambientais.

Moradora do Bairro de Paciência, o caminho até a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que fica situada na Urca - Zona Sul do Rio - dura em média 3 horas. Cada viagem de trem me despertava para algo novo. Algumas vezes focava minha atenção no que via pela janela, outras vezes o próprio trem era um ambiente a ser pensado.

Foi nesse trajeto que passei a observar as desigualdades socioambientais entre as diferentes regiões da cidade. Assim, ia ficando cada vez mais escancarado que, em minha particularidade socioambiental, o que eu vivia na minha casa e no meu bairro não representava a realidade de toda a população. Alguns, infelizmente, têm muito menos que eu. Menos oportunidade, menos instrução, menos estrutura familiar, menos saneamento básico, menos transporte de qualidade. Outros, infelizmente, têm muito mais. E, nesse caso, a palavra “infelizmente” não denota inveja, mas sim reflete a profunda tristeza por viver num país refém da colonialidade e alicerçado em desigualdades.

Em determinado momento da minha vida acadêmica meus pais se separaram, e eu precisei arrumar um emprego, dessa forma, experimentei outra dificuldade do estudante pobre: dividir o tempo entre os estudos e o trabalho. Um trabalho que nada tinha a ver com minha futura formação, mas que era necessário para me manter na universidade e ajudar financeiramente minha família. Trabalhei de madrugada como telemarketing. Ia da faculdade, que era no período noturno, direto para o trabalho. Chegava do trabalho e fazia as tarefas domésticas do dia a dia que dividia com minha mãe, que também trabalhava. Acabava dormindo pouco e estudando menos ainda. E, dia após dia, repetia essa jornada que não foi uma escolha, mas sim uma necessidade diante das circunstâncias da vida. Não se trata de uma simples questão de opção, mas sim de uma condição imposta pela desigualdade estrutural de acesso à educação, moradia, transporte, saúde, cultura e ao meio ambiente. Portanto, reafirmo que se trata de uma questão de injustiça, assimetria e desinteresse do poder público sobre as populações das regiões periféricas. No fim, o pobre não tem opção quando o assunto é sobrevivência.

Essa foi minha rotina por muitos meses. Correndo da Universidade para o trabalho, que era em Campo Grande. Na maioria das vezes, meu pai tinha que me encontrar no caminho e me dar carona até lá ou eu chegaria atrasada. Trabalhava durante a madrugada, dormia na parte da tarde, me alimentava mal e acabava sobrando pouco tempo para me dedicar aos estudos em si. Essa rotina exaustiva acabou refletindo no meu rendimento e nas minhas notas. O pouco tempo disponível me obrigava a preencher a grade com menos disciplinas do que deveria, fui reprovada em algumas delas. O que deveriam ser oito períodos se transformaram em treze, com risco de jubilamento. Como pode ser considerado normal que um jovem tenha que optar entre estudar ou trabalhar? Ou, quando trabalhar não é uma opção, mas necessidade, ter que escolher entre estudar ou dormir?

Terminei a graduação em 2019, após largar o emprego, pensando no mestrado como uma possibilidade sem data prevista. Queria descansar dessa rotina pelo menos um período. O ano de 2020 chegou trazendo um vírus, hoje muito conhecido, mas na época estávamos todos diante do novo, do trágico. Nos isolamos. Agora só era possível viajar sem sair da sua zona de quarentena. Testamos outras formas de nos comunicar, de estudar. Bendita seja a *Internet*. Mas para quem? Para mim, que tive o privilégio de me manter virtualmente conectada nesse momento, as viagens tomaram forma através da *internet*, da tela de um celular, de um livro novo comprado *on-line*. Conforme a pandemia ia avançando, levando mais do que aqueles 15/30 dias que imaginávamos, eu precisava trabalhar. A graduação tinha acabado, mas colocar comida na mesa ainda era necessário. Nesse período trabalhei numa drogaria, uma das poucas categorias que se mantiveram abertas durante a pandemia. Mais um subemprego no meu currículo. Enquanto trabalhava pensava no mestrado, que acabou ficando em segundo plano, até que as coisas no mundo se ajeitassem. Eu tinha uma certa resistência contra o ensino remoto, eu confesso.

Em 2022 ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação - ProPEd/UERJ na linha de pesquisa Currículo, conhecimento e cultura para, através de minhas experiências pessoais e da minha formação como cientista ambiental, refletir sobre como essas questões socioambientais implicam no dia a dia da população e, em especial, das pessoas mais pobres, incluindo os moradores de bairros pouco valorizados ou de zonas abandonadas pelo poder público, tal como o caso da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Portanto, cabe a mim desnaturalizar, como cientista ambiental consciente de uma realidade que está para além da Zona Sul, as condições de desigualdade socioambientais existentes neste território. É meu papel apontar, com base em um olhar sobre o meu cotidiano – cotidiano este que, diante de outros contextos de vida menos afortunados, já considero privilegiado – minha própria realidade, com suas singularidades e dificuldades, mas também suas possibilidades. Também é meu papel questionar qual Educação Ambiental é mais adequada para este contexto. Por isso reforço que, a partir do meu ponto de vista, enxergo a questão ambiental por meio de outras janelas, as mesmas janelas que observam multidões de trabalhadores seguindo todos os dias rumo ao serviço: as janelas do trem.

Segundo os dados do censo do IBGE (2022), a cidade do Rio de Janeiro possui cerca de 6.211.223 habitantes. A área mais populosa da capital é a Zona Norte concentrando 42% da população do município, seguida da Zona Oeste com aproximadamente 41%. A Zona Oeste da cidade consiste em uma área ampla que abrange diversos bairros, e analisando essa

problemas como: a baixa oferta de oportunidades de emprego na região, que obriga boa parte desta população a seguir rumo ao centro do município em busca de oportunidades; escassez de vagas nas escolas; precariedade nos serviços de saúde e transporte; entre outros. Segundo Manoel Simões (2011):

Se formam um grande número de bairros caracterizados pela baixa qualidade de vida reproduzindo, em parte, os mesmos problemas que haviam sido a causa do surgimento dos loteamentos. Se nestes não há mais amontoamento de pobres em ruas estreitas sem circulação de ar, a precariedade das construções e das condições sanitárias vão continuar assolando os pobres e determinando uma degradação ambiental e das condições gerais de vida. Em suma este modelo de ocupação do espaço urbano permitiu a exportação dos problemas que assolavam a área central do Rio de Janeiro para bem longe das vistas da burguesia. (Tenreiro et al., 2015, p.31. Apud Simões, 2011, p. 117)

Assim como ocorre em diferentes regiões do Brasil, a formação acelerada dos bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro ocorreu de forma desordenada e desacompanhada da gestão urbana, o que produziu formas de segregação socioespacial e inúmeras dificuldades, que se revelam no cotidiano desta população. Conceitualmente, a ideia de segregação socioespacial pode ser definida como um reflexo da desigualdade e segregação social em espaços geográficos diretamente relacionados à divisão de classes sociais. Em outras palavras:

O padrão de segregação centro/periferia está presente em todas as metrópoles brasileiras. Este padrão apresenta-se da seguinte maneira: O centro, ocupado por camadas de maior renda, concentra a maior número de serviços urbanos públicos e privados. A periferia, ocupada por camadas de menor renda, é desassistida por serviços tanto privados quanto públicos e na maior parte das vezes, apresenta dificuldade de acesso aos equipamentos existentes nos centros metropolitanos, através de um sistema de transportes públicos. (De Souza, 2015, p. 4).

Complementando este ponto de vista, o geógrafo britânico David Harvey, na obra “A Justiça Social e a Cidade” (1980), apresenta uma discussão sobre o significado da ideia de segregação, onde ressalta que:

Diferenciação residencial significa acesso diferenciado a recursos escassos necessários para se adquirir oportunidades para ascensão social. As oportunidades como educação, podem estar estruturadas de modo que um bairro de classe operária seja “reproduzido” em outro bairro na próxima geração. A diferenciação social produz comunidades distintas com valores próprios do grupo, valores estes profundamente ligados aos códigos moral, linguísticos, cognitivo, e que fazem parte do equipamento conceitual com o qual o indivíduo “enfrenta” o mundo. A estabilidade de um bairro e do seu sistema de valores leva à reprodução e permanência de grupos sociais dentro de estruturas residenciais. (Harvey, 1980, p. 133-134).

Na organização de uma sociedade, a desigualdade representa o processo de diferenciação entre os sujeitos. Essa desigualdade pode ser econômica, racial, regional e de gênero. Usa-se a denominação desigualdade social para definir qualquer diferença que privilegia e/ou limita algum grupo social. Vivendo em Palmares, ironicamente homônimo

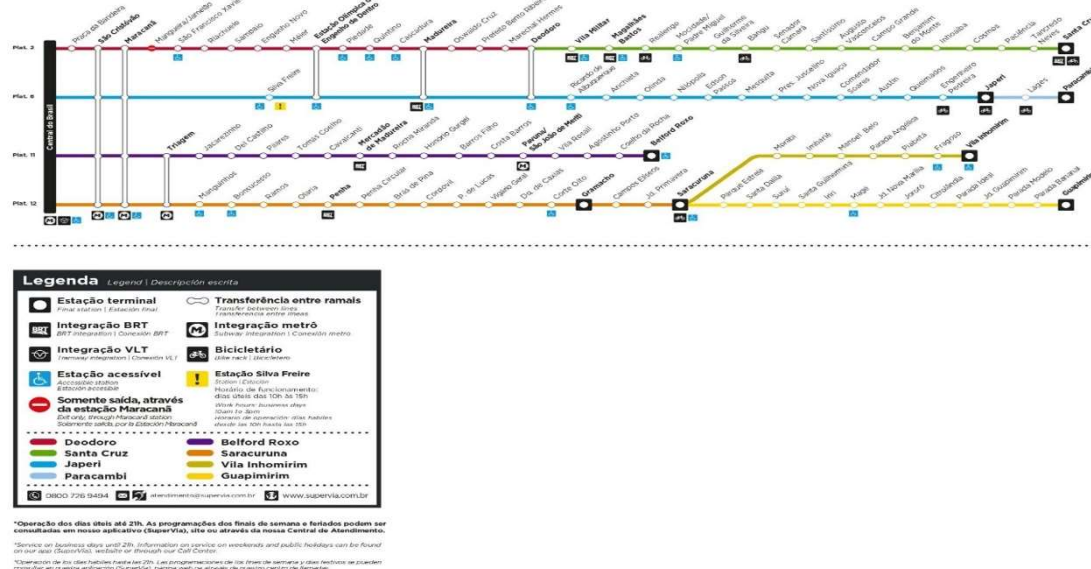
do famoso quilombo, e com uma formação de base pouco ou nada crítica, só fui me perceber nesse lugar de diferenciação social já na fase adulta. Para nós que nascemos numa realidade periférica os desafios de acesso a tudo que é dito como básico, seja transporte, lazer, alimentação são tão presentes e naturalizados que por muito tempo pensamos que é o fluxo normal da vida. Assim, seguimos alimentando e servindo a essa construção social que separa e categoriza nossas existências.

Com o crescimento desses bairros mais isolados do centro, emergiu a necessidade de transportar essa mão de obra. Afinal, o que seria melhor para a construção da cidade do que a força de trabalho barata resultante das necessidades básicas dos moradores do subúrbio? Assim, o trem passou de um transporte de elite para um transporte de massa.

Segundo Dutton (2012), em 1858 inaugurou-se o primeiro trecho da Estrada de Ferro D. Pedro II, entre a estação da Aclamação (atual Central do Brasil) e a estação de Queimados (localizada, na época, na Província do Rio de Janeiro, em uma região que atualmente compreende o município de Queimados), mas a modernização dos transportes só foi implementada mais tarde, a partir da necessidade de se transportar um grande número de pessoas, mais especificamente, de levar as classes trabalhadoras aos seus locais de trabalho. Desse modo, até aquele momento, os meios de locomoção eram destinados apenas a elite e consistiam em um modelo de transporte individual e privativo. Sempre utilizando investimentos da iniciativa privada, associados a estímulos estatais, a malha ferroviária se expandiu ao longo dos anos e com o tempo foram sendo construídas diversas novas estações. (Ferreira, 2016)

Quase um século depois, em 1957, o sistema ferroviário passa a ser administrado pela Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA). Nessa gestão, linhas deficitárias foram fechadas, e outros sistemas ferroviários absorveram segmentos que pertenciam a Estrada de Ferro Central do Brasil, como eram chamados tais serviços até a criação da RFFSA (Ferreira, 2016). Com essa mudança, o transporte ferroviário desacelerou o seu crescimento e passou a receber menos investimentos. Em 1998, a malha ferroviária passou a ser comandada pela Bolsa 2000, conhecida hoje como SuperVia. Em maio de 2019, a GUMI - Guarana Urban Mobility Incorporated assumiu o controle acionário da SuperVia. Atualmente, a empresa opera o transporte por trilhos em toda região metropolitana (Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Mesquita, Queimados, São João de Meriti, Belford Roxo, Japeri, Magé, Paracambi e Guapimirim). São 270 km de linha férrea divididos em 5 ramais, 3 extensões e 104 estações. (Supervia, 2023).

Figura 2: Mapa de linhas da SuperVia.



Fonte: SuperVia, 2023.

Mesmo morando em Paciência, essa estação fica na contramão da minha casa e por isso sempre foi mais cômodo embarcar nas estações de Santa Cruz ou Campo Grande. A rotina era basicamente assim: ônibus até alguma dessas duas estações + trem até a central do Brasil + ônibus até a universidade.

Eu sempre gostei de prestar atenção em viagens quando as fazia em família, para outras cidades, estados, para a praia. Criava fantasias em minha mente, me perdia em meus próprios pensamentos, mas demorou para que eu vestisse uma lente crítica sobre um trajeto feito todos os dias. Quando eu embarcava em Santa Cruz fazia todo o caminho da linha verde e vermelha que aparece na figura 2, às vezes no trem expresso, às vezes no parador. Tudo dependia do intervalo do dia. Meu humor dependia de como seria aquela viagem. Tumulto para entrar no vagão? Sentada? De pé? Muita poluição sonora? Ambulantes esbarrando em mim o tempo todo? ar-condicionado funcionando? O próximo embarque era sempre uma surpresa e as vezes também era um desafio.

1.1. O conceito carioca de subúrbio

Por definição, o subúrbio é uma zona localizada em volta da cidade. Podendo ser chamada de arrabaldes, redondezas (SUBÚRBIO, 2023). Dutton aprofunda a definição deste conceito ao afirmar que:

Desde a Antiguidade, o subúrbio sempre esteve relacionado a uma subordinação política, econômica e cultural à cidade. No entanto, esta dependência nem sempre representou sua marginalização, o que se tornou uma tendência hegemônica no pensamento sobre a cidade a partir do século XVIII. Nas cidades antigas e medievais os subúrbios agregavam ao seu redor teatros, ginásios, academias, santuários, e não possuíam uma representação pejorativa, além de serem bastante frequentados pelas elites como local de vilegiatura.” (Dutton, 2012, p. 22).

No Rio de Janeiro, a partir do século XX, esse conceito passa por uma transformação radical. De acordo com Dutton (2012), essa mudança começou com a Reforma Pereira Passos (1903-1906), e então, o espaço das elites e das classes populares foi redefinido. A Reforma, conduzida pelo então prefeito que deu nome à mesma, teve grande influência da ideologia de higiene ou higienismo, iniciada em meados do século XIX (Chalhoub, 2018). Segundo o autor a reforma usou o discurso já implantado pela ideologia de higiene sobre a urgência de “civilizar a sociedade brasileira conforme os moldes importados das capitais europeias”, em outras palavras, a reforma se baseava no argumento de exterminar focos de doenças, e de realizar uma espécie de “limpeza urbana”, porém, no fim, acabou por aprofundar as condições de desigualdade.

A Reforma Pereira Passos alargou ruas, construiu avenidas e remodelou o centro da cidade, sob inspiração do plano de remodelação de Paris, desenvolvido no século XIX, ficando conhecida como a Belle Époque Carioca. Porém, tais transformações foram realizadas com base em uma série de demolições, desocupações e expulsão da população pobre, que seguiu para os morros aumentando abruptamente a população das favelas cariocas, bem como para as regiões do subúrbio. Assim, a Reforma pode ser entendida como um esforço para fortalecer o capitalismo no Rio de Janeiro, modernizando a cidade e atraindo os olhares de estrangeiros. Sobre esse processo de transformação do espaço urbano promovido pela Reforma Passos, Dutton (2012) questiona:

Mas como fazer uma civilização europeia nos trópicos em uma cidade repleta de ranços coloniais? Como conviver com a enorme quantidade de ambulantes vendendo mercadorias, alimentos e animais no meio das ruas? Como silenciar o barulho e aplacar a confusão que reinante no espaço público? E o que fazer com as inúmeras habitações populares que ameaçavam a saúde pública e os investimentos do capital privado imobiliário?” (Dutton, 2012, p.23)

Aqui, vou me permitir uma pequena viagem pelo universo barretiano com a finalidade de ilustrar aquilo que venho defendendo ao longo do capítulo, a saber, o caráter estrutural das desigualdades sociais. Afonso Henriques de Lima Barreto foi um jornalista e cronista que vivenciou a época da Reforma Passos e escreveu de forma crítica sobre a construção de uma nova capital do Brasil aos moldes europeus. Nascido em 1881, no Rio de Janeiro, negro e pobre enfrentou desafios que assombram nossa construção social e que até

hoje permanecem visíveis em nossa sociedade. Começou a cursar Engenharia, mas foi obrigado a deixar o curso para sustentar as necessidades de sua família. Sua mãe havia morrido quando ele ainda era um menino e seu pai enlouqueceu, o que o tornou responsável pelos seus três irmãos. Em 1902, o autor se mudou com a família para o subúrbio carioca e foi aprovado no concurso para escriturário do Ministério de Guerra permanecendo na função até se aposentar. Mas foi no ano seguinte que ingressou no jornalismo.

Romancista da Primeira República, Barreto usou os seus textos para criticar a estrutura social que se formava no Rio de Janeiro após o fim do Império. O que nascia como uma república baseada em democracia ainda era impregnada de preconceitos e segregações. Denunciando uma burguesia prepotente e dando voz a luta pela sobrevivência dos subúrbios, Lima Barreto não se submeteu aos padrões da elite literária da época. Sua estreia literária foi em 1909 com o Romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. Isaías foi um menino que cresceu dedicado aos estudos, influenciado pela disparidade intelectual que observou em seus pais. “A tristeza, a compreensão e a desigualdade de nível mental do meu meio familiar, agiram sobre mim de modo curioso: deram-me anseios de inteligência” (Barreto, 1995, pag.1). Após terminar todos os cursos preparatórios o jovem decide ir ao Rio de Janeiro para se formar doutor, mas encontra diversas dificuldades devido a sua condição social e a cor de sua pele.

