Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CAp-UERJ

Rosineide dos Santos Firmino

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O PARQUE ECOLÓGICO DA ROCINHA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Rio de Janeiro
2025

Rosineide dos Santos Firmino

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O PARQUE ECOLÓGICO DA ROCINHA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica , da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

F525 Firmino, Rosineide dos Santos

Educação ambiental em espaços não formais: o Parque Ecológico da Rocinha como território educativo. / Rosineide dos Santos Firmino - 2025.
119 f.
Orientador: Lincoln Tavares Silva.
Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/UERJ.

1. Educação ambiental - Teses. 2. Educação não formal - Teses. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/ UERJ. III. Título.

CDU 37

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

_____ _____

Assinatura Data

Rosineide dos Santos Firmino

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O PARQUE ECOLÓGICO DA ROCINHA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de março de 2025.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva - Orientador
Universidade do Estado do Rio de Janeiro– UERJ

_____

Prof. Dr. Leonardo Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro– UERJ

_____

Profª. Dra. Patrícia Menezes Maya Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus familiares: minha mãe, minha filha, meu neto, meu companheiro e a todos os professores que não desistem de seus alunos, mesmo quando tudo parece dar errado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por nunca ter desistido de mim. Mesmo quando o meu único desejo era desistir de tudo. Foi através dEle que encontrei forças para lutar e não desistir dos meus sonhos.

Agradeço a meus pais que lutaram para que eu tivesse educação, mesmo sem tempo para me ensinar. O incentivo vinha da forma mais inusitada e criativa possível, mas acontecia. Lembro-me quando quis desistir de estudar para ajudar financeiramente em casa, meu pai disse: "NÃO". E esse NÃO, doeu na minha alma. Hoje, compreendo a sua atitude, pois vejo que o caminho da liberdade está na educação.

Agradeço a minha filha por dizer que eu não corria na frente e sim atrás. Mas a minha correria transformou-a em uma mulher forte e cheia de autoestima.

Agradeço ao meu companheiro que me acompanha nessa jornada e não me deixa esmorecer. Me dando as mãos, o ombro e até orientação.

Agradeço ao meu neto que foi fonte de inspiração para eu ingressar no mestrado. Ouvir a palavra "vovó" me motiva e me motivou a continuar essa jornada.

Agradeço a minha turma de mestrado de 2022.2, que se revela como um grupo unido. Um grupo no qual cada um está sempre pronto a ajudar um ao outro, a dar forças um para o outro, uma verdadeira filosofia UBUNTU. Nesse grupo uníssono, regido por muito acalanto e amor, houve uma representante maravilhosa. Uma verdadeira líder que estava sempre pronta a nos ajudar, seja psicologicamente, nos ouvindo; seja fisicamente, atuando e intervindo, para que todos da turma finalizassem suas pesquisas e se tornassem MESTRES.

Agradeço aos professores do curso de pós-graduação. Nesse grupo de professores doutores, muito competentes em realizar suas tarefas de orientação, há também alguns fatores que fazem toda a diferença na vida de um mestrando: a humanidade, a empatia e o respeito para com os outros que são chamados por eles de "colegas". Dentre esses professores, inesquecíveis, tem o meu orientador Lincoln Tavares Silva, ao qual serei eternamente grata por me orientar e me compreender.

Agradeço também ao Museu Sankofa – memória e história da Rocinha, que, desde 2008, forja a minha formação, pessoal e profissional, nessa trajetória acadêmica de pesquisa sobre a história da favela.

Agradeço ao APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha – que tem figuras emblemáticas independentemente de suas formações. São tantos e tão importantes que me

sinto constrangida de citar um nome e esquecer dos outros. Mesmo com receio de esquecer preciso citar alguns nomes. Nesse grupo tão potente, tenho como representante na minha banca examinadora externa a Profª Drª Patrícia Maya, que me acolheu e me orientou nessa jornada. Não posso esquecer das outras professoras doutoras, nem dos coordenadores: Severino e Hans e, claro, dos moradores da Rocinha, pessoas que me ajudam e estão no meu coração de mulher favelada. Foram eles que me constituíram e me ajudam nessa empreitada acadêmica.

Por fim, agradeço aos professores que, como eu, acreditam em uma educação além dos muros da escola, cheia de significados, e em uma escolarização das classes populares em tempos diferenciados. Uma realidade necessária, não porque elas tenham comprometimento cognitivo do aprendizado, mas porque essa educação precisa fazer sentido em suas vidas. Às vezes, mostrar-se leitor não muda a sua realidade que, muitas vezes, é cruel e cheia de violência física e verbal. Cheia de problemas sociais e econômicos. Eles são verdadeiros sobreviventes em um sistema excludente.

RESUMO

FIRMINO, R.S. **Educação ambiental em espaços não formais:** o Parque Ecológico da Rocinha como território educativo. 2025. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os espaços não formais e sobre a necessidade de fortalecer a educação ambiental, realizada fora do ambiente escolar. Enfatiza-se o papel de crianças, jovens, adultos e de coletivos comunitários na promoção de atividades e encontros, com caráter educativo de formação integral, significativa e emancipatória, buscando discutir questões socioambientais urgentes para o território educativo dentro da favela. O objetivo é promover práticas educativas que favoreçam uma compreensão crítica da dinâmica territorial, fomentando mudanças inclusivas. A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB-CAp-UERJ), adota uma abordagem quantiqualitativa descritiva, utilizando estratégias como diário de campo, observações, entrevistas, com análises desenvolvidas com base no método do *Discurso do Sujeito Coletivo* (DSC), fundamentado na *Teoria das Representações Sociais* de Serge Moscovici. Os participantes são membros do coletivo APER, que se reúnem presencialmente e mantêm comunicação via *WhatsApp*. O principal resultado foi a elaboração do produto educacional "Educação ambiental dialógica: propostas de atividades educativas para espaços não formais". O material, voltado para práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, foi considerado essencial pelos participantes para fortalecer o caráter educativo do PER – Parque Ecológico da Rocinha. Conclui-se que o PER tem enorme potencial como espaço educador, integrando a comunidade, promovendo a tomada de consciência socioambiental, incentivando soluções para desafios locais. O estudo reforça a relevância da educação ambiental como ferramenta de transformação sociocultural em espaços não formais, destacando sua replicabilidade em outros contextos semelhantes.