Foram de imensa angústia esses meus primeiros dias no Rio de Janeiro. Eu era como uma árvore cuja raiz não encontra mais terra em que se apóie e donde tire vida; era como um molusco que perdeu a concha protetora e que se vê a toda a hora esmagado pela menor pressão. Oprimido com sua antevisão de misérias a passar, de humilhações a tragar, o meu espírito deformava tudo o que via. (Barreto, 1995, pag. 21)

Neste livro, muitas vezes a vida fictícia de seu personagem, Isaías Caminha, se mistura a acontecimentos experienciados pelo próprio autor e relatados em sua biografia⁵ o que levou alguns estudiosos a caracterizarem a obra como uma autobiografia ou romance autobiográfico.

Em 1915, sua obra mais famosa “*Triste Fim de Policarpo Quaresma*” é publicada integralmente. A narrativa se dá entre os anos de 1891 e 1894, início do Brasil república, onde Policarpo Quaresma ou Major Quaresma, era subsecretário no Arsenal de Guerra. Um homem patriota, que sempre buscou conhecer a história e a cultura do seu país.

[...]Desde moço, aí pelos vinte anos, o amor da Pátria tomou-o todo inteiro. Não fora o amor comum, palrador e vazio; fora um sentimento sério, grave e absorvente. Nada de ambições políticas ou administrativas; o que Quaresma

⁵ SCHWARCZ, Lília Moritz. **Lima Barreto - triste visionário**. Editora Companhia das Letras, 2017.

pensou, ou melhor: o que o patriotismo o fez pensar, foi num conhecimento inteiro do Brasil, levando-o a meditações sobre os seus recursos, para depois então apontar os remédios, as medidas progressivas, com pleno conhecimento de causa. (Barreto, [s.d], pag.3)

Começou a aprender tocar violão com Ricardo Coração dos Outros, um cantor suburbano que logo se tornou um amigo. Segundo o major, “A modinha é a mais genuína expressão de poesia nacional e o violão é um instrumento que ela pede” (Barreto, [s.d], p.2). Falando sobre os subúrbios e os suburbanos, que é de fato o meu objeto de observação dentro dos recortes das obras de Lima Barreto, o autor traz ao longo do livro algumas críticas importantes sobre essa parte da cidade e seus moradores. Contextualizando a fama de Ricardo ele diz:

Dessa maneira, Ricardo Coração dos Outros gozava da estima geral da alta sociedade suburbana. É uma alta sociedade muito especial e que só é alta nos subúrbios. Compõe-se em geral de funcionários públicos, de pequenos negociantes, de médicos com alguma clínica, de tenentes de diferentes milícias, nata essa que impa pelas ruas esburacadas daquelas distantes regiões, assim como nas festas e nos bailes, com mais força que a burguesia de Petrópolis e Botafogo. Isto é só lá, nos bailes, nas festas e nas ruas, onde se algum dos seus representantes vê um tipo mais ou menos, olha-o da cabeça aos pés, demoradamente, assim como quem diz: aparece lá em casa que te dou um prato de comida. Porque o orgulho da aristocracia suburbana está em ter todo dia jantar e almoço, muito feijão, muita carne-seca, muito ensopado — aí, julga ela, é que está a pedra de toque da nobreza, da alta linha, da distinção. Fora dos subúrbios, na Rua do Ouvidor, nos teatros, nas grandes festas centrais, essa gente mingua, apaga-se, desaparece[..]. (Barreto, [s.d], pág. 5).

Talvez, daí se depreenda o fato do grande apreço suburbano por uma fartura de comida. Receber alguém em casa, seja em um jantar simples ou quando de alguma comemoração, exige sempre um banquete. Afinal, na mesa em que muitas vezes o pão já se fez ausente, poder servir um convidado com o que se tem de melhor é o mais nobre sinal de afeto. A pergunta que martela em minha cabeça, quase que em um sinal de negação é: não estamos nós, suburbanos, vivendo ainda desaparecidos? Apagados dos grandes centros? Mais de cem anos depois da publicação desse livro e o sentimento ainda é o mesmo. Lógico que desde essa época a sociedade evoluiu, conquistamos acesso, o mínimo de infraestrutura. Mas tudo isso precisou de luta, precisou que os moradores desses bairros fizessem pressão nos órgãos públicos, ou vez ou outra, que asfaltassem a rua com suas próprias mãos e com o dinheiro do próprio bolso. E mesmo quando estamos nos teatros, nas grandes festas ou até mesmo no espaço acadêmico, o sabor levemente amargo nos lembra que esses espaços não foram pensados para nós. Seria por acaso que tudo o que movimenta a cidade está situado tão longe do subúrbio carioca?

Simultaneamente às aulas de violão, Policarpo começou a estudar tupi-guarani, e então decidiu fazer um requerimento junto a Câmara defendendo que a língua oficial brasileira deveria ser essa, já que o Brasil era dos índios. Como consequência disso, ele foi internado em um hospício por seis meses. Após sua volta para casa, o major estava sempre abatido, sem coragem para sair de casa, então, Olga, sua afilhada lhe deu a ideia de comprar um sítio. O major então comprou sossego, um sítio maltratado, mas que ele estava esperançoso em recuperar. Com a compra do sítio, Policarpo encontra uma nova obsessão: a agricultura.

Planejou a sua vida agrícola com a exatidão e meticulosidade que punha em todos os seus projetos. Encarou-a por todas as faces, pesou as vantagens e ônus; e muito contente ficou em vê-la monetariamente atraente, não por ambição de fazer fortuna, mas por haver nisso mais uma demonstração das excelências do Brasil. (Barreto, [s.d], p.42)

É interessante observar nessa passagem uma característica muito afeita aos suburbanos, a ideia de projeto, quase sempre desordenado, de melhoria e ampliação do imóvel onde residem. Foi exatamente nesse contexto que meus pais construíram nossa casa. Sem dinheiro para comprar um terreno próprio, decidiram construir em cima da casa dos meus avós, onde naquela época só minha avó se fazia viva. Meu pai sempre sonhou grande, sempre quis uma boa e bela casa, o que faria Barreto classificá-la hoje como uma casa burguesa do subúrbio. Projeto desordenado no que diz respeito a envolver profissionais da área, como engenheiro ou arquiteto, mas que muito se tinha de ideias pessoais que dariam um toque único a propriedade.

A obra demorou. Segundo me contam, se mudaram antes de finalizar o banheiro e usavam o da minha avó para suas necessidades de higiene. Nessa época, eles começaram um negócio. Com uma única geladeira no quintal começaram a vender refrigerante, A venda rapidamente cresceu, gerou novos investimentos, aumentou o tamanho do negócio e proporcionou um alcance financeiro maior. Por alguns anos da minha vida eu ainda acompanhei a obra, revestimento das paredes, pisos, fachada da casa. Os negócios estavam prósperos, e mesmo morando no subúrbio, minha infância foi de uma verdadeira burguesa. Já na minha adolescência, eu e meus pais vimos tudo, no que eles tinham investido tempo, e dinheiro, falir. É a partir de então que minha vida vai se aproximando dos meus primeiros relatos sobre a minha vida adulta e a necessidade trabalhar.

Seguindo a leitura do Livro, no capítulo II da segunda parte intitulado “Espinhos e flores”, Barreto descreve a formação dos subúrbios em relação a arruamento e as construções sem planejamento:

Os subúrbios do Rio de Janeiro são a mais curiosa coisa em matéria de edificação da cidade. A topografia do local, caprichosamente montuosa, influiu decerto para tal aspecto, mais influíram, porém, os azares das construções. Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem semeadas ao vento e, conforme as casas, as ruas se fizeram. Há algumas delas que começam largas como boulevards e acabam estreitas que nem vielas; dão voltas, circuitos inúteis e parecem fugir ao alinhamento reto com um ódio tenaz e sagrado. Às vezes se sucedem na mesma direção com uma frequência irritante, outras se afastam, e deixam de permeio um longo intervalo coeso e fechado de casas. Num trecho, há casas amontoadas umas sobre outras numa angústia de espaço desoladora, logo adiante um vasto campo abre ao nosso olhar uma ampla perspectiva. Marcham assim ao acaso as edificações e consequentemente o arruamento. Há casas de todos os gostos e construídas de todas as formas. Vai-se por uma rua a ver um correr de chalets, de porta e janela, parede de frontal, humildes e acanhados, de repente se nos depara uma casa burguesa, dessas de compoteiras na cimalha rendilhada, a se erguer sobre um porão alto com mezaninos gradeados. Passada essa surpresa, olha-se acolá e dá-se com uma choupana de pau-a-pique, coberta de zinco ou mesmo palha, em torno da qual formiga uma população; adiante, é uma velha casa de roça, com varanda e colunas de estilo pouco classificável, que parece vexada e querer ocultar-se diante daquela onda de edifícios disparatados e novos. Não há nos nossos subúrbios coisa alguma que nos lembre os famosos das grandes cidades européias, com as suas vilas de ar repousado e satisfeito, as suas estradas e ruas macadamizadas e cuidadas, nem mesmo se encontram aqueles jardins, cuidadinhos, aparadinhos, penteados, porque os nossos, se os há, são em geral pobres, feios e desleixados. (Barreto, [s.d], pag. 47)

A descrição de Lima Barreto permanece tão atual. Quando o leio não imagino o seu subúrbio, mas sim o meu, no qual nasci já em 1995. Por um lado, sinto como se a gente tivesse preservado a nossa história, nossa singularidade, como se nossas raízes tivessem sido fincadas de forma tão profunda que nenhuma influência americana ou europeia foi capaz de roubar o que nós de fato somos: suburbanos. Por outro lado, entristeço-me com o fato de que nossas vidas continuam tendo menor valor do que a de uma elite moradora da Zona Sul do Rio, por exemplo. Se o poder público tivesse em algum momento se atentado para as nossas necessidades, talvez eu não me reconheceria tanto nas descrições de Barreto. Não sei ao certo se cabe aqui essa dualidade de sentimentos, só sei que os sinto.

Para que o leitor não fique sem o fim da história, muito embora valha a leitura do próprio romance, deixo aqui o desfecho da trama. Após um longo período lutando contra as saúvas que assombravam a sua plantação e quase sem recursos para manter o sítio devido aos impostos cobrados, o major decide voltar a cidade após saber que está ocorrendo uma revolta. A revolta armada. Policarpo, quando chega a cidade vai de encontro a Marechal Floriano para lhe entregar um memorial com informações sobre a agricultura. Floriano não

dá a devida importância, mas convida Quaresma para ingressar na revolta como major, e acreditando ser mais um de seus atos patriotas, Policarpo aceita. No decorrer da revolta, Policarpo começa a se incomodar com o tratamento que é oferecido aos prisioneiros, observando que era uma luta entre brasileiros. Após questionar sobre isso, o major é preso acusado de traição chegando assim ao seu triste fim.

Outro livro que traz algumas características do subúrbio é Clara dos Anjos, publicado postumamente em 1948. Protagonista que deu nome ao romance, Clara é uma jovem negra, pobre e suburbana, criada com muito zelo pelos seus pais, um carteiro e uma dona de casa. A jovem, em seu aniversário de 17 anos, se apaixona à primeira vista por Cassi Jones, um homem de quase 30 anos, branco e conhecido por seduzir moças ingênuas, humildes e de todas as cores.

Todas essas proezas eram quase sempre seguidas de escândalo, nos jornais, nas delegacias, nas pretorias; mas ele, pela boca dos seus advogados, injuriando as suas vítimas, empregando os mais ignóbeis meios da prova de sua inocência, no ato incriminado, conseguia livrar-se do casamento forçado ou de alguns anos na correção. Quando a polícia ou os responsáveis pelas vítimas, pais, irmãos, tutores, punham-se em campo para processá-lo convenientemente, ele corria à mãe, Dona Salustiana, chorando e jurando a sua inocência, asseverando que a tal fulana - qualquer das vítimas - já estava perdida, por esse ou por aquele; que fora uma cilada que lhe armaram, para encobrir um mal feito por outrem, e por o saberem de boa família, etc., etc. (Barreto, 1948, pag.7)

Namorando contra a vontade dos pais, a jovem acaba grávida de Cassi que foge abandonando-a. Quando Clara vai até a casa do rapaz cobrar que se case com ela, acaba sendo maltratada por Salustiana, mãe de Cassi. “- Que é que você diz, sua negra?” (Barreto, 1948, pag.75). Neste livro, fazendo mais uma vez uma crítica ao preconceito racial e as diferenças de classe, Lima também aborda sobre as amarras sociais as quais as mulheres estavam submetidas naquela época, como o valor da moça virgem, e a desonra da gravidez fora do casamento.

O racismo e o patriarcado continuam como pautas centrais nos movimentos militantes atuais, isso porque, ainda hoje, mulheres e negros lutam para garantir direitos e para terem suas vidas consideradas. Gênero e raça/cor são categorias relacionais dentro uma estratificação social⁶ pois estão ligadas as relações de poder em que se constituiu a sociedade brasileira. O homem branco, hétero e de classe alta é visto e se reconhece como sendo a nata, o topo dessa pirâmide hierarquizadora, e a partir deste, todo o restante da sociedade vai se

⁶ A estratificação social é um conceito que classifica os indivíduos em grupos de acordo com suas condições socioeconômicas. Weber (1974), aponta que toda a discussão relativa à estratificação social requer atenção ao conceito de poder.

dividindo em categorias e entendendo o seu lugar. Estático, definido antes do seu nascimento exclusivamente pelas características genéticas e econômicas que constroem o seu “DNA social”.

No capítulo VII da obra, Lima Barreto faz mais uma descrição do subúrbio, desta vez caracterizando a linha do trem como seu eixo.

O subúrbio propriamente dito é uma longa faixa de terra que se alonga, desde o Rocha ou São Francisco Xavier, até Sapopemba, tendo para eixo a linha férrea da Central. Para os lados, não se aprofunda muito, sobretudo quando encontra colinas e montanhas que tenham a sua expansão; mas, assim mesmo, o subúrbio continua invadindo, com as suas azinhas e trilhos, charnecas e morrotes. Passa-se por um lugar que supomos deserto, e olhamos, por acaso, o fundo de uma gruta, donde brotam ainda árvores de capoeira, lá damos com um casebre tosco, que, para ser alcançado, se torna preciso descer uma ladeirota quase a prumo; andamos mais e levantamos o olhar para um canto do horizonte e lá vemos, em cima de uma elevação, um ou mais barracões, para os quais não topamos logo da primeira vista com a ladeira de acesso. Há casas, casinhas, casebres, barracões, choças, por toda a parte onde se possa fincar quatro estacas de pau e uni-las por paredes duvidosas. (Barreto, 1948, pag. 38)

A precariedade de alguns domicílios do subúrbio carioca continua presente e bem visível. O que o autor apontou como casinhas, casebres, choças é a realidade de muitas famílias que precisaram se estabelecer nessa região no início da República e que por falta de oportunidades e cuidado político continuam nessas construções como uma herança que passa de pai para filho.

Mais ou menos é assim o subúrbio, na sua pobreza e no abandono em que os poderes públicos o deixam. Pelas primeiras horas da manhã, de todas aquelas bibocas, alforjas, trilhos, morros, travessas, grotas, ruas, sai gente, que se encaminha para a estação mais próxima; alguns, morando mais longe, em Inhaúma, em Cachambi, em Jacarepaguá, perdem amor a alguns níqueis e tomam bondes que chegam cheios às estações. Esse movimento dura até às dez horas da manhã e há toda uma população de certo ponto da cidade no número dos que nele tomam parte. São operários, pequenos empregados, militares de todas as patentes, inferiores de milícias prestantes, funcionários públicos e gente que, apesar de honesta, vive de pequenas transações, do dia a dia, em que ganham penosamente alguns mil-réis. O subúrbio é o refúgio dos infelizes. Os que perderam o emprego, as fortunas; os que faliram nos negócios, enfim, todos os que perderam a sua situação normal vão se aninhar lá; e todos os dias, bem cedo, lá descem à procura de amigos fiéis que os amparem, que lhes dêem alguma coisa, para o sustento seu e dos filhos. (Barreto, 1948, pág.39)

Quando ele aponta o subúrbio como o refúgio dos infelizes fica evidente que o ato de se mudar para o subúrbio sempre se dá inicialmente por falta de qualquer outra possibilidade. Infelizes, mas também sobreviventes e honestos, como ele mesmo diz. Uma gente que luta todo dia para garantir o básico para suas famílias, que clama nada mais do que por seus direitos enquanto cidadãos de uma nação. Essa força remete a perseverança e garra da qual essa gente é feita. Mas em uma quase romantização da força suburbana

esquecemos o quanto seria bom apenas descansar. O quanto seria bom se desgastar menos nos transportes públicos, chegar à casa mais cedo e ter tempo para brincar com os filhos. Na continuação da página 39, Barreto traz uma descrição dos trens principalmente dos que vêm do limite do distrito, que a mim me parece um retrato idêntico aos de hoje.

Nessas horas, as estações se enchem e os trens descem cheios. Mais cheios, porém, descem os que vêm do limite do Distrito com o Estado do Rio. Esses são os expressos. Há gente por toda a parte. O interior dos carros está apinhado e os vãos entre eles como que trazem quase a metade da lotação de um deles. Muitos viajam com um pé num carro e o outro no imediato, agarrando-se com as mãos às grades das plataformas. Outros descem para a cidade sentados na escada de acesso para o interior do vagão; e alguns, mais ousados, dependurados no corrimão de ferro, com um único pé no estribo do veículo. (Barreto, 1948, pág. 39)

Lendo esse trecho, eu e qualquer outro usuário do trem atualmente pode se enxergar nas mesmas condições. Quem nunca teve que empurrar alguém para acessar o vagão? Quem nunca foi esmagado por alguém que precisava embarcar? Quem nunca viajou sentado ao chão ou espremido não vão entre os vagões? Quem nunca viajou pendurado para fora em uma porta que não fechou? Nessa última situação, eu nunca, mas já vi muitas vezes acontecer.

Revisitar Lima Barreto é como flunar na história do meu lugar e flunar talvez seja uma forma de pesquisar. João do Rio, ou oficialmente João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, um jornalista, cronista, contista e teatrólogo dessa época, João era um flâneur-jornalista. Um carioca que também vivenciou todas essas mudanças de sua cidade, que observou e sentiu, que esteve presente nas ruas e que as ouviu. Que ama a rua, e que a entende como ser vivo que nasce como o homem. “Ora, a rua é mais do que isso, a rua é um fator da vida das cidades, a rua tem alma” (Rio, 1995, p.4). O autor afirma que flunar é vagabundear pelas ruas atento aos acontecimentos.

Flunar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flunar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite[...]. É vagabundagem? Talvez. Flunar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico.” (Rio, 1995, p.5)

O que faço eu aqui nesse texto, senão flunar? Usando um trajeto em que estaria com tempo ocioso para pensar sobre as diferenças socioambientais da minha cidade. Onde caminho e observo as muitas vidas que entram e saem dos vagões, onde reconheço rostos de pessoas que pegam o trem sempre no mesmo horário, assim como eu.

Retomando o contexto da Reforma Pereira Passos, os moradores foram desalojados sem nenhum planejamento, de maneira autoritária, e os cortiços colocados abaixo. E assim, sem políticas públicas, sem incentivos e sem orientação, a classe operária começou a ocupar

terrenos em torno das ferrovias. Essa ocupação gerou um novo conceito de subúrbio existente somente no Rio de Janeiro, o qual Nelson da Nobrega Fernandes chamou em seu livro de *O rapto ideológico da categoria subúrbio* (2011)

A partir da definição elaborada por Soares (1960), Fernandes destaca que no Rio de Janeiro houve a formação de um “conceito carioca de subúrbio”, onde se forjou um conceito de *sui generis*, diferente do utilizado na maioria das cidades norte-americanas e europeias. “(Dutton, 2012, p.26)

Com base nesse conceito, determinou-se subúrbio como uma área onde habitassem somente classes populares, totalmente afastadas das classes médias e altas. Além disso, a definição de subúrbio a partir daquele momento estava associada a bairros onde havia linha ferroviária.

A noção de subúrbio no Rio de Janeiro foi intimamente vinculada à presença da ferrovia, a tal ponto que Soares afirma que as regiões periféricas que apresentam um perfil semelhante aos bairros denominados suburbanos, mas que não são cortadas pela ferrovia serão excluídas deste conceito.” (Ibidem, 2012, p.26).

Ainda segundo Dutton (2012), o desprestígio social ocasionado pela ausência de políticas públicas que desse suporte a classe operária que vivia na região central também foi um elemento que formou o conceito carioca de subúrbio.

Ao longo dos anos os termos subúrbio e periferia passaram a ser usados para designar a mesma região. Pode-se dizer que o subúrbio era o meio termo entre o urbano e o rural, isto é, áreas que cercavam a cidade, mas que ainda não eram totalmente urbanizadas, enquanto periferia pode ser definida como as regiões que eram subordinadas à cidade, geralmente favelas e moradias clandestinas. De acordo com Soto (2008) o uso dos dois termos não diferenciados, deixou seus conteúdos confusos, e a utilização deles, para expressar negativamente o que é oposto ao centro, os tornou vazios. No caso do Rio de Janeiro, os dois termos se atravessaram devido ao conceito carioca de subúrbio já explicado anteriormente. No Brasil o termo subúrbio tem sido utilizado de forma variada e até deturpada do seu sentido original, sendo que no Rio de Janeiro a palavra subúrbio designa pejorativamente a periferia. (Soto, 2008).

Carneiro e Mattosso (2023), no livro “Subúrbios: espaços plurais e múltiplos do Rio de Janeiro”, colocam em palavras o sentimento de ser suburbano.

Tomando o seu lugar como referência, desse modo, o subúrbio se faz e refaz para os seus moradores no cotidiano. O seu bairro é o seu pedaço, o seu chão, e ali estão os seus laços de identidade territoriais mais plantados e assentados na cidade. Em resposta à alienação à vida criativa, compartilhada e solidária; no lugar da fragmentação, a recriação de lugares de encontros e trocas sociais, nas esquinas, nos botecos, nas beiras de ruas, na estação de trem etc.; no lugar da habitação urbanística e formalmente regularizada a solução da habitação improvisada numa encosta ou em terreno aparentemente impróprio à construção; na ausência ou

distância da cultura formal e erudita, a organização de blocos carnavalescos, escolas de samba, teatro e dança de rua, funk, charme e hip-hop etc. (Mattosso, 2023, p.14)

Desta forma o presente trabalho se encontra contextualizado no subúrbio e na periferia, tratando as desigualdades socioambientais presentes no cotidiano dessa população que a muito tempo resiste a tentativa de apagamento, e discutindo a contribuição da desigualdade estrutural para a construção do subúrbio carioca. Colocando no centro da discussão a mobilidade urbana e as condições da vida suburbana, pretendo pensar possibilidades para uma educação ambiental que tenha um olhar atento e sensível as necessidades do suburbano, sem esquecer das nossas potencialidades e da força suburbana que se renova após cada desafio, e que mantém essa cidade a pleno vapor até os dias de hoje. Nesse intuito, o próximo capítulo traz o conceito de educação ambiental e suas várias vertentes apresentadas ao longo do tempo, servindo assim, como um norteador para a escolha de uma educação ambiental que mais atenda as particularidades da zona oeste do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 2: É POSSIVEL UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Ao longo de sua história evolutiva o ser humano sempre manteve uma íntima conexão com a natureza, retirando desta seu sustento, aprendeu a adaptar-se aos diferentes ambientes e territórios da Terra. Essa relação em geral se manteve equilibrada ao longo do tempo, porém, a partir da Revolução Industrial (1760-1840), foi drasticamente alterada, assim como as relações de trabalho, que foram profundamente transformadas.

A revolução industrial trouxe, além das máquinas, muitas riquezas, novas tecnologias e uma grande oferta de produtos industrializados, porém, em contrapartida, também acentuou as condições de desigualdade social, aumentou vertiginosamente as demandas por recursos naturais, produziu novas formas de poluição e inaugurou uma era de destruição ambiental. Acompanhando a revolução industrial, a ascensão e consolidação do capitalismo foi conquistada com grandes perdas para o meio ambiente e para as populações oprimidas. Nesse ponto da história não havia uma preocupação com a preservação ambiental, não existiam políticas públicas ou ações de mitigação para remediar os danos produzidos ao território, e assim os destruidores ambientais agiam livremente, preocupando-se somente com os lucros e ignorando as possíveis consequências de suas atividades.

A discussão sobre Educação Ambiental surge no século XX, junto com as primeiras conferências sobre o meio ambiente, fomentada pela necessidade de se debater a forma de vida e de relação com o ambiente. Desde o início refletia as preocupações geradas em torno das consequências produzidas pela destruição ambiental que vinha se acentuando desde a Revolução Industrial. Assim, esses primeiros debates em torno da EA se justificaram pela necessidade de se discutir sobre os impactos de nossos modos de vida e refletir sobre a possibilidade de construção de um mundo mais justo, tanto para seres humanos como para as outras formas de vida com as quais dividimos o planeta.

Em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, líderes globais se reuniram para dialogar sobre o quanto era importante que conservação ambiental e o desenvolvimento industrial caminhassem juntos. Durante a conferência foram estabelecidos, entre outras coisas, critérios de ecodesenvolvimento, poluição e pobreza. Neste sentido, tal conferência pode ser entendida como um marco no que diz respeito a busca pelo equilíbrio entre desenvolvimento econômico e preservação

ambiental, o que mais tarde viria a inspirar a construção do conceito de desenvolvimento sustentável. A partir desse momento, houve muitos outros grandes debates em torno das questões ambientais, mas de fato o caminho para a degradação continuou sendo percorrido por grande parte dos países. Embora tenham sido criadas diversas políticas públicas, tratados e normas para regulamentar conceitos e práticas envolvendo o meio ambiente, ainda assim elas não geravam mudanças significativas diante de um sistema que se preocupava mais com o crescimento da economia do que com a sobrevivência da própria espécie.

De acordo com Lima (2009), no Brasil a discussão sobre educação ambiental ganha força a partir de 1980 e desde o seu início se apresenta como um campo diversificado. Se estabelecendo no meio da ditadura Militar de 1964 as questões ambientais levantadas sofriam interferências e influências conservadoras.

Uma das consequências do clima autoritário vigente à época sobre esse campo está na constatação de que a EA brasileira, em seus primórdios, foi orientada por uma visão hegemônica de perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica[...] (Lima, 2009, p.149)

Após o fim da ditadura, que ocorreu em 1985, houve um processo de redemocratização que abriu espaço para movimentos sociais e ambientais favorecendo o diálogo e uma aproximação entre esses setores. (Lima,2009)

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como ECO-92, realizada em junho de 1992, foi de grande destaque para o Meio Ambiente, e, neste caso, também para o Brasil. Sediado na Cidade do Rio de Janeiro, esta foi a primeira vez que o Brasil foi anfitrião de um evento que visava a interseção entre desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental. O Fórum Global aprovou a Declaração do Rio - ou Carta da Terra -, que consiste em um documento que aponta que os países ricos têm maior responsabilidade na preservação do planeta - até porque, em geral, tais países já passaram por períodos de industrialização, e atualmente se beneficiam com a exploração dos recursos naturais de países subdesenvolvidos. Mas para além disso, é preciso reconhecer que a ECO-92 teve um grande papel na formulação do pensamento ambientalista brasileiro, inclusive sobre as perspectivas de Educação Ambiental que vieram a ser desenvolvidas.

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Lei nº 9795/1999, Art. 1º)

Porém, ao contrário da política nacional de educação ambiental, que apresenta uma definição específica sobre o termo, ao longo do processo histórico de consolidação da Educação Ambiental surgiram pensamentos divergentes que levaram à divisão deste campo em correntes que defendem diferentes abordagens, epistemologias e perspectivas educativas. Lima (2009) destaca que, no Brasil, a Educação Ambiental “nasceu como um campo plural e diferenciado que reunia contribuições de diferentes disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais” (p. 147). Mesmo com essa pluralidade Layrargues e Lima (2011) sintetizaram a EA em três macrotendências: conservadora, Pragmática e Crítica.

2.1. Educação Ambiental Conservadora

Na história da Educação Ambiental, uma das primeiras correntes a surgirem foi justamente a perspectiva entendida como Conservadora, ou, em determinados casos, Conservacionista. Trata-se de uma perspectiva que inicialmente sofreu forte influência na formação dos primeiros parques naturais norte-americanos, a exemplo de Yellowstone, que pensavam a conservação ambiental a partir de uma lógica de separação entre seres humanos e natureza. Neste sentido, entendia-se que o ser humano representa um agente de destruição ambiental que precisa ser afastado da natureza para que ela possa prosperar e se manter. Em outros termos, essa corrente inicialmente era centrada na preservação de lugares não ocupados por vida humana, e reforçava o discurso de que a preservação da fauna e flora dependem de tais ambientes serem intocados pelos humanos. Tratava-se, portanto, de uma corrente que priorizava o biológico em detrimento do social.

Segundo Layrargues (2012), na virada do século a EA conservadora, amplia-se e vincula-se a “pauta verde”, a fim de incentivar uma nova relação homem x natureza que pudesse despertar a conscientização para a importância da preservação, tratando os problemas ambientais apenas como ecológicos. Vinculam-se então a dinâmicas agroecológicas, trilhas interpretativas, observação de aves, atividades de ecoturismo, comumente realizadas em unidade de conservação.

Apoia-se nos fundamentos científicos e princípios filosóficos da ecologia[...] no pensamento ecossistêmico, na valorização da dimensão afetiva, em relação à natureza, no desenvolvimento humano e na mudança do comportamento individual, em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo, em direção ao ecocentrismo. Mantém relação com filosofia da natureza, ecologia profunda, eco-espiritualidade. (Layrargues, 2012, p.403)

Assim, esse tipo de educação entendida como conservadora não reflete, por exemplo, sobre os problemas estruturais das sociedades contemporâneas, tais como: a falta de infraestrutura em centros urbanos, desigualdades, diferenças socioambientais e singularidades pertencentes a cada região, bem como não se preocupa com os conflitos existentes.

Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu princípio foi a destruição da natureza e porque as ciências ambientais ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. (Layrargues e Lima, 2011, p.5)

Com o passar do tempo, os educadores ambientais começaram a questionar essa única vertente de Educação Ambiental, e a partir desse momento ela começa a se ramificar de acordo com contextos sociais, percepções individuais e formações profissionais de seus protagonistas, e com as mudanças do próprio ambientalismo ao longo do tempo (Layrargues e Lima, 2011). Com o crescente questionamento sobre o papel da EA na crise ambiental surgem outras duas vertentes; a pragmática que inicialmente nutria-se da problemática do lixo, e a crítica que se erguia em contraponto a conservadora.

2.2. Educação Ambiental Pragmática

De acordo com Layrargues e Lima (2011), essa macrotendência origina-se para tratar problemas oriundos do estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra. Relacionada a “pauta marrom”, inicialmente teve seu enfoque na resolução de problemas do lixo urbano-industrial. Suas medidas que muitas vezes estavam baseadas em um manual pronto de ações individuais, e que embora tenham sua importância, não eram capazes de gerar benefícios em larga escala.

Ao longo dos anos 90 houve um incentivo internacional a metodologia da resolução de problemas ambientais locais nas atividades de educação ambiental, direcionado a responsabilidade individual. Isso fez com que essa vertente, que até então estava muito ligada a questão do lixo, se aproximasse das discussões sobre consumo sustentável, todavia voltada somente aos recursos ambientais sem considerar questões sociais. (Layrargues e Lima, 2011).

Essa educação não pode e/ou não quer perceber as redes de poder que estruturam as relações de dominação presentes na sociedade atual, tanto entre pessoas (relações de gênero, de minorias étnicas e culturais), entre classes sociais, quanto na relação “norte-sul” entre as nações, assim como também entre as relações de dominação que se construíram historicamente entre sociedade e natureza. São

nessas relações de poder e dominação que podemos encontrar um dos pilares da crise ambiental dos dias de hoje (GUIMARÃES, 2007b, p.35).

Diante disso, de nada adianta dizer para alguém que “desligue o chuveiro ao se ensaboar”, se grande parte do desperdício dos recursos hídricos ocorre por parte de grandes indústrias, do agronegócio e de vazamentos no sistema de transmissão; de nada adianta pedir que “apague as luzes ao sair do cômodo” se o consumo doméstico de energia elétrica é irrisório se comparado ao de grandes empresas; de nada adianta pedir que “não jogue lixo no chão” se inexistente uma destinação adequada para o lixo que é jogado nas lixeiras. Não se trata de dizer que esses dizeres estão errados, mas de entender que é preciso ir além, e enxergar o que está por trás da água do chuveiro, das luzes e do lixo. Portanto, o discurso conservador é aquele que não remete ao que é da estrutura da sociedade, ou seja, não questiona a origem dos problemas e não pretende transformar a realidade (PIRES et al., 2014).

Esse modelo de Educação Ambiental é o mais disseminado e empregado justamente por não gerar conflitos com o modelo de sociedade capitalista. Não é necessário pontuar e criticar problemas sociais oriundos da desigualdade socioambiental. Assim, ao focar em mudanças individuais, este modelo muitas vezes transfere a culpa dos problemas ambientais para a conta dos indivíduos ao invés de responsabilizar os verdadeiros destruidores. Neste sentido, esta corrente recebe muitas críticas no sentido de ser:

“[...] uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação que se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo”. (Guimarães, 2004, p. 29)

Desta forma, o uso desse conceito abstrato que não aponta os reais conflitos e problemas socioambientais acabou por gerar um atraso na organização da sociedade civil, no sentido de pressionar os agentes políticos pela tomada de decisões capazes de solucionar ou amenizar tais situações. Assim, a Educação Ambiental pragmática também pode ser encarada como a continuação da conservadora no que diz respeito a um modelo não politizado que foca em questões pontuais ao invés de questionar as desigualdades sistêmicas e estruturais.

Mas a bem da verdade, as vertentes conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. Pode-se dizer que a

vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservadora, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social. (Layrargues e Lima, 2011, p.12)

A partir dessas análises percebe-se que as vertentes conservadora e pragmática se integram em uma perspectiva que não questiona dimensões outras que não a ecológica. E com a necessidade de aproximar a discussão do campo político e social surge a vertente crítica, inicialmente entendida como uma vertente “alternativa”. (Layrargues e Lima, 2011).

2.3. Educação Ambiental Crítica

Essa corrente nasce com o objetivo de tratar os problemas ambientais de forma concreta, e critica veementemente o modelo de educação conservadora, justamente por não focar nas dimensões históricas e estruturais existentes nos problemas socioambientais. Encorajando o debate sobre posições de classe, racismo ambiental e responsabilidades distintas dos enredados na crise, defende a importância de olhar as diferenças socioambientais e de buscar medidas que integrem socialmente a população para que a solução de problemas ambientais e sociais seja construída coletivamente.

Em grande medida, assim como o ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na vertente crítica da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva são introduzidos no debate desses campos alguns conceitos-chave como os de Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social. Não por acaso o surgimento e a consolidação dessa vertente coincidem com o movimento ocorrido na Ecologia Política como possibilidade de interpretação do ambientalismo. (Layrargues e Lima, 2011, p. 11)

A Educação Ambiental Crítica, portanto, parte da noção de que a sociedade contemporânea está em crise, e que esta crise pode ser explicada como uma crise do próprio sistema capitalista, sistema este que propõe o desenvolvimento econômico infinito baseado na exploração de um planeta com recursos naturais finitos. Assim, a Educação Ambiental Crítica reforça as conexões entre as desigualdades, as injustiças e o modelo capitalista.

Segundo Pires *et al.*:

A Educação Ambiental crítica visa transformar a sociedade em um ambiente de democracia plena, base das suas ideias e práticas. Assim, trabalha em zonas de conflito socioambiental, buscando a formação crítica dos agentes sociais e a construção de consensos, isto é, acordos negociados que satisfaçam aos interesses das partes envolvidas. Também chamada de transformadora ou emancipatória, a Educação Ambiental crítica parte da premissa de que a consciência individual acerca das questões socioambientais começa a ser construída quando o sujeito passa a se entender como parte de um todo, ou seja, como sujeito social. Por isso, as ações educativas de caráter crítico, em vez de priorizarem as atitudes do indivíduo, focam grupos como associações de moradores, colônias de pescadores,

comitês de bacias hidrográficas, conselhos gestores de unidades de conservação, conselhos municipais de meio ambiente etc. (2014, p.22)

Esta corrente ainda alerta sobre a responsabilidade do indivíduo sobre tudo o que é produzido, consumido e descartado, mostrando que cada ser humano faz parte do meio e não está apenas inserido num ambiente externo do qual não precisa se responsabilizar; mas ao mesmo tempo compreende que determinados atores sociais tem maior parcela de envolvimento na geração dos problemas ambientais, enquanto ainda destacam que os efeitos dos danos ambientais não são distribuídos de forma igualitária entre os diferentes grupos sociais. Além disso, Layrargues e Lima apontam que a EA crítica associa-se a complexidade não encontrando soluções disciplinares e reducionistas.

Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade[...] Por essa perspectiva complexa torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a resignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo.(2011, p. 11)

Layrargues e Lima (2011), defendem que baseado em seu crescimento na última década, a educação ambiental crítica tem um grande potencial de deixar a condição de contra hegemônica e ocupar lugar central nas discussões do campo. Uma dessas muitas variações da EA crítica citadas pelos autores é a Educação Ambiental Desde El Sur, desenvolvida pelo GEASur, ao qual eu tenho o privilégio de fazer parte.

2.4. Educação Ambiental Desde El Sur

Nascido em 2013, o coletivo tem o compromisso com o estudo de práticas pedagógicas de educação ambiental nos contextos formal e não formal, articulando as perspectivas da decolonialidade⁷, interculturalidade⁸ e ecologia de saberes⁹ no contexto latino-americano. Apesar de nos posicionarmos geograficamente na América Latina, pensar

⁷ Mignolo (2019) aponta que inicialmente a decolonialidade deve se movimentar para desvinculação. Em seguida ela deve trabalhar pela re -existência, esclarecendo que reexistir e diferente de resistir.

⁸ Walsh (2000) defende que a interculturalidade aponta a necessidade de construir a interação e a convivência entre as diferenças.

⁹ Santos (2007) defende que a ecologia dos saberes promove a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos.

uma EA Desde El Sur está para além de fronteiras territoriais, englobando todos os territórios e todos os seus sujeitos que sofrem os efeitos que se estabeleceram a partir de geopolíticas de desigualdade, refletindo, até hoje, nas estruturas de poder, e nas possibilidades do ser e do saber. (Sánchez, 2020)

Data de 1492 os registros do descobrimento da América, o qual chamaremos nesse trabalho de invasão, e se instaurou a partir de um conflito ambiental. O início da colonização fez com que toda a natureza e todos os recursos naturais da América Latina servissem e alimentassem o desenvolvimento europeu, além de transformar negros e indígenas em não-seres, cujas vidas eram descartáveis. (Sánchez, Salgado, De Oliveira, 2020). Pensando na correlação entre o colonialismo e a estrutura educacional que se formou ao longo dos anos, enxergamos novamente a presença das desigualdades. Sánchez (2020) aponta que sua localização também é capaz de determinar se seus conhecimentos são dignos de serem ou não citados, e nos permite entender a carga política do conhecimento acadêmico. Na tentativa de romper com as limitações que nos aprisionam através da colonialidade a Educação Ambiental Desde El Sur se movimenta no sentido contrário estabelecendo um diálogo com as raízes, com tudo o que pode ser entendido como popular.

A Educação Ambiental Desde El Sur, segundo pensamos no GEASur, seria uma abordagem possível para a decolonialidade. Ela parte de um diálogo com o pensamento decolonial; e, por isso, reconhece a pluralidade de saberes, incluindo aqueles para além dos muros e torres de marfim das universidades, entendendo que também encontramos nossos referenciais nas aldeias, nos terreiros, nas praças, em encruzilhadas, rodas de capoeiras, nos sertões, nos becos das favelas, em ocupações, dentre tantos outros territórios de conhecimentos; estabelece uma referência com essa geopolítica latino-americana e do Sul Global, não apenas da região Sulamericana[...] (Sánchez, 2020, p. 341)

Uma das muitas possibilidades de manifestação da EA Desde El Sur é o que chamamos de Educação Ambiental de Base comunitária. Com foco no diálogo efetivo entre o saber popular e o saber científico, defende que a educação ambiental deve ser estudada e propagada de forma interdisciplinar e popular, entendendo que o encontro entre saberes teóricos e práticos produzem conhecimentos contextualizados, acessíveis e sólidos, e não se restringe aos ambientes formais de ensino, permitindo a exploração de espaços não formais e informais como palcos para a construção e produção de práticas educativas (Camargo, 2017).

Camargo (2017) destaca que a Educação Ambiental de Base Comunitária não compreende uma superação da perspectiva crítica da educação ambiental brasileira, mas sim, representa um aprofundamento das conexões entre a perspectiva da Educação Ambiental

Crítica e Transformadora, a Educação Popular Latino-americana e metodologias participativas, sobretudo aquelas provenientes do contato entre intelectuais comprometidos com setores populares e movimentos sociais. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva pedagógica centrada em uma busca pela compreensão das dinâmicas específicas dos territórios, que se constrói sobre e a partir dos contextos específicos, de suas singularidades e dos conhecimentos produzidos neste território. E ainda, além de conhecimento e atitude, possibilita um pensamento crítico, reflexivo e criativo, desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, a argumentação e a tomada de decisões, não só diante de problemas ambientais, mas em relação ao ambiente em geral. (Sarria et al, 2018)

Tréllez (2015) apresenta inúmeras tarefas a serem cumpridas pela Educação Ambiental de base comunitária, dentre elas vale destacar:

Señalar como meta que todos aprendamos a convivir, a conocernos, a respetar las diferencias que nos alejan y convertirlas en pautas de interés mutuo y de relación, a crear futuros en función del bien común, en un acercamiento permanente con la naturaleza, las culturas y las diversas realidades. Lograr mejoras concretas en las condiciones naturales y sociales, a nivel local, regional y nacional, con una visión de integración y armonía en los países y entre los países, entre los hombres y las mujeres, entre los grupos étnicos y los sectores sociales, entre las comunidades urbanas y rurales, entre los niños, adolescentes y jóvenes y los adultos, entre los científicos de las academias y los sabios comunitarios.” (Tréllez, 2015, p.7).¹⁰

É imprescindível, após o estudo dessas vertentes, ponderar para definir que tipo de Educação Ambiental de fato alcança as problemáticas centrais discutidas nesse trabalho, proporcionando o tratamento de questões socioambientais de grupos, que embora grandes, são absolutamente negligenciados, atentando para a necessidade de uma análise singular para cada caso. E após a análise das vertentes apresentadas, claramente me aproximo mais da vertente crítica e em específico da de base comunitária. Isso porque, no diálogo com uma EA que tem a comunidade como foco encontro a importância das particularidades que tenho defendido até aqui como essenciais para o debate no campo tanto da educação ambiental quanto no campo do currículo, e principalmente para a não manutenção das desigualdades que estruturam a nossa sociedade. O que me leva ao questionamento: Uma vez que a EA de

¹⁰ Estabelecer como meta que todos nós aprendamos a viver juntos, a nos conhecer, a respeitar as diferenças que nos separam e a transformá-las em diretrizes de interesse e relacionamento mútuos, a criar futuros para o bem comum, em uma aproximação permanente com a natureza, as culturas e as diversas realidades. Alcançar melhorias concretas nas condições naturais e sociais, em nível local, regional e nacional, com uma visão de integração e harmonia dentro dos países e entre os países, entre homens e mulheres, entre grupos étnicos e setores sociais, entre comunidades urbanas e rurais, entre crianças, adolescentes e jovens e adultos, entre acadêmicos e cientistas comunitários.

base comunitária tem buscado o encontro de saberes acadêmicos e populares, o que o campo tem produzido a esse respeito?

Realizei um levantamento bibliográfico reunindo algumas pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES, filtradas em três temas principais. Primeiro pesquisei sobre educação ambiental, a fim de me manter atualizada sobre como as pesquisas têm caminhado nesse campo, e que discussões têm sido levantadas principalmente em pesquisas com foco socioambiental. Posteriormente, combinei uma busca entre educação ambiental e currículo para me aprofundar nas discussões sobre a efetividade das propostas curriculares no campo ambiental. Por fim, utilizei o filtro de autobiografia e currículo, para mapear como a autobiografia tem se apresentado no campo do currículo e assim servir como guia para pensar uma autobiografia sobre os trilhos.

Entre os anos de 2020 e 2023 foram publicados 2327 trabalhos sobre educação ambiental, destes, 1956 são dissertações de mestrado e 371 são teses de doutorado. Essa análise quantitativa abrange as mais variadas discussões dentro do campo da EA, porém, mais de 1000 destas foram enquadradas na área multidisciplinar e em sua maioria concentradas na área e nos programas de educação, perdendo de forma surpreendente para áreas como ciências ambientais e educação ambiental. Contudo, um trabalho em específico me chamou a atenção. A tese de Noeli Borek Granier, *A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “ComVivência Pedagógica”* (2020), aborda uma reflexão sobre o quanto a crise em que vivemos enquanto sociedade, em todos os âmbitos, nos convida ou até nos obriga a mudar nossa maneira de nos relacionar com o mundo. Segundo a autora, a formação de educadores ambientais precisa ser crítica a ponto de denunciar questões socioambientais de desigualdade, questionar a lógica dominante e fazer pensar outras visões de mundo.

A crise civilizatória que vivenciamos, que se expressa com veemência na emergência climática, evidencia a necessidade de mudanças radicais nos padrões que alicerçam os modos de vida modernos, incompatíveis com a preservação e manutenção da vida em sua diversidade. Na formação de educadores ambientais, tal radicalidade indica a pertinência de se promover processos formativos igualmente radicais, no sentido de tocar nas raízes da lógica negligente e destrutiva que sustenta este sistema e o difunde como único possível, instrumentalizando educadores para a construção de outras formas de ser e estar no mundo. (Granier, 2022, p. 7)

A autora aponta a urgência em uma mudança de estilo de vida e consumo, denunciando que pouco tem se feito de maneira prática e efetiva a níveis globais, ou pior ainda, existe um incentivo capitalista que vai na contramão das necessidades do planeta.

Assim, o "culto ao progresso" como caminho único emerge como um dos venenos mais potentes da contemporaneidade, visto que contribui para um movimento contrário ao que é preciso ser feito para o enfrentamento da emergência climática e crise civilizatória decorrente. Pensar em possíveis antídotos nos obriga a passar pela reflexão sobre os sentidos desta lógica, que se revela tão nefasta à Terra e seus seres, uma vez que é incompatível com a sustentabilidade da vida. (Granier, 2022, p. 223)

Como fugir da lógica dominante enquanto pessoa periférica? Me faço essa pergunta, pois, o poder da sociedade atual é medido através do capital e do *status*. O rico alimenta os modos de consumo simplesmente porque o pode fazê-lo, enquanto o pobre criou a fantasia de que se tiver o mesmo que os ricos têm, ele será aceito, será visto e respeitado. Assim criou-se uma competição injusta, fazendo com que o pobre trabalhe cada vez mais, afinal “é só se esforçar”. Nessa conjuntura o capitalismo segue crescendo e o consumismo segue se alimentando dos sonhos de uma parte da sociedade que acredita que seu valor está nos seus bens materiais.

A proposta teórico-metodológica utilizada pela autora apresenta cinco princípios formativos, que a seguir irei contextualizar de forma resumida. Esses princípios, que tem como função liberar um processo de desconstrução dos padrões já estabelecidos em nossa sociedade e guiar os educadores ambientais em direção a bases mais sustentáveis, são: reflexão crítica, posturas conectivas, indignação ética, desestabilização criativa, e intencionalidade transformadora, que segundo ela são complementares e inter-relacionais. (Granier, 2022, p 85).

A reflexão crítica é a parte do processo responsável por aprofundar os pensamentos, muitas vezes desacelerando e desconectando da agitação para iniciar um processo analítico, em busca de um pensamento que se diferencia da lógica dominante.

Neste enfoque, uma das propostas centrais do Princípio Reflexão Crítica é de que, através de uma análise problematizadora da realidade sob pontos de vista diferenciados da lógica dominante, não aceitando a realidade como dada e pronta, o sujeito vivencie a experiência de “trocar suas lentes”, para a visualização e percepção dos fatores implicados na problemática socioambiental a partir de um olhar mais apurado sobre esta conjuntura, que possibilite uma visão complexa sobre ela. (Granier, 2022, p.88)

Posturas conectivas, tem como enfoque a conexão potente entre o nosso meio interno e externo, como um interruptor que vai nos despertar para muitas mazelas sociais as quais há muito tempo nos tornamos insensíveis.

[...]temos no Princípio Posturas Conectivas uma proposta que vai no sentido da reciprocidade, solidariedade, amorosidade, empatia, do autoconhecimento e espiritualidade, de vínculos considerados nas perspectivas da ancestralidade e interdependência, para além do âmbito estritamente humano. Tem como ponto de partida o entendimento de que nosso ser não se limita à dimensão existencial

desacoplada do todo, num reducionismo materialista de uma vida resumida a produzir e consumir, de uma existência restrita ao perímetro do “caminho único”, instituído pelo sistema dominante. Este Princípio leva em consideração que potencializar a dimensão conectiva pode propiciar ao educador ambiental em formação uma visão menos reducionista sobre de si, como também sobre as relações e vínculos que permeiam sua existência. Uma visão que possa abarcar por diferentes ângulos a multidimensionalidade que caracteriza estas conexões, para além das fronteiras materialistas do mundo moderno, tendo em conta que tal multidimensionalidade é parte da estrutura complexa do próprio universo, nas perspectivas micro e macro. Ao agregar sentidos e desvelar diferentes esferas implicadas na existência, tal dimensão situa o humano como um ser de relações que transcendem as perspectivas individualistas, antropocêntricas, alienantes, possibilitando ao sujeito vivenciar a experiência significativa de um existir integrativo, voluntariamente conectado com o universo interno e externo, numa perspectiva relacional de complexidade. (Ibidem, p.119)

Indignação ética, propõe que o educador será mobilizado e estará atento a injustiças ambientais através de um senso ético que deve funcionar como uma bússola para sua atuação no mundo.

A combinação da palavra Indignação com Ética propõe que este Princípio provoque no sujeito em formação a vivência do “sentir” que algo está errado (indignar-se), tendo a perspectiva ética na base deste sentimento. Consideramos que o vivenciar do sentimento de injustiça socioambiental sob um prisma da ética, é um forte elemento mobilizador, que fortalece o desenvolvimento do sujeito ético ativo e contribui para o exercício do Ser Mais Ambiental. (Ibidem, p. 148)

O princípio da Desestabilização Criativa, aponta que a construção dos indivíduos e de sua forma de se relacionar com o mundo são diretamente influenciados pelos padrões difundidos pela racionalidade dominante presente na sociedade moderna.

A provocação a que este Princípio se propõe é a de acionar no educador ambiental em formação um movimento de desconstrução destes padrões impressos internamente, para que o novo possa surgir. Leva em conta que o natural potencial da criatividade humana é um subsídio essencial para a construção de novas relações consigo e com o todo[...] (Ibidem, p.157)

Intencionalidade Transformadora defende necessidade de rompimento com as armadilhas impostas pelos paradigmas da modernidade como caminho para uma sociedade mais justa, onde o homem desfaça a visão a muito tempo enraizada de que é superior a todos os outros seres da Terra.

Este Princípio parte do pressuposto de que o educador ambiental em suas práticas e, indivisivelmente, enquanto sujeito histórico inserido nos processos coletivos de transformação do mundo, para poder intervir na construção de uma realidade mais justa socioambientalmente, é necessário que tenha condições de romper com as armadilhas impostas pelos paradigmas da modernidade. Vale reforçar que uma das características destas armadilhas é a visão de mundo baseada numa perspectiva disjuntiva, que provoca a dicotomização de unidades, como a nefasta divisão entre seres humanos e estes da Natureza. (Ibidem, p.173)

Por fim, Granier conclui afirmando que a metodologia da “ComVivência Pedagógica” propõe novas direções para o educador ambiental e possibilita uma nova maneira de se relacionar no e com o mundo, através da aplicação destes princípios.

Desta maneira, é possível concluir que as possibilidades pedagógicas da “ComVivência Pedagógica”, situam a proposta para além dos limites da denúncia da problemática socioambiental. Como uma seta que aponta um caminho, propõe direções e horizontes diferenciados para o caminhar do educador ambiental. Não como rotas de fuga, mas como subsídios em sua trajetória de Ser Mais Ambiental. Que possam levá-lo a alcançar melhores possibilidades de contribuir para a construção de novas relações humanas no e com o Todo interdependente e, com isso, para a criação de um outro mundo possível. (Ibidem, p.240).

A pesquisa de Granier me impulsiona no caminhar de educadora ambiental suburbana, me estimulando na busca de encontrar uma linguagem que seja empática e específica aos meus e aos que compartilham das mesmas dores que as minhas enquanto moradores da zona oeste do Rio de Janeiro, apresentando nos princípios o que chamaria de um mapa para repensar a forma como me apresento e me relaciono com a Terra e meu meio ambiente específico, propondo uma forma de romper com o que ela chamou durante várias vezes em sua tese de “Caminho único”.

Em uma nova pesquisa ao catálogo de teses e dissertações da Capes, desta vez usando como filtro de busca o tema “educação ambiental e currículo” apareceram um total de 111 pesquisas, entre os mesmos anos pesquisados anteriormente. Deste total, 78 são dissertações e 33 teses, mantendo a multidisciplinaridade como vencedora na grande área de conhecimento e a educação em primeiro lugar na área de concentração e programa. Neste seguimento, quero destacar o trabalho de Elaine Trindade de Oliveira Ribeiro apresentado com o título *os sentidos do silêncio do termo educação ambiental na base nacional comum curricular (2021)*. A intenção da autora era de identificar onde na BNCC estaria inserida a EA e qual a forma proposta para sua aplicação em todos os estados brasileiros. Após sua busca, Ribeiro aponta que o tema da educação ambiental está entre o percentual de conteúdos da parte diversificada, sendo as escolas as responsáveis pela inclusão do tema no planejamento. Mediante a isso, o objeto de pesquisa passa a ser identificar a quem mais interessa o silenciamento de debates tão urgentes nos ambientes escolares. Para isso, Ribeiro utiliza o estudo dos sentidos do silêncio de Eni Orlandi (2007) que pensa o silêncio como objeto de reflexão entre o que se é dito e principalmente o que não se é.

Acredito que o mais importante é compreender que: I. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras. II. O estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas “por em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos fez entender uma dimensão

do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’. (Orlandi, 2007, p. 11 APUD Ribeiro, 2021, p.83).

Ribeiro se dedica a uma análise crítica e minuciosa ao longo de seus estudos, entendendo que a observação de conteúdo feita por ela até aquele momento não justificava o fato de o meio ambiente estar em uma não posição de destaque na parte das disciplinas diversificadas. Com o intuito de demonstrar a ausência do termo Educação Ambiental na BNCC, encontrou-se com uma nova dimensão do texto.