Palavras-Chave: Território educativo. Educação não formal. Educação ambiental. Parque Ecológico da Rocinha. Coletivos comunitários. Favelas.

ABSTRACT

FIRMINO, R.S. **Environmental education in non-formal spaces:** the Rocinha Ecological Park as an educative territory. 2025.119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

This study aims to reflect on non-formal spaces and the need to strengthen environmental education conducted outside the school environment. The role of children, young people, adults and community groups is emphasized in promoting activities and meetings, with an educational character of comprehensive, meaningful and emancipatory training, seeking to discuss urgent socio-environmental issues for the educational territory within the favela. The study seeks to address urgent socio-environmental issues within the territory by fostering educational practices that encourage a critical understanding of territorial dynamics and promote inclusive change. Linked to the Graduate Program in Teaching in Basic Education at the Fernando Rodrigues da Silveira Application Institute (PPGEB-Cap/UERJ), the research adopts a descriptive mixed-methods approach, utilizing strategies such as field diaries, observations, and interviews. The analysis is based on the Collective Subject Discourse (CSD) method, grounded in Serge Moscovici's Social Representation Theory. Participants include members of the APER collective, who meet in person and maintain communication via WhatsApp. The main outcome was the development of the educational product "Dialogic Environmental Education: Proposals for Educational Activities in Non-Formal Spaces." This material, designed for inclusive and contextualized pedagogical practices, was considered essential by participants to strengthen the educational role of PER – the Ecological Park of Rocinha. The study concludes that PER has immense potential as an educational space, integrating the community, promoting socio-environmental awareness, and encouraging solutions to local challenges. It highlights the significance of environmental education as a tool for social transformation in non-formal spaces and its replicability in similar contexts.

Keywords: Educational territory. Non-formal education. Environmental education. Ecological Park of Rocinha. Community collectives. Slums.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da Rocinha 23

Figura 2 – Mapa da Rocinha..... 25

Figura 3 – Esquema tripartição 26

Figura 4 – Mapa da Rocinha via satélite da Rocinha 32

Figura 5 – Relação de favelas e periferias para a construção do muro 36

Figura 6 – O Parque Ecológico da Rocinha e seu ecolimite 38

Figura 7 – Projeto do Parque Ecológico da Rocinha, elaborado pelo arquiteto Anderson 38

Figura 8 – Mapa da Rocinha com a localização das escolas 45

Figura 9 – Temas escolhidos para 2024 51

Figura 10 – Temas escolhidos para 2022 52

Figura 11 - Os encontros do APER no PER 54

Figura 12 – União do grupo..... 65

Figura 13 – Capa do produto 66

Figura 14 – Cartaz do encontro de dezembro de 2024 71

Figura 15 – Mapa do PER – Parque Ecológico da Rocinha 77

LISTA DE TABELA E GRÁFICOS

Tabela 1 – Informações das escolas 27

Gráfico 1 – Quantitativo de escolas da Rocinha X Horário de funcionamento 28

Gráfico 2 – Frequência ao parque: impacto com o encontro do APER na visita ao local 68

Gráfico 3 – Motivos da não frequência ao parque 69

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Relação do histórico “das possibilidades” de remoções 34

Quadro 2 – Resposta às perguntas 73

Quadro 3 – Discurso do Sujeito Coletivo sobre o anfiteatro 78

Quadro 4 – Discurso do Sujeito Coletivo sobre a quadra..... 79

Quadro 5 – Discurso do Sujeito Coletivo sobre o ponto de encontro 80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREE – Associação Brasileira de Reciclagem de Eletroeletrônicos e Eletrodomésticos

AC – Ancoragem das respostas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Código de Endereçamento Postal

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECA – Estatuto da Crianças e do Adolescente

EA – Educação Ambiental

EMOP-RJ – Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Ideia Central

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PAC-I – Programa de Aceleração do Crescimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PER – Parque Ecológico da Rocinha

PUC – Pontifícia Universidade Católica

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

IBRAM - Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal – Brasília Ambiental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1. TERRITÓRIO EDUCATIVO E AS TENSÕES QUE O CONSTITUEM 18

1.1. Educação como direito na cidade que educa 18

1.2. Rocinha território educativo: Aprender com e na Favela 20

1.3. Rocinha no processo geo-histórico 29

1.4. Ecolimite como proposta de preservação 35

1.5. Contexto histórico de um equipamento não formal e informal com potencial educativo 37

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESCOLAS E O PARQUE ECOLÓGICO DA ROCINHA 42

2.1. Educação ambiental e a importância do Parque Ecológico na Rocinha 42

2.2. As Escolas e o PER – Parque Ecológico da Rocinha: proposta educativa 44

2.3. APER e uma história com o Parque Ecológico da Rocinha e seu entorno 48

2.4. Educação Ambiental no território educativo 55

3. PRODUTO EM DIÁLOGO COM A ACADEMIA – UMA PROPOSTA RELEVANTE 58

3.1. Um lugar para se chegar – Métodos 59

3.2. Conversas que me levam a lugares: Discurso do Sujeito Coletivo 64

3.2.1. De mãos dadas – meu produto: Diálogos e flexibilização 64

3.2.2. Eu nesse espaço de aplicabilidade: Método 67

3.2.3. No decorrer da pesquisa – Muitas inquietações atuantes 68

3.2.4. Mais um dia de validação – processo finalizando 70

3.2.5. Os caminhos do segundo dia 72

3.2.6. As crianças em diálogo – idades diversas propostas dialógicas 75

4. PARA FINALIZAR A VALIDAÇÃO 90

CONSIDERAÇÕES FINAIS **101**

REFERÊNCIAS **106**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **112**

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **115**

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS **118**

APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA VALIDAR O PRODUTO EDUCACIONAL **119**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma trajetória educativa que começou na minha infância e, até hoje, influencia meu trabalho como professora e pesquisadora. Ao olhar para trás, revisito minha vida escolar, repleta de momentos marcantes que moldaram minha visão sobre a educação e seu potencial transformador.

Durante minha infância, tive a oportunidade de frequentar a pré-escola, uma experiência enriquecedora, que fez toda a diferença no meu desenvolvimento. Porém, no Ensino Fundamental I, deparei-me, pela primeira vez, com algo que viria a ser o foco da minha pesquisa atual. Através das aulas de uma professora inesquecível, a professora Zezé, fui apresentada à ideia de que a educação pode e deve ultrapassar os limites das paredes da sala de aula.

Lembro-me com carinho de uma aula em que ela nos levou para fora da escola, guiando-nos pelo bairro onde vivíamos. Durante essa atividade, aprendemos a modelar argila, sentados no chão de barro, utilizando um pouco de água para moldar formas e ideias. Eu tinha sete anos e essa experiência ficou gravada na minha memória como uma das mais marcantes da minha vida escolar.

Outro momento especial aconteceu quando a professora Zezé nos levou à praia de São Conrado. Sozinha, ela nos conduziu até a beira do mar, onde brincamos na areia, imaginando que éramos peixinhos e ela, nossa baleia. Foi um dia mágico, uma aula que transcendia o aprendizado tradicional e nos conectava diretamente com o mundo ao nosso redor.

Essas duas vivências, como nos esclarece Evaristo (2020), nunca saíram da minha mente e me constituem como pessoas, até hoje. Por isso, preciso contar essa história; pois, quando entro em uma escola, lembro com carinho dela. Professora Zezé me ensinou que a educação vai além do conteúdo, ela envolve o ambiente, a criatividade e a exploração do mundo fora dos muros da escola. Essa abordagem, vivida na infância, continua a guiar minha prática pedagógica e, agora, inspira minha pesquisa sobre o potencial educativo dos espaços alternativos, como o Parque Ecológico da Rocinha.

O curioso é que, em algum momento da minha infância, percebo que desejei ser como ela. O encantamento pelas experiências que vivenciei ao lado da professora Zezé despertou em mim o desejo de também me tornar professora. Eu queria proporcionar às crianças aquilo que ela havia me proporcionado: momentos mágicos de aprendizagem que iam além do conteúdo e que permanecem vivos, na memória, até hoje.

Nesse período, em 1982, eu tinha 7 anos de idade, não havia a prática de tirar fotos de atividades escolares, pois a tecnologia analógica era utilizada com o recurso de uma máquina fotográfica, o que dificultava o manuseio. Só era possível tirar a foto de um grupo com a ajuda de outra pessoa. As redes sociais ainda não faziam parte das possibilidades de registros. A nossa história ficava na memória e era contada a partir de nossos olhares, de nossas lembranças.

Na vida adulta, tive a oportunidade de escrever sobre a BPR-C4 – Biblioteca Parque da Rocinha, tema da minha monografia, concluída em 2019. Minha vivência empírica está profundamente conectada à minha escrita, revelada na simplicidade das palavras que uso. Escrever academicamente sobre o que vivencio enquanto moradora é um processo que exige muito esforço e dedicação. Transformar essas palavras em discurso acadêmico é, ao mesmo tempo, um ato político e uma experiência dolorosa, pois tudo o que vivo precisa ser registrado e compreendido em diferentes contextos e linguagens. Escrever sobre o que é aparentemente simples, mas que carrega uma complexidade inerente à vida, exige um olhar atento e profundo.

A vivência leitora de um favelado, ou a luta de uma pessoa da favela por reconhecimento de seu local de moradia, reflete a resistência diária pela permanência e pela dignidade. É também uma luta contra os desmantelos que a máquina chamada "Estado" promove nesse território, chamado Rocinha, dentro do PER – Parque Ecológico da Rocinha.

Acreditamos que o quantitativo de escolas, presente na favela da Rocinha, permite uma reflexão aprofundada, abarcada pelo papel das instituições escolares na sociedade contemporânea, fomentada pela heterogeneidade e pela desigualdade social, econômica e cultural. As escolas presentes em territórios degradados tendem a isolar-se, fenômeno que agrava a falta de conhecimento da área que as cerca.

Esse movimento de isolamento, no entanto, não é voluntário. Ele é atravessado por inúmeros eventos traumáticos vividos pelos moradores, refletindo na postura de autoproteção adotada por professores e gestores escolares. Essa proteção, ainda que compreensível, contribui para a manutenção de um mecanismo de apagamento da história local. Assim, a educação escolarizada, muitas vezes, não ultrapassa as barreiras físicas e simbólicas do espaço em que se insere, comprometendo a construção de uma educação justa, democrática e sustentável — uma educação que, para nós, ocorre o tempo todo, em todos os lugares e para todos.

É nesse sentido que, sem a intenção de ser redundante, mas imbuídos do compromisso com uma formação integral, defendemos que o espaço escolar deve se constituir como um

processo formativo não apenas para os alunos matriculados, mas para toda a população. É imprescindível o envolvimento da escola com o território para que os saberes, os valores e as habilidades, característicos do local, possam favorecer a formação integral dos indivíduos em um movimento linear na proposta de valorização tanto dos saberes científicos, quanto dos saberes empíricos.

Para isso, é necessário que a escola se abra ao diálogo com o bairro, interagindo com os atores sociais e com os espaços não formais e informais, promovendo troca de conhecimento para uma educação significativa na concepção de cidade educadora, educação ambiental dialógica, espaço não formal, espaço informal e território educativo problematizando as demandas singulares do bairro, em busca de ações que envolvam, não só os alunos, mas todos os moradores, na busca pela solução de problemas, em um ato dialógico, colaborativo e democrático proposto pela escola, pela família e pelas ações mobilizadoras com potencial de transformação educacional. Essa abertura promove a troca de saberes e torna a educação mais significativa, especialmente dentro da perspectiva da cidade educadora, da educação ambiental dialógica e do território educativo. A proposta é que a escola, a família e as ações comunitárias atuem de forma colaborativa e democrática, mobilizando a população em torno de soluções para os problemas locais, por meio de práticas educativas transformadoras.

A fundamentação teórica tem como base alguns documentos oficiais: a Lei 9.795/99 (Brasil, 1999), que norteia a Educação Ambiental; os pressupostos presentes na BNCC – Base Nacional Comum Curricular; a LDB – Lei de Diretrizes e Bases; os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais; e as DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, que norteiam a educação ambiental brasileira; e em autores que norteiam a pesquisa, Brandão, Guimarães, Freire, Marino, Trilla, Evaristo e outros autores que conduzem os estudos.

O caminho metodológico adotado é de natureza quantiqualitativa e descritiva. Os dados coletados por meio de diário de campo, entrevistas e observações serão analisados pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com tabulação e organização dos dados. Essa técnica tem como fundamento a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, permitindo a identificação de crenças, valores, representações e pensamentos do coletivo APER para o desenvolvimento do produto educacional.