Neste momento, impôs-se a tomada de um novo rumo, já que os elementos colhidos para estruturar a pesquisa não se apoiavam em nenhum argumento, que pusesse lógica na questão, ou seja, o termo EA havia sido pulverizado no caderno de Ciências da Natureza de tal forma que dificultava a própria conclusão do trabalho. Nesta encruzilhada a que o texto se chegou, a busca por uma lógica levou à observação de que o texto da normativa se insere no universo dos textos que, uma vez materializados, circulam socialmente e, por isso, estão sujeitos a diversas abordagens e análises. Chegou-se, assim, à conclusão de que este texto, na perspectiva da Análise de Discurso, traduz o discurso de alguém que é seu autor, que produz um enunciado, que transmite uma determinada perspectiva, um ponto de vista, uma política educacional. O governo, enquanto produtor de linguagem, produtor de texto da normativa, produz também silêncios. Produz também “não-ditos”. (Ribeiro, 2021, p.84)

A partir desse ponto, ou como ela mesma chamou, dessa encruzilhada, Ribeiro adota, baseada nas formas de silêncio que Orlandi apresenta, o silêncio focal, silêncio esse que se refere à censura. Segundo a autora, a ausência do termo EA na BNCC é uma forma de censura que inviabiliza o pensamento ambiental crítico.

No contexto da pesquisa, a censura silenciou o termo EA e interditou a possibilidade da criação de uma consciência ambiental crítica em gerações de estudantes, mas propiciou que se olhasse a questão por outro prisma, o desenvolvimentista. O silenciamento do termo EA faz com que seja possível a percepção de que seu sentido, na realidade dos nossos currículos, não seja elaborado historicamente, não adquira força identitária nem realidade social. Por fim, em se tratando de conteúdo a ser apresentado ao grupo de estudantes de todas as escolas do país, no cotidiano escolar, essa ausência significa um prejuízo de grande dimensão, uma vez que a consciência planetária advinda das aulas de Educação Ambiental perde lugar para as competências, que visam a prontidão para as avaliações institucionais e para o mercado de trabalho. (Ibidem, p.85).

Em suas considerações finais, Ribeiro aponta que a EA na BNCC, como apresentada no texto atual, passará por um processo de apagamento. A consequência disso é que, assim como nós, nossas gerações futuras não saberão estabelecer uma relação de dependência e respeito com os recursos naturais (2021, p.132).

Por último, voltei ao portal da CAPES e pesquisei autobiografia e currículo, tendo como resultado um total de 13 pesquisas nesse campo, sendo divididos em 2 teses e 11 dissertações. Nessa temática, me debrucei sobre a pesquisa de Sara Silva, que tem como título de sua dissertação *CURRÍCULO COMO “CONVERSA COMPLICADA”* (2020):

concepções de currículo a partir de narrativas de professoras. A autora investigou, através de diálogos com professoras da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas, localizadas no distrito da Matinha, da rede Municipal de Feira de Santana, suas experiências e práticas curriculares a fim de identificar se existe uma relação entre suas concepções de currículo e o que praticam em sala de aula, tendo como norteadora a obra de William Pinar e o método *Currere*.

E se pelo/no diálogo o currículo acontece, por meio dele o conhecimento se (re)constrói. Para as professoras o conhecimento também se dá por meio da relação com o outro nos diversos espaços de formação. Porém acreditam que a escola deve mediar um ensino em que os/as estudantes possam ter acesso ao conhecimento de forma justa e igualitária. Um conhecimento que possibilite aos/as estudantes avançarem a um nível de vida melhor em todos os aspectos. (Silva, 2020, p. 105)

Segundo a autora, William Pinar se destacou na reconceitualização do currículo que se inclina para fenomenologia. Pinar, defende um currículo que incite o senso crítico articulando investigações acadêmicas e experiências particulares.

A reconceitualização curricular, pela abordagem de Pinar, extrapola a estrutura técnica e operacional do currículo e coloca o currículo como campo de luta constante, trazendo ao debate temas como: gênero, raça e classe em confronto com as dinâmicas de opressão, exploração e de dominação. Pensar na reconceitualização do campo do currículo, segundo Pinar, é pensar currículo como campo interdisciplinar em que a articulação com as disciplinas escolares e com a investigação acadêmica se misturam com as experiências vividas, a fim de encorajar o pensamento crítico e o desenvolvimento intelectual dos/das alunos(as). (Ibidem, p. 48)

Ao decorrer da dissertação, Silva relata sobre a sua ligação com as escolas que foram seu objeto de pesquisa. Ela ingressou em 2015 com a nomeação de coordenadora pedagógica e no momento de sua escrita, 5 anos depois da nomeação, ocupava o cargo de vice-diretora, ao qual foi convidada em 2018, e à docência de uma turma de 2º ano. Porém, afirma que atuar como professora foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. (Silva, 2020)

Para o estudo foram convidadas sete professoras da escola, e a autora dividiu a pesquisa em três pontos: suas experiências, a visão dos autores e as experiências dos participantes do estudo. No primeiro momento, retomou suas próprias lembranças para relacionar com seus estudos feitos sobre currículo.

E o primeiro passo foi (auto)reflexivo e (auto)biográfico. Ao retomar minhas próprias histórias, rever minhas concepções foi possível vivenciar o caminho da investigação. Tentando reinterpretar minhas concepções me refiz no caminho. Esse foi um dos passos da pesquisa desenvolvidos de forma mais lenta e silenciosa. A conversa foi comigo mesma, no meu interior...buscando lembranças de situações vivenciadas que só ganharam sentido refletindo por meio da escrita do primeiro texto, intitulado de “Conversa inicial: compondo vidas e concepções”. A exposição das vivências pessoais abordadas neste trabalho revela a tentativa não

só de rememorar o vivido, mas de relacionar as experiências passadas com os estudos que tenho feito sobre currículo[...] (Ibidem, p. 78)

Posteriormente, Silva estudou autores que dedicam sua pesquisa à temática do currículo, incluindo autores já estudados em sua graduação. A partir desse aporte referencial e suas próprias experiências construiu outras reflexões.

Retomar os estudos desses autores foi essencial para refletir hoje, acerca das questões que não dei importância e não atribuí sentido no passado, sobre pensar no currículo para além dos objetivos e procedimentos, ou seja, um currículo para e com a vida dos sujeitos que o compõem. (Ibidem, p. 79).

Em seu terceiro passo, o diálogo com as professoras aconteceu em encontros individuais e coletivos. Os encontros individuais tinham como objetivo possibilitar que as professoras expressassem suas próprias experiências relacionando-as a suas práticas curriculares, para isso a autora introduziu a análise de uma charge para que as professoras descrevessem seu ponto de vista através de suas concepções de currículo. Os encontros coletivos, ao qual Silva chamou de formativos, incentivaram provocações relacionadas à vida e ao currículo. A autora chamou os encontros de normativos por entender que as pessoas se transformam ao se relacionar. (Silva, 2020).

Para concluir, Silva considera que a conversa complicada deve ser incessante, usando lembranças sobre produção de saberes e refletindo sobre um currículo multicultural e para a diversidade. (Silva, 2020)

É preciso que a discussão sobre o respeito e o reconhecimento das diferenças seja algo enfatizado permanentemente no cotidiano curricular. Essa tarefa é urgente e se faz necessária para as futuras gerações obterem uma perspectiva crítica a respeito do passado construído, com vistas a conviverem cientes das diferenças múltiplas que interligam o contexto social, marcado pela marginalização de uma maioria conectada pelas injustiças estabelecidas historicamente. (Silva, 2020, p. 106)

A pesquisa bibliográfica e a análise desses trabalhos me ajudaram a aprofundar a discussão acerca de temas que são o coração da minha pesquisa, como por exemplo, educação ambiental, desigualdades, currículo, autobiografia, e práticas escolares baseadas em experiências de vida. Todas essas discussões estão no cerne das minhas inquietações como cientista ambiental e como pessoa periférica. Pensando no que as três dissertações têm em comum, percebo a denúncia a tudo o que eu tenho tentado juntar nessa discussão: um currículo universal que não produz sentidos e que não engloba diretamente a EA na proposta de sua base curricular e um modo de consumo capitalista-urbano desigual que continua alimentando um discurso ambiental que se afasta do social e do político.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AUTOBIOGRAFIA E O CURRÍCULO: ENTRE O INSTITUÍDO E O VIVIDO

Um dito quase que clichê é que tudo se transforma através da educação. Mas o que se busca transformar? Sem que haja consenso sobre o papel fundamental da escola e suas necessárias atribuições na vida de seus alunos, assim como na estruturação de seu currículo, encontramos o grande impulsionador dessa discussão. Um currículo universal e eurocentrado, politicamente justificável prometendo uma falsa igualdade conteudista, já não é mais aceito em sua totalidade. Essa não aceitação, provoca a movimentação para o exercício de um currículo outro, e exatamente na falta desse consenso podemos pensar nas muitas singularidades e possibilidades existentes onde a escola é o próprio sujeito. (Lemos e Macedo, 2020)

Não diferente para a EA, desde o seu surgimento, várias vertentes foram formadas a partir desse não consenso sobre suas atribuições. Independente de qual vertente se escolha seguir (conservadora, pragmática, crítica ou comunitária) todas, a seu modo, propõem maneiras para uma convivência mais respeitosa com nossos recursos naturais. Guimarães (2007) afirma que a educação ambiental já está integrada à escola, porém encontra-se fragilizada, e essa fragilização se dá pela divergência entre o discurso e a prática do educador. Apoiado a uma pedagogia progressista, o autor critica a educação tradicional e conservadora principalmente no que se refere a pedagogia liberal. Aponta que reconhecer essa fragilidade significa reconhecer também que a educação ambiental presente atualmente nas escolas, em grande maioria, está reproduzindo as condições sociais e nutrindo a disparidade, e tão importante quanto essa percepção é o trabalho para mudar essa realidade.

A vertente crítica traz como proposta teórica para a educação ambiental a interdisciplinaridade, que também pode ser observada nas políticas públicas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (1997), por exemplo, o meio ambiente está inserido nos temas transversais, o que indica justamente essa abordagem interdisciplinar já que é um tema que se costura a muitas outras disciplinas. Mas o que deveria facilitar a abordagem do assunto, acaba tornando mais difícil que ele chegue até os alunos de forma eficaz. Macedo destaca que:

A ideia de temas transversais, proposta pelo MEC, é mais uma tentativa de articulação entre as diferentes atividades escolares e entre elas e a sociedade. Acreditamos que, por sua generalidade, a efetivação dessa proposta no currículo

vivido pelas diferentes escolas ao longo do país será muito difícil. Seria, portanto, mais uma tentativa de integração defendida, mas não realizada. Argumentamos que a própria maneira como foram estruturados os PCN contribui para essa desarticulação e defendemos que é preciso entender por que, a despeito de ser proclamada, essa articulação é obstaculizada pela própria estruturação da escola.” (1998, p.24)

A autora defende ainda que para se fazer eficaz a transversalidade de assuntos sociais eles devem ser entendidos como a base estruturadora para o currículo e para formação do aluno, e dar a esses temas a importância que de fato exercem na construção do cidadão. Fazenda (2015) conceitua o sentido de interdisciplinaridade defendendo que não se trata apenas de unir disciplinas da matriz curricular de forma pontual, mas sim de uma interdisciplinaridade que enaltece a subjetividade de experiências acadêmicas, o desenvolvimento de maneira criativa, e a produção de uma política educacional que contextualize o processo vivido. Macedo, aponta que não deveria haver separação entre o currículo formal e o vivido, que a potência educacional está justamente na junção desses modelos de currículos, que ela denomina de híbridos culturais, e o desafio de compreender as possibilidades entre essas ações.

Quero, ainda, antes de ler esse currículo, deixar clara minha recusa em aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances). Não me refiro apenas a distinções didáticas, mas principalmente às consequências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares. Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. Os materiais que usamos em nossas análises – um texto escrito ou o texto que escrevemos com nossas observações e entrevistas – parecem estar definindo nossas distinções, mas certamente elas têm consequências políticas que precisam ser enfrentadas. De um lado, a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo dificulta a utilização dos espaços de resistência. De outro, a autonomização da resistência dificulta a percepção da complexidade do processo político e pode levar a uma certa espontaneidade. Defendo, subsidiada por Ball (1997), que os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido. (Macedo, 2006, p.288)

Um híbrido cultural seria capaz de reconhecer fragilidades desse que chamamos de currículo formal e potencializá-lo através das particularidades do que se pode sentir, do que é vivido. Entender a importância da construção de um currículo que se aproxime das realidades, que perceba a lógica de poder ao qual o currículo tradicional está inserido e que se apresente como via para a diminuição de desigualdades poderia ser o primeiro passo em direção a uma prática curricular que entenda a transversalidade e que a utilize para aproximar discussões que se atravessam. Mazzarino, Munhoz e Keil apontam a importância de usar a

transversalidade, para não mais separar natureza e cultura, mas para construir caminhos e estabelecer conexões infinitas.

O currículo deve possibilitar que se saboreie a natureza, contextualizando esta experiência na vida de cada um, de modo a despertar o cuidado e o respeito por si e pelos outros seres. É preciso “incorporar” o currículo com vivências que estimulem os sentidos e a produção de novos sentidos para a vida. Desta forma é possível que sintamos a educação ambiental na pele, e não pelo intelecto apenas, libertando-nos num currículo rizomático, que proporcione novas ancoragens semióticas e transversas. Abandonar certezas e construir novas percepções sobre o nosso estar no mundo; habitar sentidos inexplorados, desafiando nossos conhecimentos-verdades; romper com a educação tradicional (disciplinar e descontextualizada) para educar com sentido, por meio de múltiplos métodos e novas posturas docentes, para que a educação seja reflexiva da condição humana, que aponte para uma vida mais prazerosa e lúdica. Assim pode ser possível que uma ética socioambiental se estabeleça neste mundo que corre o risco de perder-se de si mesmo. (Mazzarino, Munhoz e Keil, 2012, p.59)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, caminha no sentido contrário ao currículo como produção de sentidos. O documento definiu as competências e as aprendizagens essenciais que precisam ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino – infantil, fundamental e médio – em todo território nacional, e ainda estabeleceu um prazo para implementação.

Com a justificativa de melhorar a educação básica promovendo igualdade no sistema educacional, os currículos precisariam, a partir de então, ser redefinidos de maneira que ficassem dentro dos critérios definidos pela BNCC. Mas fundamentado em quê esses critérios foram definidos? A igualdade do sistema educacional será construída alicerçada em um currículo universal? Não se deve pensar o currículo como algo fixo, imutável e prescrito, pelo contrário, a experiência do sujeito favorece o processo de reflexão e de sua própria reconstrução (Magalhães, 2023).

Em sua versão final, a BNCC não apresenta o termo Educação Ambiental nenhuma vez de forma direta. Já o termo sustentabilidade aparece várias vezes com designações distintas em cada uma das competências. O documento sugere o incentivo de uma relação harmônica com o meio ambiente.

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. (Brasil, 2017)

De acordo com Guimarães (2007), embora haja atualmente um reconhecimento da crise ambiental, não há ainda um consenso sobre sustentabilidade. Ao invés disso, há um campo de disputa na construção dessa noção, isso porque, segundo ele, a sociedade está sustentada por uma modernização conservadora e excludente onde um conhecimento sobre

a realidade só é reconhecido como verdadeiro após o aval da comunidade científica. Um paradigma cientificista-mecanicista com caráter desenvolvimentista que simplifica a realidade.

Contrapondo-se a esse movimento de tornar hegemônica a noção de sustentabilidade, dirigida pela racionalidade instrumental que informa seus segmentos dominantes da sociedade contemporânea, tem havido esforços paralelos de crítica a esse movimento e de construção de uma outra noção de sustentabilidade, caracterizando o embate nesse campo[...] Criticamos essa noção de desenvolvimento sustentável em construção, porque se fundamenta nos paradigmas e no modo de produção que consolidaram esse modelo desenvolvimentista de sociedade, produzindo a atual crise ambiental. (Guimarães, 2017, p. 61 e 63)

Em 2024, viabilizar uma EA crítica nas práticas escolares ainda é um desafio. Desafio frente aos parâmetros atribuídos pela BNCC. Desafio contra uma lógica política que estabelece uma hierarquia entre aluno e professor quando o que se precisa é exercer um currículo como conversa complicada (Pinar, 2017). Resende (2020) em sua dissertação investiga como um currículo crítico permite a formação de sujeitos ecológicos, estabelecendo uma relação entre currículos prescritos e vividos como agentes transformadores da realidade de crianças.

Considera-se relevante salientar, a partir dessa pesquisa, que teoria e prática são possíveis de acontecer no cotidiano escolar. O currículo prescrito e o vivenciado quando partem de uma concepção dialógica de educação, são capazes de sensibilizar e integrar a comunidade escolar, possibilitando práticas sustentáveis reduzindo impactos ambientais em busca de um meio ambiente equilibrado. (Resende, 2020, p.87).

E como criar um currículo que legitima nossas vivências? Currículo pode abrir caminhos? Vamos pensar o próprio currículo como sendo uma viagem coletiva, a turma inteira fará o mesmo roteiro, mas encontrará no percurso algo de singular, e essa singularidade está diretamente ligada a lente com que se enxerga o mundo. Lemos (2023) aponta que o modo singular de cada professor em sala de aula deixa claro que o controle sobre esse currículo, entendido como universal, nunca obteve sucesso.

Não adiantava uniformizar os conteúdos, eles não chegariam da mesma forma a todos, nem no que tange a compreensão, nem no que se refere a afeição, tanto dos alunos quanto dos professores, a conteúdos e disciplinas. Uniformizar o processo educativo surgia como a possibilidade de um grande equívoco, uma política educacional equivocada; o que levou à questão: se não é possível uniformizar, como é possível pensar uma política pública para a Educação a partir de particularidades? (Lemos, 2023, p.8)

No conjunto de circunstâncias que movimentam essa discussão, e servindo-me do recurso autobiográfico, apresento alguns relatos do meu cotidiano e do cotidiano de outras tantas pessoas invisíveis aos olhos da maioria, para que por meio de minhas experiências

passadas, ou ainda das vivências dos personagens de Lima Barreto, eu possa imaginar futuros possíveis para uma educação ambiental crítica e/ou comunitária que dialogue com a minha inquietação atual sobre desigualdade estrutural. E quem sabe assim, sem nenhuma intenção de obter ou apresentar verdades últimas, eu possa no momento da síntese propor caminhos que ampliem a discussão a cerca de uma educação socioambiental construída junto e para um currículo vivido.

3.1. Relatos

Viagens legitimam. Viagens abrem caminhos.
Viagens se desdobram em outras viagens, em redes
de afetos, em projetos e realizações.

Ana Mignot

3.1.1. Relato 1

Rio de Janeiro, sexta-feira, 26 de abril de 2019 às 6 horas e 55 minutos.

Parto da estação Santa Cruz com destino ao centro do Rio. Eu geralmente prefiro embarcar na estação de Campo Grande, fazendo isso tenho a sensação de que a viagem é mais rápida, mas hoje a prioridade é ir sentada, e como Santa Cruz é a estação inicial/final eu tenho maiores chances de conseguir o meu lugar.