Com base nesse contexto, a pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica e social, já que pretende contribuir com práticas educativas que estimulem a reflexão sobre a presença e a participação dos moradores na preservação ambiental, na adoção de práticas sustentáveis e

no reconhecimento dos ecossistemas locais. A questão central que norteia esta dissertação é: **de que forma a integração pedagógica entre coletivos comunitários, professores e estudantes do ensino fundamental I em escolas públicas da favela da Rocinha pode estabelecer o Parque Ecológico da Rocinha como um território educativo, na concepção de espaço não formal?**

Com isso, esta dissertação tem como objetivo geral, promover a educação ambiental dialógica para crianças, jovens e adultos, por meio de ações integradas realizadas no Parque Ecológico da Rocinha como espaço não formal de aprendizagem. Pretende-se envolver o coletivo comunitário, para incentivar práticas sustentáveis, valorização do meio ambiente e cuidado com a natureza.

Alinhando-o aos objetivos específicos é necessário desenvolver ações educativas no PER – Parque Ecológico da Rocinha (espaço não formal) –, que favoreçam a tomada de consciência ambiental e o envolvimento de todos os moradores da Rocinha em práticas sustentáveis, socioambientais e de atividades que visam à proteção da natureza, engajando o coletivo comunitário (APER) na criação e na execução das mesmas, promovendo a troca de saberes entre instituições formais e não formais, gerações e grupos sociais, permitindo elaborar, avaliar e validar o produto educacional associado ao processo de pesquisa deste trabalho.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O **Capítulo 1**, *"Luta por direito e suas tensões educativas"*, aborda a história da favela, os movimentos de resistência e a atuação das escolas, e o poder sociocultural que a favela apresenta tornando-a um território educativo. O **Capítulo 2**, *"Educação ambiental, escolas e o Parque Ecológico da Rocinha"*, discute o potencial educativo da favela, com foco nas ações do coletivo APER. O **Capítulo 3**, *"Um lugar para se chegar: Métodos"*, apresenta o produto educacional desenvolvido. Por fim, o **Capítulo 4**, *"Para finalizar a validação"*, traz a escuta das vozes do coletivo e a construção colaborativa da metodologia proposta, reafirmando seu potencial de aplicação em realidades similares e seu caráter transformador dos processos educativos.

1 TERRITÓRIO EDUCATIVO E AS TENSÕES QUE O CONSTITUEM

Nesse capítulo, visamos apresentar, conforme Antunes e Padilha (2010) como "a escola de comunidade, escola de companheirismo, vive experiência tensa da democracia" (ANTUNES e PADILHA, op. cit. p. 5). As tensões e construções de equipamentos educativos, dentro de área degradada, revelam-se em estudos ambientais na perspectiva histórica e social da construção da favela e dos rumores que desencadeiam discussões sobre a existência e a resistência. A Educação formal, representada pela instituição escolar, em diálogo com a educação não formal e informal, cria o cenário para uma educação emancipatória com base na concepção de território educativo**.** Autores como Lefebrev (2013), Gadotti (2009), Freire (2001), entre outros, levam-nos a desbravar, pensar e criticar a existência e a constituição desses equipamentos.

1.2 Educação como direito na cidade que educa

A educação é fundamental na vida do ser humano, cujo propósito é promover o desenvolvimento integral, ampliando suas potencialidades, habilidades e competências. Ela não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas se estende a diversos espaços e interações sociais, sendo um processo contínuo e transformador ao longo da vida. No contexto desta investigação, voltamo-nos aos estudos de Trilla, pelos quais a educação se revela a partir do conceito de

> "educação não formal, [...] para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos da população, tanto adultos como infantis; e a educação informal, sendo um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas desenvolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio ambiente". (COOMBS, 1975, p. 27, *apud* TRILLA, 2008, p. 33).

Para o presente estudo é importante pensar nesses dois processos educativos não formal e informal como âncoras fundamentais na constituição de uma educação intencional e não intencional. A educação não formal é planejada e estruturada fora do sistema escolar, proporciona uma intencionalidade educativa voltada à formação crítica e contextualizada dos sujeitos. Já a educação informal ocorre de maneira não sistematizada, nos espaços e vivências do cotidiano, sem intencionalidade explicita, mas com potencial formativo significativo. Ambos os processos se desenvolvem à margem dos procedimentos escolares convencionais,

conferindo ao sujeito maior autonomia na escolha dos saberes que julga relevante para sua trajetória de vida.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, "A educação, direito de todos", cabe ao Estado, à família e à sociedade como um todo. Esse documento oficial visa garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade. Este princípio estabelece que a educação não se limita ao ensino formal, como preconizado a partir do século XIX[1], mas abrange uma rede de saberes e práticas que contribuem para o desenvolvimento humano em sua totalidade. O processo de ensino-aprendizagem é, portanto, um caminho essencial para uma educação emancipatória. Nas palavras de Freire (2002), esta condição emancipatória é voltada ao exercício pleno da cidadania e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, a educação tem passado por significativas transformações em seus ambientes de aprendizagem, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Mais do que nunca, é fundamental conhecer o local em que o processo educacional ocorre, visto as diferenças habitacionais, sociais e econômicas existentes nas cidades, principalmente nas metrópoles. No entanto, a segregação socioespacial, a densidade demográfica e as diversas situações ocasionadas pelo contingente de pessoas, concentradas em um espaço, não inviabilizam as interações humanas e ecológicas, ainda que atravessadas por dissenções de ordem social e econômica.

Sendo assim, entendemos que a “cultura urbana” se forma e os espaços públicos tornam-se zonas de aprendizagem, onde a singularidade coexiste com a coletividade, e cada encontro pode ser uma circunstância para troca, aprendizado e crescimento pessoal e profissional, tendo como princípio de formação o diálogo com o outro, na escuta ativa e na disposição para o debate e a análise crítica da realidade.

Marino (2023) nos leva a refletir sobre a cidade, como um todo e sobre os espaços negados a determinados segmentos sociais. Essa negação nos traz o entendimento de cidade como mercadoria que depaupera as possibilidades de formação dos sujeitos, favorecendo antagonismos sociais e naturalizando os lugares de produção dos saberes e conhecimentos tradicionais estabelecidos. Dando continuidade à reflexão, para ele, essa responsabilidade cabe aos processos educativos, estimulando os contatos entre os diferentes estratos sociais.

---

[1] Trilla (2008), discorre sobre a educação formal historicamente, correlacionando o seu surgimento ao século XIX e às reflexões teórica, metodológica e instrumental, produzindo uma espécie de identificação entre “educação” e “escolarização” (Trilla, 2008 p. 17).

Trazendo o conceito de segregação espacial Marino (2023), diz que nas favelas, os jovens e as crianças, mesmo enfrentando grandes desafios, circulam pelos espaços, estabelecem relações, criam momentos de lazer, ampliam suas possibilidades subjetivas e seus processos de identificação. Entretanto, a experimentação das cidades não ocorre de maneira igualitária.

Dessa forma, nos posicionamos no sentido de reconhecer a favela como um território educativo. Um território onde é possível a articulação entre práticas de educação formal, não formal e informal emancipadora e crítica, investindo nas mudanças urbanas que fortaleçam iniciativas educativas, além dos muros da escola, já presentes na comunidade que tenham relação com o PER- Parque Ecológico da Rocinha.

1.2 Rocinha território educativo: Aprender com e na Favela

A Rocinha, lugar de morada da pesquisadora, é muito mais do que o estigma que, muitas vezes, a reduz a um território em estado de vulnerabilidade social. Ela é, sobretudo, um território de potencias, de produção de saberes, de resistência e de trocas intergeracionais que atravessam o cotidiano de seus moradores.

Em consonância com Evaristo (2020) a vida pode ser compreendida como uma ficção que se funde e se confunde com a realidade. Essa experiência vivida, situada em nosso território, possibilita múltiplas formas de aprendizagem, permitindo-nos enquanto sujeitos históricos e sociais, exercer o direito de escolher aquilo que nos constitui como aprendizagem significativa. Trata-se, portanto, de reconhecer a potência educativa presente no cotidiano e nas vivências que compõem nossa existência.

Ao afirmarmos a favela como território educativo, reconhecemos o PER (objeto de estudo dessa dissertação) com seu potencial de formação, concordamos que há aprendizagem viva, também, em seus becos, vielas, praças, escolas, coletivos culturais e ambientais. Aprender com e na favela é reconhecer que os saberes construídos nesse chão – muitas vezes invisibilizados pelas estruturas formais – são essenciais para a construção de uma educação que dialogue com a realidade, que acolha e que transforme.

Os estudos de Beatriz Goulart nos dão pistas do conceito de território educativo em entrevista cedida ao Portal Aprendiz em 2018, “O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse sujeito também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal”, (GOULART, 2018 p. 2)

Sendo assim, é possível entender a Rocinha como um território com potencial educativo, visto que, a quantidade de escolas (que apresentarei nesse capítulo), as iniciativas educacionais e projetos comunitários que se apresentam no APER – Amigos do Parque Ecológico (grupo ao qual eu faço parte e dissertarei no capítulo 2) e outros grupos[2] presentes dentro da favela juntos, tecem uma teia de solidariedade e conhecimentos promovem conscientização e mudança entre os moradores, gerando espaços de resistência e aprendizagem.

Além disso, a Rocinha é um lugar como qualquer outra favela e/ou periferia, oferece espaços e oportunidades de aprendizado que podem ser explorados. Muitas pessoas que vivem ali, por exemplo, têm experiências de vida e saberes importantes que podem contribuir para uma educação crítica e transformadora subvertendo a lógica estrutural perversa, oriunda do descaso do poder público, encontrada nas favelas.

A socióloga Helena Singer (2018)[3] elenca quatro características simbióticas para que o território se constitua como educativo:

> – à existência de um projeto educativo para o território criado por quem pertence a ele;
> – congrega escolas que compreendem o território enquanto parte do currículo;
> – multiplica as oportunidades educativas, pois todos estão aprendendo, não apenas as crianças. O desenvolvimento integral dos sujeitos é uma agenda perene;
> – articula diversos setores da educação, saúde, cultura e assistência social: trabalha a intersetorialidade e a corresponsabilidade sobre o desenvolvimento dos sujeitos do território. (SINGER, 2018 p. 2)

Portanto, nesse trecho reconheço que a Rocinha tem potencial de ser um território educativo, mas isso depende de um esforço coletivo que envolva a educação formal, não formal e informal a valorização das experiências locais, a ação de projetos comunitários e, sobretudo, a implementação de políticas públicas que enfrentem as causas estruturais da desigualdade.

Acreditamos que a potência educativa da favela desvela-se na dissertação a partir das propostas sugeridas no mestrado profissional que vai de encontro a elaboração de um produto educacional que dialogue com a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

---

[2] Esses grupos são diversos e ocupam todo o território. No entanto, nesta dissertação, não serão apresentados dados estatísticos sobre sua distribuição e atuação, ficando essa análise como uma proposta para estudos acadêmicos futuros.

[3] A citação direta, faz parte da entrevista de Helena Singer ao PORTAL APRENDIZ em 2018.

Sendo assim, uma das atividades que incentiva a escuta, observação e a reflexão das áreas afetadas pelo descaso da sociedade e do poder público é a educação cartográfica. Para pensar nessa proposição Soares e Lobato (2021) nos ajudam a refletir e alinhar atividades voltadas ao estudo que coaduna com o reconhecimento do lugar e a utilização

> da linguagem cartográfica é de fundamental importância para o desenvolvimento do cidadão em suas atividades diárias, desde uma simples indicação de um caminho entre casa e o local de estudo até mesmo em situações mais complexas que necessitem de uma análise mais apurada do espaço a sua volta". (SOARES e LOBATO, 2021, p. 21)

O uso da cartografia é importante para compreendermos o processo de construção da concepção de território educativo. A pergunta do título só pode ser compreendida quando se entende a dinâmica do espaço e a ação dos coletivos a partir da observação do mapa local nas escolas e em todos os ambientes onde houver atividades de cunho formativo.

Inicialmente, é fundamental analisar a Figura 1, que apresenta o mapa com a delimitação dos bairros adjacentes à Rocinha, evidenciando também a proporção territorial que essa comunidade ocupa na zona sul da cidade. Esse recurso cartográfico não apenas localiza geograficamente a favela, mas também convida à reflexão crítica sobre o espaço urbano e suas desigualdades.

Acreditamos que outras localidades que desejam dialogar criticamente sobre suas próprias demandas podem se beneficiar do uso desse tipo de ferramenta como apoio pedagógico. A linguagem cartográfica, ao representar graficamente as relações espaciais e territoriais, potencializa a investigação histórica e promove a construção de propostas transformadoras a partir da realidade local.