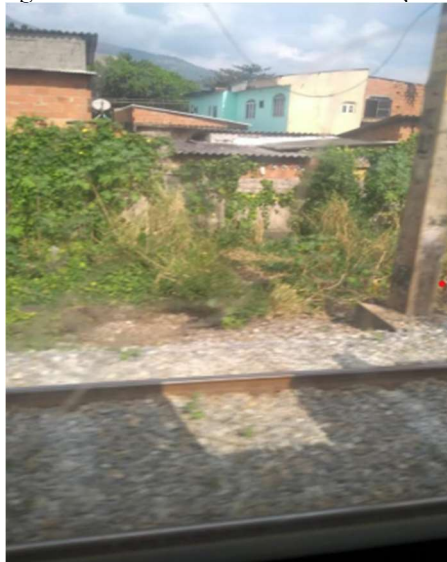
Estou no vagão feminino, todas nós sentadas, como previsto, e até então nenhum vendedor ambulante. Após a partida do trem, pela janela observo a precariedade das construções dessa região da Zona Oeste. Essas se intercalam com algumas pequenas áreas verdes. Casas construídas sem nenhum planejamento, em sua maioria não apresentam esgoto e saneamento, o que me faz lembrar do que Lima Barreto relatou em livros escritos a mais de um século. Essa realidade se mantém em todo o caminho entre as estações Santa Cruz e Campo Grande. São pontos que eu, analisando a situação de uma janela limitada posso afirmar, mas é possível imaginar o tanto de outras dificuldades que essas famílias enfrentam do portão para dentro. Muitos moradores em poucos cômodos? Acesso a uma alimentação balanceada? Será que sobra algum trocado para o lazer? E que tipo de lazer é possível acessar desde ponto da cidade?

Agora, em Campo Grande, metade do nosso vagão é composto por pessoas do sexo masculino, ocupando o nosso vagão com naturalidade, e passam ambulantes vendendo todo tipo de coisa. Tudo o que você eventualmente precisar, alguém vai passar vendendo. Refrigerante, café, empada, bala, bananada, caneta, fone, carregador de celular.... Já não cabem mais pessoas aqui dentro, mas a cada parada a gente se ajeita para que todos consigam chegar aos seus destinos.

Ao longo de todo o trajeto na Zona Oeste o cenário é praticamente o mesmo. Diversas comunidades que surgiram de forma irregular, ausência de infraestrutura, e esgoto a céu aberto. A próxima parada de relevância é em Bangu. Assim como Madureira, Bangu tem uma característica mais urbana e comercial com um grande calçadão cercado de lojas dos dois lados da estação. As pequenas áreas verdes vistas até o momento se tornam cada vez mais escassas. Já no fim da lista de bairros da Zona Oeste sobre os trilhos encontramos as estações Magalhães Bastos e Vila Militar, nessas áreas militares a realidade é diferente. Com arborização urbana, ruas pavimentadas e devidamente iluminadas e uma "segurança" que ninguém fora dessas áreas militares pode desfrutar, pode-se dizer que a vila militar é o modelo de tudo que o Rio de Janeiro deveria ser; exemplo de que é viável erguer bairros com planejamento, levando aos moradores toda qualidade de vida que nos é de direito.

Hoje foi o primeiro dia que eu de fato prestei atenção a tudo ao meu redor durante a viagem. Lá fora toda a precariedade e negligência a qual já mencionei, aqui dentro mulheres aparentemente cansadas, provavelmente exaustas pelo acúmulo de tarefas ao longo da semana, algumas fazendo seu trajeto em pé, porque homens que não deviam estar nesse vagão ocupam assentos. Eu não me sinto fisicamente cansada, mas mentalmente é como se estivesse perdendo as forças. Uma das verdades mais comuns é que se você não acreditar que é capaz, ninguém fará isso por você. Eu digo a mim mesma todo dia, e pessoas incríveis ao meu lado estão sempre me lembrando, mas cada dia que vou à aula de complementos de matemática II, minha formação parece mais distante, e sinceramente, isso me apavora. Cada um aqui dentro desse vagão está lutando por alguma coisa, e talvez alguns não consigam tudo com o que sonham, mas com certeza eu vou poder dizer que tentei ao máximo...

Figura 3: Construções margeando a linha de trem entre as estações Senador Camará e Bangu



Fonte: A autora, 2019.

Durante a escrita do primeiro relato, me peguei refletindo sobre alguns aspectos que até então eu jamais havia prestado atenção, até porque eram naturais para mim, simplesmente por serem assim desde que nasci, e por eu nunca ter experimentado outra realidade. Assim, essa disposição para sentir-pensar tal contexto me possibilitou enxergar detalhes que sempre me passaram despercebidos. Porém, apesar de neste relato ter falado sobre minhas angústias, o que quero começar pontuando aqui são outras coisas que me chamaram atenção.

Em primeiro lugar, questiono o fato de estarmos em pleno século XXI, e ainda existirem homens ocupando o vagão feminino dos trens. O questionamento inicial deve ser: Por que é necessário que haja um vagão exclusivo para mulheres? Por que é tão difícil para os homens respeitarem nossos espaços e os nossos corpos? Apenas uma lei basta ou é preciso haver um trabalho de conscientização? E por que os vagões femininos dos trens não são respeitados? Diante destes questionamentos, e trazendo tal reflexão para o campo das Ciências Ambientais e da educação ambiental, poderíamos entender o vagão do trem enquanto um ecossistema: neste sistema existem os fatores abióticos, incluindo a temperatura, pressão atmosférica, umidade etc.; além dos componentes bióticos, incluindo os seres humanos, fungos, bactérias, vírus etc.

Em um ecossistema equilibrado as relações entre os diferentes elementos do sistema ocorrem de maneira harmoniosa, onde cada elo da cadeia assume um papel específico. Quando um desses elos passa a desrespeitar o espaço dos demais muitas vezes vemos um

desequilíbrio de todo o sistema - a exemplo de quando um organismo passa a se multiplicar descontroladamente e, com isso, passa a interferir no modo de vida, e na sobrevivência, dos outros organismos.

Assim, do mesmo modo que os ecossistemas possuem “regras de convivência” entre seus membros, os vagões de um trem também deveriam assumir uma certa norma para garantir o respeito entre as partes e o equilíbrio do todo, destacando que, no caso dos vagões femininos, poderíamos comparar esse espaço como um esforço para garantir que o elo que produz os desequilíbrios seja controlado, coisa que muitas vezes não funciona na prática. Desta forma, assim como o excesso de homens neste espaço poderia contribuir para um desequilíbrio do sistema, do mesmo modo, a proliferação descontrolada de outros organismos (tais como os fungos, bactérias e vírus que habitam este espaço) também poderia afetar o todo e comprometer a saúde do ecossistema-vagão.

Qualquer um que tenha usado o serviço do metrô carioca em horários de funcionamento dos vagões femininos sabe que no caso do metrô tal regra é de fato respeitada, e que em cada estação existe um guarda disponível para verificar se há alguém do sexo masculino no vagão das mulheres. Diante disso questiono se o fato de não funcionar nos trens, mas funcionar no metrô estaria ligado a classe social de pessoas que usam o serviço? A supervia não tem a preocupação de garantir o direito dessas mulheres por elas serem pobres e periféricas? E diante deste questionamento, aponto, novamente, que este caso também reflete uma questão ambiental. Se o metrô e o trem fazem parte do meio ambiente urbano, então as dinâmicas desempenhadas em seus interiores também representam parte de uma discussão que pode ser trazida para a ótica da EA, e mais especificamente para o contexto de uma educação de base comunitária pensada sobre os trilhos, que entende a necessidade de estabelecer um debate em torno das maneiras como os sujeitos se relacionam não somente com a natureza intocada dos parques naturais, mas também com o meio ambiente alterado, impermeabilizado e coberto de ferro, cimento e concreto.

Outro questionamento é sobre a formação dos bairros analisados pela minha janela (Figura 3). Nesse primeiro momento dos relatos, entendo como de suma importância descrever, mesmo que não tenha conseguido focar nos mínimos detalhes, aquilo que era visto do lado de fora das janelas do trem. A disparidade entre o planejamento das áreas militares localizadas em alguns bairros e o nítido crescimento desordenado de outras áreas, deixa evidente que o planejamento urbano na cidade do Rio de Janeiro foi feito de forma absolutamente desigual, inclusive favorecendo determinadas classes/categorias, como é o

caso dos militares, que, neste contexto, se encontram, a partir de um planejamento deliberado pelo próprio governo, em uma condição de privilégio em relação aos bairros de entorno. A construção da Vília Militar do Rio de Janeiro teve seu início em 1908, após o golpe militar, com a justificativa da necessidade de espaços para o treinamento e desenvolvimento das atividades e seguindo os mesmos princípios higienistas daquela época (Bonates e Moreira, 2016). Com isso, os militares adquiriram o que todo morador da zona oeste do Rio deveria ter por direito: acesso a segurança, o deleite de morar perto do trabalho, área de lazer, e uma casa que garanta sua dignidade.

Assim, recorrendo ao capítulo que diferencia as correntes de EA, podemos recuperar a concepção de que a Educação Ambiental Crítica reforça uma abordagem sociopolítica, em detrimento de uma abordagem técnica, como é o caso da corrente Conservadora, e, portanto, a perspectiva crítica poderia ser entendida como mais adequada para refletir sobre as complexidades e problemáticas existentes neste tipo de realidade. Deste modo, reafirmo aqui a necessidade de analisar o meio ambiente como um todo, inclusive considerando que o primeiro ambiente que habitamos é o nosso próprio corpo. Por sinal, ao considerarmos o corpo enquanto parte do ambiente, destaca-se mais uma contribuição para se refletir sobre o desrespeito aos corpos femininos (ou poderíamos dizer desrespeito ao ambiente feminino), evidenciado pelo comportamento abusivo de certos homens que em algum nível, infelizmente, já foi experienciado por todas nós.

3.1.2. Relato 2

Rio de Janeiro, quarta-feira, 08 de maio de 2019 às 10 horas e 40 minutos

Parto da estação Campo Grande com destino a estação Central do Brasil. Como disse no relato anterior, geralmente prefiro embarcar aqui. Adiantando a viagem algumas estações, quero dar ênfase a uma situação que de fato me chocou profundamente.

O trem para na estação Senador Camará. Em meio a alguns lixos na estação estão diversos jovens vendendo drogas. Um ponto de venda e compra de drogas dentro de uma estação de trem que deveria ter segurança da empresa responsável pelo transporte. E não é nada discreto. Existe uma mesa de bar, protegida por um guarda sol (para os dias e horários de muito sol e calor, eu suponho, ou até para uma chuva eventual), um jovem sentado por trás da mesa que parece administrar as vendas desse ponto. Mais à frente, um grupo de 3 mulheres sentadas encostadas no muro da estação usando algum tipo de substância ilícita. Com o trem partindo, vejo de relance uma criança, mais ou menos entre 8 e 10 anos levando uma garrafa plástica até a boca e baforando algo que eu nem imagino o que seja. Repito, uma criança.

O trem ganha velocidade e, a partir do que vi, outra viagem começa em minha cabeça. Em que momento a sociedade se perdeu ao ponto de achar natural uma criança usando drogas e justificar o fato alegando ser uma criança “favelada”? Como se a favela só fosse capaz de produzir criminosos e dependentes químicos. Quando tivemos a consciência que todo negro, favelado é visto como bandido e mesmo assim não nos movemos em direção a quebra desse estigma? Muitos meninos e meninas pobres e periféricos crescem acreditando que não podem percorrer um futuro diferente, simplesmente porque a sociedade está dividida em classes. Às vezes, o discurso de subalternidade começa dentro de suas próprias casas, propagados por pais ou avós que na tentativa de proteger essas crianças os ensinam sobre aceitar o seu lugar. E que lugar é esse?...

Figura 4: Ponto de venda de drogas dentro da estação Senador Camará



Fonte: Record TV, 2022.¹¹

Bartholomew Feather em seu livro *A máquina Classificatória de Humanidades* (2023) aponta que o conceito de humano e humanidade só é passível de existir porque em algum momento nós - enquanto sociedade e por meio daqueles que comandam o poder de dar significado - definimos o que é humano e o que não o é. Em uma lógica onde tudo o que está dentro nega o que está fora, e o que está fora permanece lá por não ter utilidade. O segundo relato revela que as áreas abandonadas pelo poder público convivem com problemas que estão muito além dos desequilíbrios ambientais. E um exemplo desta ausência do Estado se revela, entre outras coisas, pelo aumento da violência, que é perpetrada tanto pelo próprio Estado (na forma de polícias e forças armadas), como pelo poder paralelo (incluindo traficantes e as milícias).

No ano de 2017 a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) publicou dados do 3º levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira¹², onde aponta que o uso de drogas ilícitas foi maior entre as pessoas com maior escolaridade. Correlacionando o nível de escolaridade a classe social, 10 anos antes, em 2007 a Fundação Getúlio Vargas (FGV) publicou uma pesquisa apontando que o perfil do consumidor de entorpecentes brasileiro é o homem branco (85%) de classe A (62%)¹³. No entanto, em contraponto aos dados anteriores, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) divulgou que a população carcerária é majoritariamente composta por jovens negros e pobres. Se o maior

¹¹ Imagem retirado de uma reportagem em vídeo exibida pela Record TV no dia 08/11/2022. Disponível em <https://record.r7.com/cidade-alerta-rj/videos/traficantes-vendem-drogas-dentro-de-estacao-de-trem-na-zona-oeste-do-rio-08112022/>

¹² Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-revela-dados-sobre-o-consumo-de-drogas-no-brasil>

¹³ Disponível em <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/EDJ/midia/jc1094.pdf>

financiamento ao tráfico de drogas acontece através de classes que ocupam os bairros nobres da cidade por quê a violência, disfarçada de tentativa de restabelecer a segurança, é vista nos jornais e Tvs sempre nas favelas e periferias?

Mesmo diante dessa realidade, que é comum sobretudo em alguns pontos menos visitados pelos turistas da “cidade maravilhosa” - os lugares inabitáveis pela humanidade - pouco se discute sobre drogas dentro da comunidade de cientistas ambientais. A geração de novos cientistas simplesmente parece se esforçar para ignorar a importância de nossa atuação no meio social. Estaria essa geração se afeiçoando por uma EA conservadora e/ou pragmática? Antes de qualquer coisa é preciso compreender que grande parte dos problemas ambientais que combatemos enquanto profissionais das ciências ambientais são, de fato, decorrentes das ações de seres humanos sobre a natureza, logo, é de suma importância refletir, dialogar e conscientizar tais seres humanos com relação as consequências de suas ações. Em outras palavras, para proteger a natureza o cientista ambiental precisará lidar com pessoas num esforço para construir alternativas para uma convivência harmoniosa entre humanos e natureza, e, além disso, precisará entender que as pessoas são diferentes, pertencem a realidades distintas, possuem necessidades divergentes e apresentam suas próprias demandas, conhecimentos e visões de mundo. Assim, podemos entender que não é eficaz em uma comunidade falar sobre ambiente de maneira técnica e com um discurso elaborado previamente. Resumindo em outros termos, precisamos de um olhar mais atento e sensível se quisermos construir uma cidade com igualdade socioambiental.

Entre minhas preocupações como cientista ambiental, me questiono sobre como discutir a importância da preservação do meio ambiente com pessoas pertencentes a uma realidade tão dura, assim como me preocupo que profissionais das ciências ambientais tenham uma formação incapaz de os sensibilizar para a constatação de que para se proteger a natureza precisaremos, ao mesmo tempo, proteger seres humanos, sem a intenção de valorar ou categorizar vidas. Neste sentido, os aportes de uma Educação Ambiental Crítica ou de Base Comunitária apontam que é necessário quebrar paradigmas e trabalhar de forma interdisciplinar, popular e sistêmica se quisermos alcançar esse recorte da população (Pelacani, 2018). Mais uma vez a desigualdade estrutural aparece aqui, por meio de palavras não ditas pelas janelas do trem. Defendo que as janelas do trem podem ser entendidas como uma chave que me permite entrar em lugares que não existem para quem olha por meio de outras janelas. É a chave para um Rio de Janeiro que corre embaixo do Rio de Janeiro principal, escondido daquele Rio cheio de paisagens bucólicas e cartões postais, eu falo de

um Rio de Janeiro de gente que se sacrifica na luta diária de tentar ser, (re) existir e (sobre) viver.

Entre as dificuldades enfrentadas na construção de sociedades sustentáveis podemos citar a ausência ou ineficiência de políticas públicas. Deste modo, a falta de organização política e de uma consciência crítica sobre os problemas ambientais muitas vezes, ao retirar as problemáticas ambientais de contexto acabam por reforçar a posição defendida pela Educação Ambiental Conservadora, que tende a responsabilizar a humanidade como um todo pela produção dos desequilíbrios ambientais, ao invés de considerar o posicionamento crítico que entende a necessidade de responsabilizar os sujeitos em condições ambientais específicas. Em vista disso, de nada adianta se, para lutar contra a destruição, um cientista não considerar que determinados indivíduos possuem uma influência muito maior sobre o ambiente do que outros.

Quando consideramos o posicionamento da Educação Ambiental Crítica, que prevê a conscientização da população, inclusive no sentido de politização, entendemos porque muitas vezes as elites são contrárias à esta perspectiva. Por entendê-la como uma ameaça ao sistema vigente, capaz de plantar a semente da dúvida, e da indignação nos corações das classes populares e de todos aqueles que se encontram em condições de opressão socioambiental, e por não ser rentável ter uma população ambientalmente educada e consciente. Então, diante de um governo alinhado aos interesses destas elites econômicas nota-se pouco interesse governamental em incentivar tais práticas voltadas à formação de agentes de transformação socioambiental.

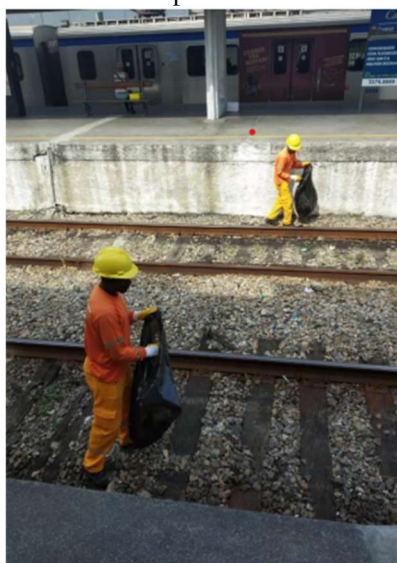
3.1.3. Relato 3

Rio de Janeiro, quarta-feira, 29 de maio de 2019 às 11 horas e 50 minutos

Estou à espera do trem na estação Campo Grande, e avisto dois colaboradores da SuperVia fazendo limpeza dos trilhos. Eles recolhem todo tipo de lixo que foi deixado nas vias. Garrafa pet, tampa de plástico, pacote de cigarro, papel, e muitos outros materiais. Mas essa limpeza é absurdamente superficial. Analisando a região onde eles já limparam é possível ver ainda muito lixo acumulado e, pelo que posso ver, para que a estação ficasse completamente limpa seria preciso que os dois trabalhassem por dias.