Figura 1- Mapa de localização da Rocinha.

Fonte: Data Rio (2025)

A partir da análise do mapa apresentado na Figura 1, a favela da Rocinha — local onde se insere o objeto desta pesquisa — é representada geograficamente, permitindo uma visualização mais precisa de sua inserção no território urbano. Essa representação cartográfica nos convida a aprofundar a investigação sobre sua origem epistemológica, sua localização estratégica e os movimentos sociais que contribuíram (e ainda contribuem) para a sua constituição e transformação ao longo do tempo. Assim, o mapa se torna uma ferramenta essencial para compreender não apenas o espaço físico da Rocinha, mas também as dinâmicas históricas, políticas e sociais que moldam sua existência.

Primeiro apresentamos a sua localização que permite iniciar a investigação de sua formação histórica. Dessa forma, a favela está localizada no Município e no Estado do Rio de Janeiro e foi oficialmente reconhecida como bairro por meio da Lei 1995, de 1993, após aproximadamente seis décadas, do que podemos chamar de início de sua formação. No entanto, apesar desse reconhecimento formal, a localidade ainda enfrenta sérios problemas estruturais. De acordo com Cruz e Siciliano (2021), tais desafios decorrem, em grande medida, da negligência histórica do poder público. Entre as principais deficiências, destacam-se a ausência de saneamento básico adequado, as condições precárias de moradia, a coleta irregular de resíduos sólidos e outras carências relacionadas à infraestrutura urbana essencial.

Essas deficiências estruturais impactam diretamente a qualidade de vida da população local e reforçam processos históricos de exclusão social e territorial. A ausência de políticas públicas eficazes contribui para a perpetuação de desigualdades e dificulta a integração plena da Rocinha ao tecido urbano da cidade. Além disso, a precariedade dos serviços básicos compromete não apenas a saúde e o bem-estar dos moradores, mas também limita o acesso a direitos fundamentais, como educação, mobilidade urbana e segurança.

A negligência do Estado em garantir condições mínimas de habitabilidade também se reflete na forma como o território é percebido e representado socialmente, muitas vezes associado à informalidade, à violência e à carência, em detrimento de sua potência comunitária e de resistência.

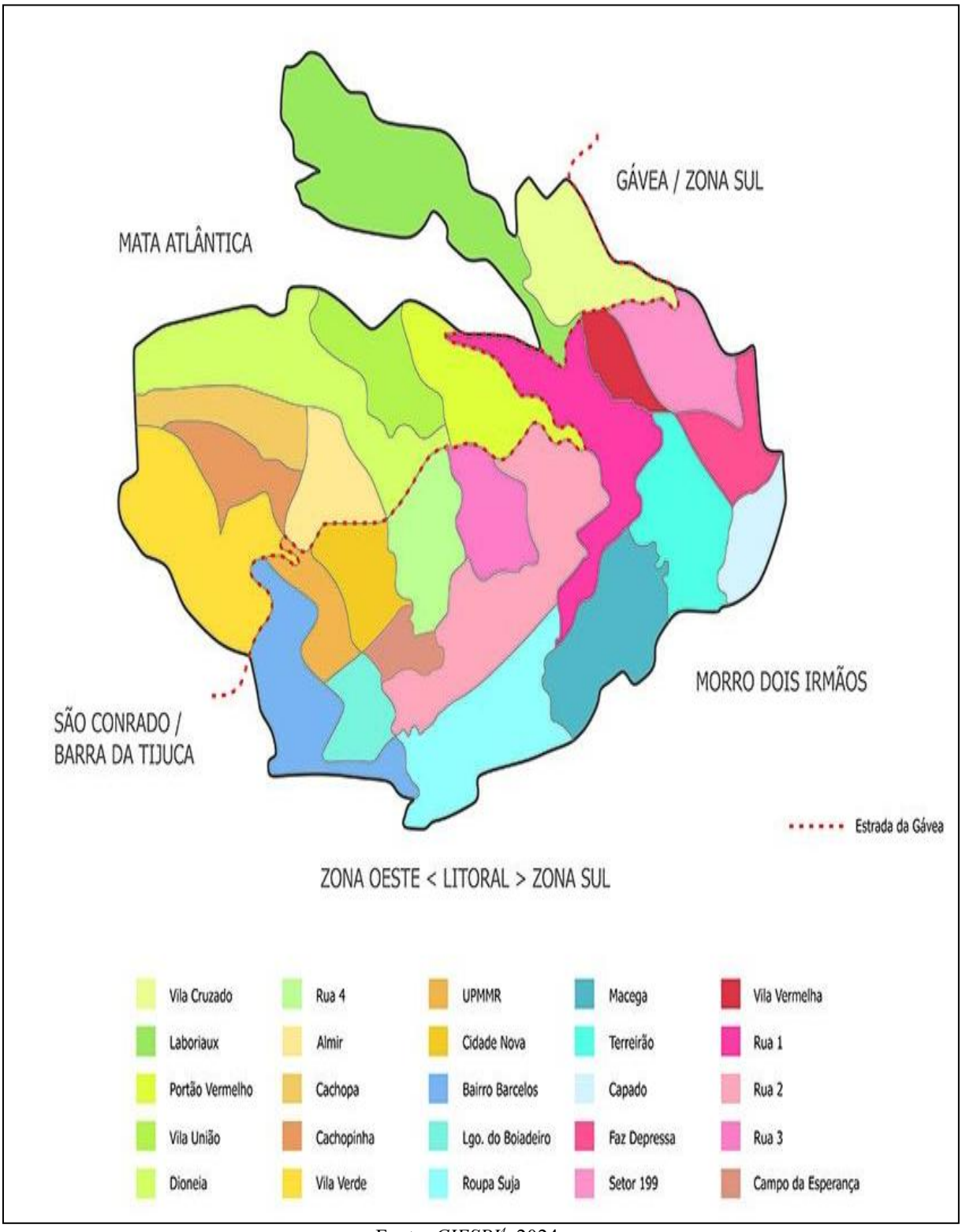
Ao longo do tempo o movimento de resistência é demonstrado pela presença de sub-áreas com seus nomes dados pelos moradores e reconhecido historicamente. É nessa proposta que a linguagem cartográfica, como proposta educativa de reconhecimento das sub-áreas propõe refletir sobre a localidade e as diferenças presentes dentro do território. Na figura 2, vemos o mapa da Rocinha e a localização de algumas sub-áreas.

Nesse contexto, a linguagem cartográfica assume um papel relevante como instrumento educativo, ao possibilitar a representação e o reconhecimento dessas sub-áreas. A

cartografia, quando utilizada como prática pedagógica crítica, favorece a reflexão sobre a complexidade do território, revelando as múltiplas realidades e diferenças internas existentes na favela. Mais do que uma simples técnica de mapeamento, trata-se de uma ferramenta que permite valorizar o saber local, estimular o sentimento de pertencimento e promover uma leitura ampliada do espaço vivido.

A Figura 2 ilustra essa perspectiva ao apresentar o mapa da Rocinha com a localização de algumas de suas sub-áreas, evidenciando a diversidade interna do território e a importância de reconhecer suas especificidades na formulação de ações educativas e políticas públicas sensíveis às dinâmicas locais.

Figura 2 – Mapa da Rocinha



Fonte: *CIESPI*[4], 2024.

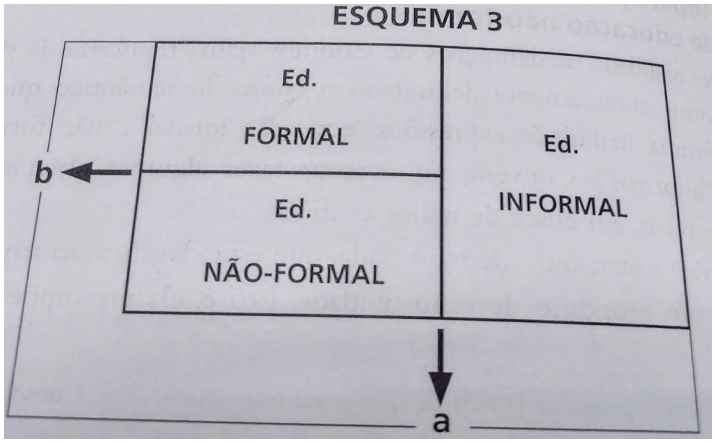
A figura 2 apresenta as vinte cinco sub-áreas presentes na favela. Essas áreas são reconhecidas historicamente pelos moradores que nomeiam uma determinada área conforme

[4] CIESPI - Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância que estuda a infância na Rocinha em parceria com a PUC-Rio.

as histórias contadas no local pelos moradores mais velhos. A favela é constituída de pessoas que nela vivem e se utilizam dela, no ir e vir de suas casas para o trabalho, e de suas casas para à escola; pela forma como os moradores lidam com os problemas sociais vividos como, violência, incursão policial sem respeito ao cidadão; pela falta de saneamento básico entre outros, mas a ineficácia do poder público não impede que esse território, que optamos por chamar de território educativo, seja um local de efervescência cultural e fonte de inspiração para muitos artistas, pesquisadores, pintores, escritores, poetas (moradores, egressos ou para os que não moram nela), que veem na favela a potência formativa para a educação.

Essa potência formativa oferta oportunidades de aprendizagem formal, não formal e informal, que pode ser observada pela estrutura lógica adequada dessa tripartição como denominado por Trilla (2008), representado pelo esquema a seguir.

Figura 3: Esquema tripartição



Fonte: Trilla (2008, p. 34)

Esse esquema nos ajuda a compreender a relação da educação integral e do território educativo que a constitui. Para desenvolver atividades na Educação Formal, na concepção de territórios educativos, é preciso que haja instituições escolares. A favela da Rocinha, local da minha pesquisa, é constituída de quatro escolas públicas do primeiro segmento, de duas escolas privadas e uma escola pública do segundo segmento. Todas elas fazem parte da 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). O público dessas unidades escolares é constituído por alunos moradores da favela. A tabela 1 mostra o quantitativo de alunos, as etapas e as modalidades de ensino, o horário de funcionamento, a quantidade de professores e a quantidade de alunos matriculados, inclusive, alunos da educação especial.

Tabela 1 – Informações das escolas

Nº	INSTITUIÇÃO FORMAL	TIPO	SUB-BAIRRO	ETAPAS	MODALIDADES	UNCINONAMENT	ALUNOS MATRICULADOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	PROFESSORES
1	E. M. Francisco de Paula Brito	Pública	Paula Brito	Ensino Fundamental I	Ensino Regular	Integral	524	11	21
2	E. M. Abelardo Chacrinha Barbosa	Pública	Laboriaux	Ensino Infantil, Ensino Fundamental I	Ensino Regular	Parcial	282	2	8
3	Ciep Bento Rubião	Pública	Vl. Verde (Est. da Gávea)	Ensino Infantil, Ensino Fundamental I	Ensino Regular	Integral	536	20	13
4	Escola Municipal Luiz Paulo Horta	Pública	Vl. Verde (Est. da Gávea)	Ensino Fundamental I	Ensino Regular	Integral	214	16	10
5	E. M. André Urani	Pública	199	Ensino Fundamental II	Ensino Regular	Integral	256	2	14
6	CEVISA Jardim Escola Truminha Tico e Teco	Privada	Laboriaux	Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental I	Ensino Regular	Parcial	146	0	7
7	Inst Metodista de Ens Suzana Wesley Amas Rocinha	Privada	Boiadeiro	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Ensino Regular	Parcial	203	6	12
	TOTAL						**2161**	**57**	**85**

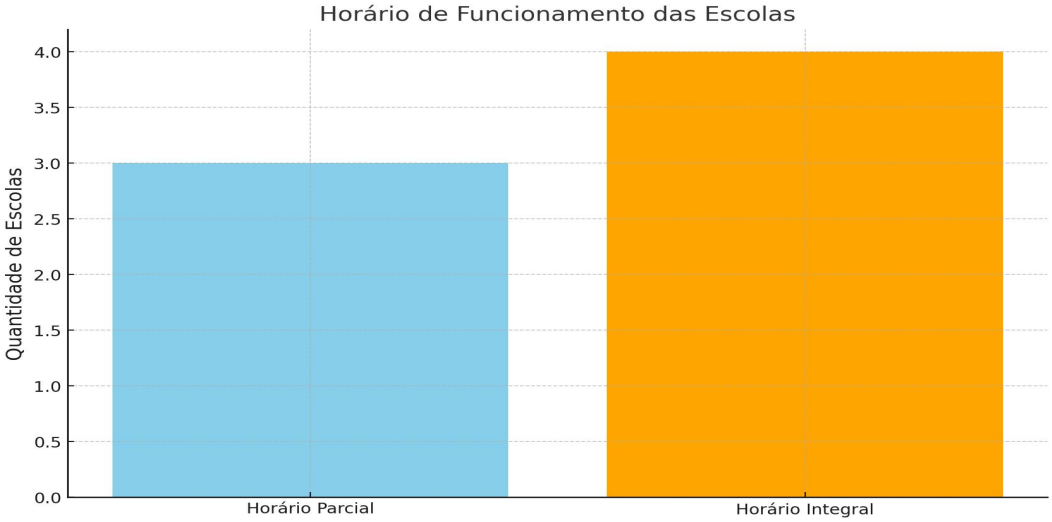
Fonte: A autora (2024), a partir de dados retirados do Portal QEdu[5] (2023).