Ao longo da viagem, somos informados que existe uma manutenção sendo feita nos trilhos e isso pode atrasar nossa viagem, e de fato, durante as paradas é possível avistar outros colaboradores no mesmo processo de coleta de material. Será que haverá separação desses resíduos? Ou todos serão descartados juntos em uma lixeira qualquer? A necessidade de realizar esse trabalho me trouxe questionamentos durante todo o percurso. Fiquei presa em pensamentos sobre descarte e gestão de resíduos por um bom tempo. Se fôssemos culturalmente educados a fazer o descarte correto dos resíduos os colaboradores poderiam estar exercendo outra função? Por que as pessoas fazem o descarte no chão quando há várias lixeiras na estação? Esses meus pensamentos não estão presos numa educação ambiental conservadora? Logo eu que estou a tanto tempo defendendo vertentes que caminham na contramão desses meus pensamentos...

Figura 5: Colaboradores da SuperVia coletando resíduos nos trilhos



Fonte: A Autora, 2019.

Ao refletir sobre a atividade dos colaboradores da Supervia é possível estabelecer paralelos com a concepção conservadora de educação ambiental, isso porque, a atuação destes profissionais representa atividades pontuais, que geram resultados mínimos dentro da sociedade, justamente por não questionarem o sistema em si. Ao se esforçar para catar aqueles resíduos, mas não questionar a contínua e progressiva produção de lixo tratamos o problema sob uma ótica de difícil, senão impossível, solução. Como profissionais da área ambiental, precisamos repensar a forma de Educação Ambiental que estamos empregando: Como promover o aumento da preocupação do grande público sobre os problemas socioambientais e conscientizar acerca da importância da redução e do descarte correto do lixo e ao mesmo tempo se posicionar contra as injustiças sociais e ambientais?

Aproximando essa discussão ao campo do currículo, será que a abordagem das questões ambientais dentro do ambiente escolar tem conseguido se aproximar dessas questões sociais? O termo sustentabilidade definido dentro da BNCC caminha em direção a um currículo crítico que valoriza particularidades? Como vimos no capítulo dois, Eliane Ribeiro definiu a ausência do termo EA na BNCC como uma tentativa de apagamento, afirmando que o governo também é capaz de produzir silêncios, e relacionando esse silêncio a censura. O que mantém a máquina classificatória de humanidades a pleno vapor não é também o silêncio produzido por uma sociedade crescida sob o viés capitalista? A invisibilidade de alguns corpos não tem se perpetuado desde a nossa colonização através do silêncio? A desigualdade estrutural está constantemente se apresentando no centro das minhas discussões sobre o currículo e sobre educação ambiental, devido ao silêncio que se produz em torno dos dois, de maneira a tentar perpetuar um currículo uniformizado e uma EA conservadora que favoreçam a manutenção das relações de poder

3.1.4. Relato 4

Rio de Janeiro, sexta-feira, 8 de dezembro de 2023 às 14 horas e 36 minutos

Quatro anos de hiato desde meu último relato. Mas minha quietude foi parte de um processo introspectivo importante para construção de uma Thuiane agora mestranda e de um reencontro com o ser humano que venho na busca de ser. Esse relato, já adianto, será muito mais uma viagem interna, um mergulho nos meus sentimentos e sensações do que sobre o ambiente externo do trem.

Em quatro anos a vida muda muito, e eu, que nasci e cresci em Paciência, hoje moro em Curitiba. Dá para acreditar nisso? Me apaixonei por um cara legal, hoje meu marido. Sim, no momento em que eu passei no processo seletivo do mestrado e encontrei um amor; esse amor precisava se mudar a trabalho para Curitiba. É que a vida vai acontecendo independente dos nossos planos, e a gente vai aprendendo a dançar com ela. No fim tudo se acertou. E não é sempre assim?

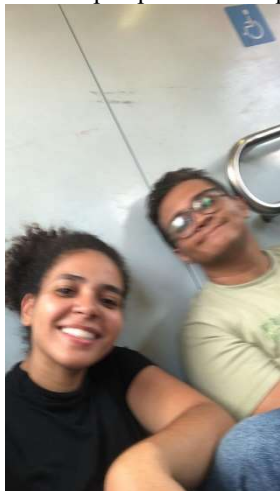
Com a mudança minhas viagens para o Rio passaram a acontecer de forma esporádica, ou por compromissos familiares ou por demandas acadêmicas. A viagem que originou essa escrita, por exemplo, é fruto de uma outra viagem com destino ao RJ, para o curso “Metodologias narrativas e investigación autoetnográfica en la investigación educativa”, ministrado pela professora Dr. Oresta López e organizado pela professora Dr. Ana Chrystina Migno, ao qual eu tive o privilégio de participar.

Desta vez a viagem será no sentido contrário... São 14:36 da tarde e eu parto, juntamente com meu amigo Felipe, da estação Maracanã com destino a Campo Grande. O Felipe mora e pesquisa Bangu, ousou dizer que o Felipe vive Bangu.

Entramos e, com o trem lotado, decidimos sentar ao chão, prática completamente desestimulada pela SuperVia, ou sem eufemismo, prática proibida. Mas quem nunca? Entre os balanços discutimos assuntos acadêmicos e falamos sobre a vida. Rimos e questionamos o que mantém nossos bairros presos a uma política de apagamento. Em algum momento eu dormi. No meio da mais alta argumentação do Felipe, enquanto ele citava grandes autores. A companhia dele me deixou confortável para dormir; ali sentada no chão de um vagão, com a certeza de que alguém – ele – estava cuidando de mim. Prontamente ele tirou uma foto da minha soneca e mandou no grupo de WhatsApp composto por nós dois mais nossa amiga Jéssica, que nesse mesmo momento estava em seu trem, indo em outra direção até Jardim

Gramacho. Jéssica disse que o título dessa imagem deveria ser “Explorando a Etnografia do inconsciente: sobre uma viagem de sonhos no trem” ...

Figura 6: Eu e Felipe após o embarque no trem



Fonte: A autora, 2023.

Figura 7: Dormindo durante a viagem



Fonte: A autora, 2023.

Partindo da legenda que a Jéssica generosamente deu a minha foto e estabelecendo um diálogo com o *currere* me pergunto: Imaginar futuros possíveis também não é uma maneira de sonhar? Acredito que exista uma linha tênue entre as vidas suburbanas e o sonho, isso porque, as vezes sonhar é o que mantém o sentido da vida, o que mantém a energia da alma. Outras vezes, essas existências são tão invisibilizadas que a habilidade de sonhar é perdida.

Eu, Jessica e Felipe, naturalmente nos transformamos em um grupo de estudos e nossas pesquisas se aproximam nos debates sobre desigualdades, sobre o apagamento de alguns saberes, e caminham na direção do subúrbio, da comunidade – aqui no sentido geográfico e também no sentido do que é coletivo –, e de vivências periféricas. O apoio desse grupo me permitiu sonhar durante todo o trajeto do mestrado, e sem dúvida foi essencial para imaginar futuros possíveis na interlocução entre uma Educação Ambiental de Base Comunitária e um currículo que produz sentidos. Para dar início a este futuro que começa agora, visto que “ao imaginar-se o futuro, o futuro torna-se o presente” (Pinar, 2007, p.202) quero destacar que a partir daqui, e não por coincidência sendo o fim deste capítulo, não farei mais no texto distinção entre currículo formal e currículo vivido, adotando completamente a visão da professora Elizabeth Macedo sobre os híbridos culturais, para pensar um currículo sensível e com possibilidade de ser diverso.

Meus pensamentos e percepções até aqui colocam a desigualdade estrutural como o centro das muitas dificuldades experienciadas pelo corpo periférico e suburbano. Em 7 de setembro de 1822 o Brasil deixa de ser colônia e em 1888 a Lei Àurea declara o fim da escravidão, entretanto, ainda atualmente parte da sociedade brasileira segue acorrentada. Agora, diferente de antes, as correntes são invisíveis, mas continuam subdividindo vidas humanas em categorias. As mesmas correntes que fez Isaías Caminha se sentir angustiado quando chegou ao Rio de Janeiro pela primeira vez, as mesmas que mantém, intencionalmente, o mais longe do subúrbio tudo que movimenta a cidade, as mesmas que como projeto político incentiva um currículo único, dado que, “A colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso.” (Rufino, 2021, p.22).

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me aproximo do fim desta dissertação com um sentimento nostálgico de quem revisitou o passado, um olhar esperançoso sobre as possibilidades de futuro, e valorizando esse momento presente para a formação do meu eu intelectual privado-e-público (Pinar, 2007). Desde o início dessa caminhada muitas foram as situações que eu não pude controlar. O fim dessa escrita, por exemplo, nos planos feitos por mim seria bem antes do que de fato aconteceu. Eu que gosto da sensação de estar no controle fui ao longo desse processo aprendendo a lidar com o imprevisto também no que toca minha vida pessoal. No caminhar em busca da minha própria construção, que estará sempre inacabado e em desenvolvimento, percebo a escassez do olhar social dentro das Ciências Ambientais e ao mesmo tempo no campo do currículo.

A matriz curricular da minha própria graduação, de um modo geral, ainda baseava-se na noção defendida por uma Educação Ambiental Conservadora, que aponta para um afastamento entre seres humanos e natureza como forma de garantir a conservação do meio ambiente, sendo insuficiente para estruturação de uma perspectiva efetivamente crítica, sentipensante, contextualizada e popular. Pinar (2007, p.69) afirma que “as disciplinas acadêmicas são conversações altamente sistematizadas e burocratizadas, circulando em regimes específicos de razão, por vezes alienadas de corpos de conhecimento”, e sugere que o próprio indivíduo precisa ser um ativista contra uma política cultural de silenciamento e que não valoriza a interioridade individual. Assim, reafirmo a importância de analisar as diferenças socioambientais, incluindo as injustiças, os conflitos e as desigualdades para se aproximar de uma perspectiva de sociedade realmente sustentável, e reforço a urgência de uma Ciência Ambiental capaz de olhar não somente para o meio ambiente mas também para os seres humanos que o habitam, destacando a necessidade de assumir uma postura contextualizada perante as problemáticas ambientais, entendendo, inclusive, as implicações políticas, culturais, geográficas, etc., na configuração de determinadas realidades.

Ao longo da construção desse trabalho me posicionei como uma educadora ambiental que defende a vertente crítica e a partir dela a comunitária, talvez porque partindo do que disse Butler (2023) não seria possível me afastar das condições do meu surgimento. Primeiro enquanto criança e agora mulher que passou grande parte da vida no subúrbio carioca, e depois por me aproximar do GEASur que já tinha iniciado sua caminhada nesse cenário

ambiental e político. Após desnaturalizar a minha realidade e adquirir pensamento crítico, não pertencia mais a mim um discurso tecnicista e voltado única e exclusivamente a preservação dos recursos naturais, compreendendo a importância de ações educativas que priorizam ações coletivas (Pires et al, 2014) e que se posicionem contra as injustiças socioambientais (Layrargues e Lima, 2011). No que concerne as desigualdades analisadas pela perspectiva ambiental, a definição Desde El Sur aproxima a argumentação as questões da colonialidade alertando para a estruturação social que ocorreu a partir do colonialismo e que também no campo ambiental estabeleceu diferenças e privilégios.

Minha narrativa sobre educação ambiental e suas amarras conservadores não são recentes, do meio para o fim da minha graduação me aproximei dos estudos de base comunitária e venho defendendo uma mudança nas discussões de assuntos ambientais desde então. Já minha conversa complicada com o currículo é novidade, e tem sido um desafio na minha formação enquanto estudante-pesquisadora vinda de uma graduação que me formou bacharel, e não professora. Contudo, agora no mestrado, durante minhas disciplinas e estudos junto ao grupo de pesquisa me aproximei da discussão curricular e tenho engatinhado em direção a uma pesquisa que entende e posiciona a desigualdade estrutural no centro das discussões tanto curriculares quanto ambientais.

A não aceitação da proposta de um currículo universal e uniformizado é fundamentada pela impossibilidade dessa proposta se apresentar viável ao ensino em todas as escolas de todas as regiões do Brasil, e por ignorar a imprevisibilidade presente no cotidiano escolar. Um equívoco, como pontuado por Lemos (2023). De forma contraditória e intencional, a proposta que apresenta um currículo centralizado como solução as desigualdades que se manifestam no ambiente educacional contribui para exclusão de tudo o que é diferente ao comum, na tentativa de manter os “interesses dos diferentes atores, públicos e privados, que defendem o privilegiamento da hegemonia dos discursos universais.” (Magalhães, 2023, p. 110).

Esse engessamento da matriz curricular e o afastamento da realidade, tanto dos alunos quanto dos professores, foi o que Guimarães (2007) indicou como responsável pela fragilização da EA no campo educacional. O ambiente é vivo e está em constante mudança e adaptação, apresentar um plano de aula que descreve e manifesta o ambiente completamente diferente ao experienciado naquele contexto escolar específico pode ser eficiente? A intenção é que todas as crianças/jovens saibam de cor e salteado o conceito de desenvolvimento sustentável ou que aprendam a estar e se relacionar com o mundo de

maneira crítica? No que diz respeito a dificuldade de eficácia da transversalidade no currículo e a ausência do termo EA dentro da BNCC temos, acredito eu, mais uma tentativa de controle aliada a manutenção do capitalismo. Isso porque, a própria estruturação escolar impossibilita a aplicação da transversalidade (Macedo, 1998) e a decisão de utilizar o termo sustentabilidade e não citar em nenhum momento a EA foi feito de forma consciente e articulada (Ribeiro, 2021).

A Política Nacional de Educação Ambiental define a EA como processos que constroem tanto de maneira individual quanto coletiva valores voltados para a conservação do meio ambiente que são essenciais à sadia qualidade de vida e que garantem a sustentabilidade. No contexto do subúrbio carioca o que pode ser entendido como qualidade de vida sadia? O Anexo deste trabalho traz fotos comparativas de bairros do subúrbio apontando seu desenvolvimento ao longo dos anos, a fim de exemplificar a familiaridade entre o subúrbio descrito nas obras de Lima Barreto e o meu subúrbio. Frantz Fanon afirma que o mundo colonizado é um mundo dividido em dois e que a zona habitada pelos colonizados não é complementar a zona habitada pelos colonos.

Estas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio da exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos por calçados fortes, enquanto que as ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada [...] A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. (Fanon, 1968, p. 28 e 29)

Trazendo essa descrição das cidades que faz Fanon para a realidade das divisões dos bairros do Rio de Janeiro pode-se definir os bairros mais afastados do centro como o mundo colonizado, e quanto mais longe do centro mais precária se apresenta as moradias da “cidade colonizada”. E como ter sadia qualidade de vida nessas condições? Barreto no livro Clara dos Anjos aponta os bairros de Inhaúma, Cachambi e Jacarepaguá como sendo mais longe do centro, no entanto, hoje temos Santa Cruz e Paciência ainda mais longe, e utilizando as fotos do anexo percebemos que, a precariedade hoje está mais ressaltada nesses bairros. A falta de acesso ao básico, ao longo dos anos, foi levada cada vez mais para longe do centro da cidade.

A foto de Sepetiba em 1964 (figura15) é perturbadoramente semelhante a foto de uma parte do meu bairro, Jardim Palmares, registrada em 2019 (figura 19). Esgoto a céu

aberto, finas tabuas colocadas sobre o valão conectando a rua a porta das casas, excesso de mato em volta das construções, casas sem reboco. Só pela descrição é difícil saber ao qual imagem me refiro dada a semelhança entre elas. Outra corroboração que existe entre o anexo e a literatura barretiana, é a falta de irregularidade entre as construções suburbanas, como Barreto apontou. Usando o meu próprio bairro como exemplo, minha rua e minha casa (figura 18) se configuram como o que ele chamou de casa burguesa numa rua larga como boulevards, enquanto existem casas no mesmo bairro (Figura 20) que se enquadram no que ele definiu como cassas amontoadas umas sobre as outras numa angústia de espaço desoladora.

A análise realizada através das fotos apresentadas no anexo confirma que o processo de urbanização da Zona Oeste aconteceu de forma acelerada e sem planejamento. A urgência em desocupar o centro para seguir com a Reforma Pereira Passos, apenas mudou a localização das habitações populares, mas dessa vez toda essa precariedade estava se estabelecendo longe do Centro e dos olhos da burguesia (Simões, 2011). Afinal não era esse o único problema? Que o centro da então capital brasileira estivesse esteticamente feio? Esse modelo de urbanização não faz diferenciação apenas aos seus bairros e moradias, mas cria uma distinção entre centro/periferia (De Souza, 2015) que reproduz de forma cíclica a permanência dessa segregação e cria uma diferenciação social que fabrica comunidades com seu próprio sistema de valor (Harvey, 1980).

Lima Barreto, que vivenciou e escreveu sobre essas mudanças da cidade, conseguiu captar a alma dessa transformação ao mesmo tempo que nos permitiu permear os sentimentos de seus personagens, algo que eu, de forma singela, tentei esboçar nessa dissertação partindo das minhas vivências e sentimentos próprios. Minha aproximação ao autor com certeza se dá mais pelo fato de sermos moradores do subúrbio do que pela aptidão com o processo de escrita. Sendo também inspirada por João do Rio e me arriscando na tentativa de flamar, chego aqui percebendo de forma mais elucidada o valor de não perder a aptidão de ser vagabundo, e de incentivar uma prática escolar que também valorize a observação subsidiada pela inteligência.

A educação não se faz na tarefa de aprender uma ou outra coisa, nem na capacidade de aprender muitas coisas. A educação se faz na capacidade de manter a vivacidade dos seres para vadiarem no mundo, experimentado, circulando e dando o acabamento do que ele é e do que pode vir a ser. (Rufino, 2021, p. 25)

No exercício tentante de flamar, quero destacar a relevância dos estudos e pesquisas realizados para o conhecimento e aprofundamento de metodologias autobiográficas na

realização dessa pesquisa. Sinto que a autobiografia me possibilitou andar por aí como quem ora estuda o que observa, ora apenas quer perder os pensamentos entre as paisagens. Uma viagem que atravessou bairros, livros, culturas, artigos e experiências. Que se fez no ambiente acadêmico e no trem, e que me transformou em uma versão diferente de mim mesma.

A desigualdade estrutural que ao longo dos capítulos eu tenho apresentado e defendido como o vetor principal das muitas assimetrias no campo ambiental e do currículo aparece de forma explícita, visual e incontestável no anexo. Sobre a estruturação da desigualdade brasileira, Jessé Souza alerta que considerar apenas questões econômicas e/ou de cor/raça como fatores decisivos acaba simplificando causas múltiplas e complexas, e propõe um debate entre mercado e Estado estabelecendo uma ligação entre patrimonialismo e um preconceito que invisibiliza as classes populares, o que “não nega o caráter perverso de nosso preconceito racial, mas apenas o limita e o contextualiza” (Souza, 2006, p.100). Para o autor, a desigualdade é causada por heranças familiares que tendem a ser permanentes, dividindo as classes entre trabalho manual e intelectual a partir do que ele chamou de “mito de brasilidade”, que justifica a diferenciação das classes com base na meritocracia.

O Ocidente instaura uma oposição entre mente e corpo que será o divisor de águas entre o que é considerado digno e indigno, nobre e vulgar, etc. O “acesso” a esta forma de ser e agir no mundo é o que vai permitir a incorporação de “conhecimento” (o verdadeiro fundamento estrutural da hierarquia moderna junto com o capital econômico). O mercado e o Estado, desse modo, só se utilizam de indivíduos que possuam “conhecimento in-corporado”. Os indivíduos e classes que não o possuem são literalmente “dispensáveis”, uma espécie de “lixo social” que só possui o próprio corpo. É, claro, que (para me antecipar a uma crítica previsível), essas pessoas podem ser “usadas” e encontrar “trabalho” apenas com seu próprio corpo. (Souza, 2006, p. 93 e 94).

Em contrapartida, para Aníbal Quijano a ideia de raça, que “em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (Quijano, 2005, p.117), foi criada com a colonização é o primeiro e maior critério de categorização da população, que inclusive, se mantém mundialmente até hoje, associando os lugares e funções na atual estrutura de trabalho também a características de cor e traços fenotípicos.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a

distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Tentando construir um diálogo entre o processo colonizador e a nossa atual organização social proposta pelos dois autores, que discordam em relação ao motivo principal, mas que reconhecem um arranjo preconceituoso da sociedade, quero te convidar a pensar se de fato a colonização teve fim ou se o projeto foi apenas reeditado para que nós mesmo colonizemos uns aos outros. Eu disse nós, sem exceção. Onde as classes, todas elas, colonizam seus subalternos para manter, mesmo que em relação a um grupo específico, uma vantagem, um privilégio, uma noção e principalmente um gozar de poder. Eu mesma, que ao longo de toda essa discussão me posicionei contra os mecanismos que mantêm a desigualdade estrutural e na tentativa de construir uma escrita que rompa com o que universal, não fui e ainda, em algum momento, serei veículo de colonização? É fácil me perceber em situações de existência colonizada, ao longo de toda essa escrita eu compartilhei aqui, com vocês, muitos desses momentos, e minha tentativa ao longo da construção desse trabalho foi de apresentar essas desigualdades, que por vezes foram por mim mesma experienciadas, e muitas outras que, por alguns dos meus privilégios, eu nem por intenção de me solidarizar posso dizer que imagino. Mas e quando eu estou do outro lado? Será que é realmente possível transitar entre essas duas configurações? Quase como um ato de resistência, penso nas possibilidades de uma educação socioambiental e um currículo que fuja desse eurocentrismo, que “passa pela urgência de desaprender o cânone” (Rufino, 2021, p.23). E me perceber, mesmo que de forma hipotética, capaz de reproduzir, em qualquer escala, um discurso que categoriza vidas, causa um certo temor e desconforto. Como se ao reconhecer essa possibilidade toda minha narrativa se tornasse frágil, uma inverdade. Sob outra perspectiva, enxergo como corajoso reconhecer as influências sobre nós geradas a partir da nossa construção social, acreditando ser esse entendimento o que torna concebível romper com o pensamento eurocentrado.

Confio que ao caminhar no sentido dessa desaprendizagem consigamos fortalecer saberes populares e o próprio sentimento de ser comunidade, abrir caminhos para construção de um currículo que estimule o senso crítico, entendendo que essa desaprendizagem não é sobre negar determinados saberes, mas sim destroná-los (Rufino, 2021). Mesmo sabendo que a minha vida não é o tema central dessa autobiografia, quero compartilhar que chego ao fim desse processo enquanto mestranda mais próxima de uma educação de base comunitária e ainda mais firme na defesa de um currículo não universal e centralizado. Por fim, torço e

desejo que essa dissertação contribua para o debate e diminuição da desigualdade estrutural pois “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” (Quijano, 2005, p.139).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. B. Sobre as desigualdades estruturais. **Jornal da USP**, 20. jan.2023. Disponível em <https://jornal.usp.br/articulas/heloisa-buarque-de-almeida/sobre-desigualdades-estruturais/> acessado em 28.ago.2024.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7021656/mod_resource/content/1/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf acessado em 28.ago.2024.
- BONATES, M.; MOREIRA, F. The Vila Militar of Rio de Janeiro: the Genealogy of a Modern Design. **International Planning History Society Proceedings**, v. 17, n. 5, 2016. Disponível em <https://journals.open.tudelft.nl/iphs/article/view/1318/1916> acessado em 24. jul.2024
- BRANCO, E P.; ROYER, M. R.; DE GODOI BRANCO, A. B. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, 2018.
- CAMARGO, D. R. **Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha** Dissertação (mestrado. em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- CARNEIRO, S. S.; MATTOSSO, R. **Subúrbios: espaços plurais e múltiplos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Autografia: 2023
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. Editora Companhia das Letras, 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de julho de 2023.
- CORRÊA, A. M. O. **Sertão Carioca**. Imprensa nacional, 1936
- DO RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultura, Divisão de Editoração, 1995.
- DUTTON, R. **Estratégias e Táticas nos Trens da Supervia**. Dissertação (Mestrado em Ciencias Sociais) Departamento de Sociologia e Política, PUC-Rio, 2012
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In.: LEAVY, P. (Ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014.

_____.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In.: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, p.733 – 768, 2000. Disponível em https://www.uky.edu/~addesa01/documents/Ellis_Auto.pdf acesso 21. ago. 2024.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, 2012.

FERREIRA, L.V.S. **Supervia Trens Urbanos, Um Estudo Sobre Qualidade Satisfação e Comunicação**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social, Habilitação em Publicidade e Propaganda.) Escola de Comunicação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em 18.ago.2024

GONDRA, J. Dossiê: viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 22, n. 13-16, 2010.

GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores Ambientais**. 3ª ed. São Paulo: Papirus. 2007b.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

Hayano, D. M. Auto-ethnography: Paradigms, Problems and Prospects. **Human Organization**, v. 38, n. 1, p. 99-104, 1979.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. Hucitec, 1980.

Heider, K. G. What Do People Do? Dani Auto-Ethnography. **Journal of Anthropological Research**, vol. 31, n. 1, p. 3-17, 1975

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados, 2023**. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/rio-de-janeiro.html> > acessado em 15 de jul. 2023

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2011.

LEMOS, G. Da possibilidade de uma autobiografia não narcísica na teoria do currículo de William Pinar. Tradução de The Possibility of a Non-narcissistic Autobiography in William Pinar's Curriculum Theory. **TCI (Transnational Curriculum Inquiry)**, v. 11, n. 1, p. 55-61, 2014. Disponível em <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/185175> acessado em 21 jul.2024

_____. O objeto de pesquisa como temporalidade e autobiografia. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e59741-e59741, 2023.

LIMA, G. F. C. Educação Ambiental Crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n 25, p. 146-163, 2009

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

MAZZARINO, J. M.; MUNHOZ, A. V.; KEIL, J. L. Currículo, transversalidade e sentidos em Educação Ambiental. 2012.

MIGNOT, A. C. Viagens e narrativas (auto) biográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 2, n. 5, p. 263-267, 2017.

MIGNOLO, W. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand**, 2019.

MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. **Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020b**. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1), 2020.

PELACANI, Bárbara. As lutas que educam na América Latina: A Educação Ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6721333 acessado em 24. Jul.2024

PINAR, William F. **O que é a teoria do currículo?** Adaptação para a língua portuguesa de Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora. 2007.

PIRES, S.B. et al. Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública. **Instituto Estadual do Ambiente**. Rio de Janeiro: INEA, 2014. Disponível em <http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Guia-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf> acessado em 15 jun. 2023

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf acesso 17. ago. 2024.

RESENDE, F. G. **Educação infantil: a concepção crítica do currículo na educação ambiental**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Brasil.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÁNCHEZ, C.; SALGADO, S. C.; DE OLIVEIRA, S. T. Aportes da ecologia política para a construção de uma educação ambiental de base comunitária no contexto latino-americano: narrando a experiência de um curso de extensão universitária. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 25, n. 1, p. 131-161, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SARRIA, J. A. V.; PELACANI, B.; ESPINOSA, G. M. F.; CAMARGO, D. R.; SÁNCHEZ, C. La Educación Ambiental Comunitaria: Reflexiones, problemáticas y retos. In: KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C.; CAMARGO, D. R.; STORTTI, M. A.; COSTA, R. N. **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, 2018. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 22, n. 13-16, 2010.

SILVA, S. B. S. Currículo como “conversa complicada”: concepções de currículo a partir de narrativas de professoras. 2021.

SOTO, W. H. G. **Subúrbio, periferia e vida cotidiana**. Estudos, sociedade e agricultura, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2008, p. 109-131.

SOUZA, M.I. **Segregação socioespacial na metrópole do rio de janeiro**. Análise e proposta de atuação. Cidade do Rio de Janeiro 2015.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Civilização Brasileira, 2022.

_____. **Os Batalhadores Brasileiros: Nova Classe Média ou Nova Classe Trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Para compreender a desigualdade brasileira. **Teoria e Cultura**, v. 1, n. 2, 2006.

SUBURBIO In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2018. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/suburbio/>>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

SUPERVIA, A SuperVia ,2022. Disponível em <<https://www.supervia.com.br/pt-br/quem-somos?accept-cookies>> acessado em 20 jul.2023

TENREIRO, A., *et al.* Duque de Caxias: a geografia de um espaço desigual. In: **Duque de Caxias: a geografia de um espaço desigual**. 2015. p. 176-176.

TRELLEZ, E. Educación ambiental comunitaria en América Latina. **Lima: PNUMA/ROLAC**, 2015

WALSH, C. Políticas y significados conflictivos. **Nueva sociedad**, v. 165, p. 121-133, 2000.

WEBER, M. Classe, estamento, partido. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.). **Max Weber - Ensaaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 211-228. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3975080/mod_resource/content/1/WEBER_Classes%2C%20Estamentos%20e%20Partidos.pdf acessado em 14 de jul.2024.

ANEXO**Fotos Comparativas de Bairros do Subúrbio Carioca.****Figura 8: Esquina das Rua Basílio de Brito e Ferreira Andrade, Cachambi**

Fonte: Acervo Correio da manhã, 1961 In: Arquivo nacional

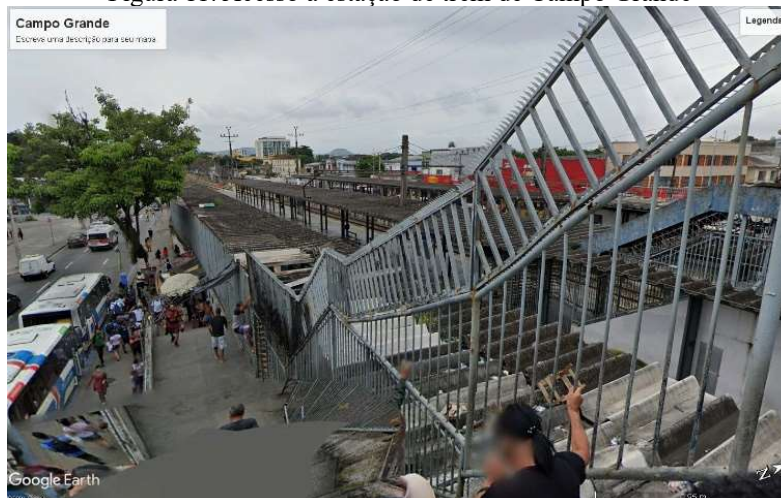
Figura 9: Esquina das Rua Basílio de Brito e Ferreira Andrade, Cachambi

Fonte: Google Street View, 2023

Figura 10: Panorama do bairro de Campo Grande

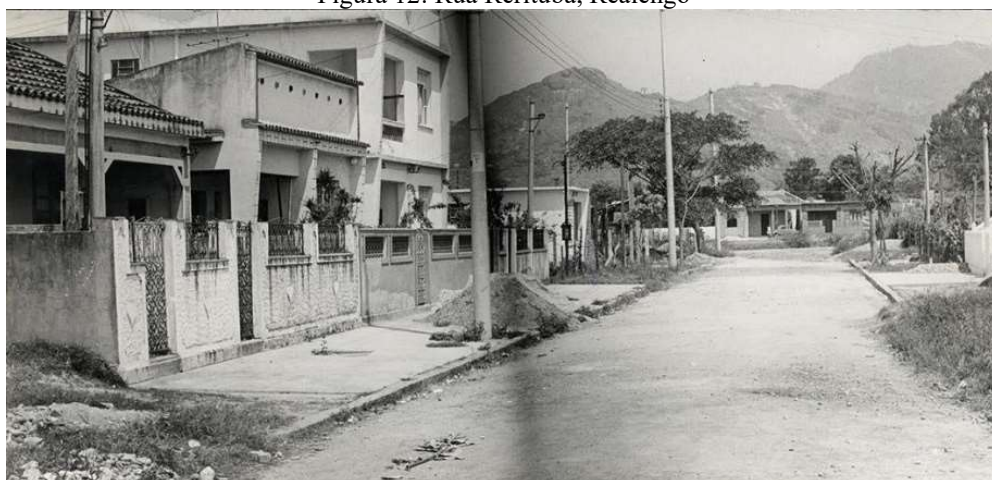
Fonte: Acervo Correio da manhã, 1968. In: Arquivo nacional

Figura 11: Acesso a estação de trem de Campo Grande



Fonte: Google Street View, 2023

Figura 12: Rua Rerituba, Realengo



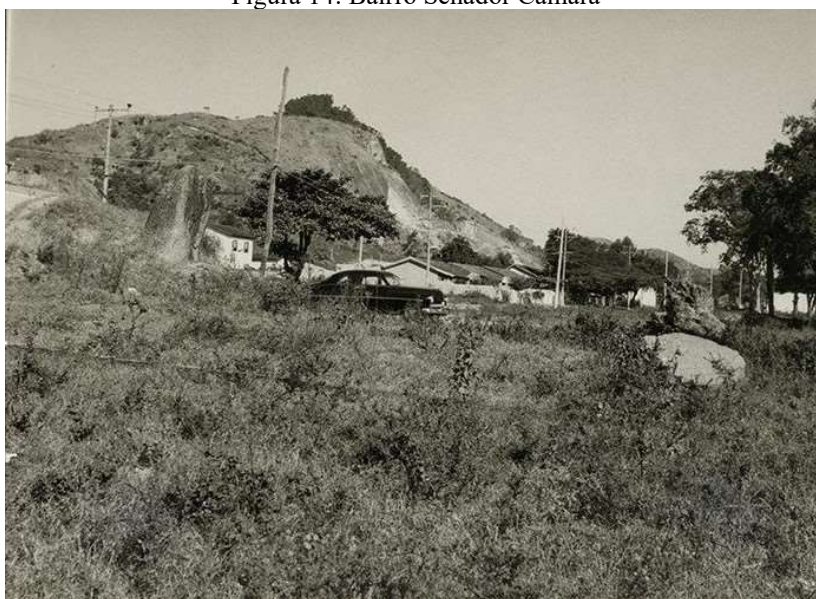
Fonte: Acervo Correio da manhã, 1967. In: Arquivo nacional

Figura 13: Rua Rerituba, Realengo



Fonte: Google Street View, 2023

Figura 14: Bairro Senador Camará



Fonte: Acervo Correio da manhã, 1957. In: Arquivo nacional

Figura 15: Bairro Senador Camará



Fonte: Google Street View, 2016

Figura 16: Rua Antônio Aarão, Sepetiba



Fonte: Acervo Correio da manhã, 1964. In: Arquivo nacional

Figura 17: Travessa Antônio Aarão, Sepetiba



Fonte: Google Street View, 2019

Figura 18: Entrada do meu bairro, Jardim Palmares – Paciência



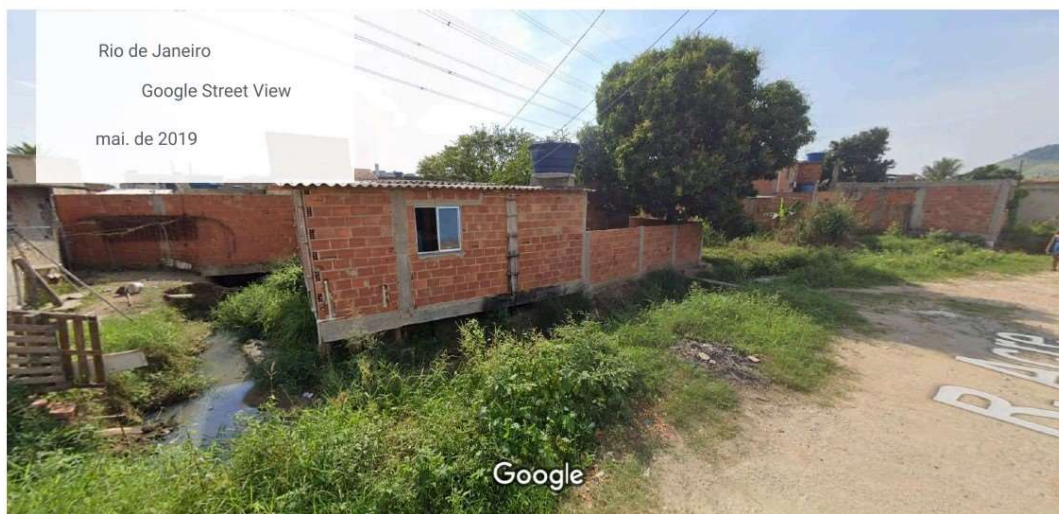
Fonte: Google Street View, 2024

Figura 19: Minha Casa



Fonte: Google Street View, 2024

Figura 20: Rua Acre, Jardim Palmares – Paciência



Fonte: Google Street View, 2019

Figura 21: Rua Piauí, Jardim Palmares – Paciência



Fonte: Google Street View, 2019