Na tabela 1, constata-se a quantidade de escolas informadas pelo QEdu (2023), que não corresponde à quantidade de crianças que, segundo a *Folha de São Paulo* (2024), seria de 14.270 crianças e adolescentes de 0 a 14 anos em idade escolar, matriculadas ou não nas escolas dentro e fora do bairro. Esse quantitativo, representa a quantidade de estudantes que moram na favela. No entanto, segundo os estudos de Burgos (2014), parte desse quantitativo estuda nos bairros adjacentes de São Conrado e da Gávea ou em outros bairros por inúmeros motivos, um deles é a falta de vaga.

No gráfico 1, é possível perceber a distribuição das escolas em relação ao horário de funcionamento que pode ser integral ou parcial.

[5]https://qedu.org.br/sobre#:~:text=O%20QEdu%20%C3%A9%20um%20portal%20de%20dados%20educacionais.

Gráfico 1: Quantitativo de escolas da Rocinha X Horário de funcionamento



Fonte: Elaborada pela autora dados do QEud (2024)

Como podemos observar, no Gráfico 1, das sete escolas citadas, quatro escolas públicas funcionam em tempo integral. Nos estudos de Gadotti (2009), a escola em tempo integral surge para suprir deficiências do meio familiar e da própria sociedade, o que é reforçado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases que, em seu art. 34, prevê a ampliação da jornada escolar como um direito dos progenitores trabalhadores, que deixam os seus filhos na escola, enquanto elas e eles trabalham. Com essa possibilidade, as crianças também são beneficiadas, pois têm acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode-lhes oferecer.

Todavia, a ampliação da jornada escolar atribui à escola uma responsabilidade que ela não é capaz de resolver sozinha, é preciso o envolvimento da família e da sociedade civil para haver uma educação integral independente do tempo em que essas crianças permanecem no espaço oficial.

A implementação da educação integral, e não em tempo integral, é visto por She; Gouveia, Ferreira (2009) como forma de oportunizar a formação intelectual, física e moral da criança e do adolescente ocorrendo em diversas situações de aprendizado para ampliar a capacidade de conviver e participar da vida pública.

Nas favelas, a educação integral é vista a partir da ampliação de tempo, como nos afirma Cavaliere (2010b), pois existem dificuldades de se encontrar novos espaços e parceiros que possam dialogar com a escola e vinculá-la à vida comunitária, visto que a educação em áreas degradadas ocorre em tempo integral no ambiente escolar e não fora dele.

She, Gouveia e Ferreira (2009) nos alertam que o campo de aprendizagem e de desenvolvimento ocorre nas experiências do cotidiano e no território. Sendo assim, é necessário compreender e identificar as potências presentes nos territórios: serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais, além do modo como as crianças e os adolescentes se apropriam desses elementos, dando vida e significado às redes de aprendizagens.

Sendo assim, a educação formal se expande e precisa se transformar para além dos muros da escola em uma concepção de educação não formal e informal, englobando locais de lazer e convívio reconhecidos pelos moradores, como praças, terreiros, igrejas católicas e protestantes, campo de futebol, parques, bibliotecas comunitárias e áreas esportivas, mapeados e ressignificados por seus moradores. Estes territórios, redesenhados pelas interações humanas em práticas culturais e sociais, tornam-se potencialmente educativos, uma vez que são repletos de conhecimentos, experiências e interações interculturais que beneficiam a convivência baseada em respeito, ética e cidadania.

A educação, nesse meio cultural efervescente, nessa diversa realidade urbana, renovada, apropria-se dessa cultura rica que, para Freire (2001), é compreendida como uma educação que precisa dialogar com a realidade vivida pelos educandos, reconhecendo a importância de seus saberes e experiências. Esse entendimento reforça a necessidade de considerar o ambiente e o contexto social como elementos essenciais para a construção de um ensino significativo e emancipador.

Portanto, pensamos que o ato de educar envolve não só a transmissão de conhecimento, mas também a construção de uma relação de troca com o meio onde as aprendizagens acontecem, contribuindo para uma formação integral e crítica dos sujeitos, em diálogo e conexão com o território em que vivem.

1.3 Rocinha no processo geo-histórico

Essa conexão ocorre através de luta contra a estrutura hegemônica. É preciso contar a história da favela, ou das favelas, incluindo os seus arrabaldes, dentro das salas de aula. A formação de um território empobrecido não se dá ao acaso, os discentes e docentes, em busca de justiça social, devem estar imbuídos do histórico das localidades nas quais estão inseridos.

Valorizar a história georreferenciada é fundamental para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e o território que habitam. O uso de mapas em sala de aula, em parceria com atores locais, ativistas comunitários, coletivos e demais sujeitos do território, possibilita a

construção de uma narrativa sob o olhar de quem a vive. Essa abordagem contribui para despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, promovendo uma relação mais crítica, afetiva e consciente com a localidade.

Nessa perspectiva, a favela da Rocinha é constituída a partir de dois movimentos históricos. O primeiro a instalação de indústria têxtil no arrabalde da Gávea; o segundo, é a política de modernização da cidade, iniciada pelo prefeito Pereira Passos.

O primeiro ponto, importante da história, é o início da industrialização com instalação de fábricas, aberturas de estradas, ferrovias, bondes. Através dos estudos de Lefebvre, (2013), pode-se observar esse modo de produção capitalista que se expande, utilizando os meios de transporte para alcançar novos territórios.

O bairro da Gávea[6] é utilizado como um dos caminhos que possibilitam o acesso à Rocinha, situada na zona sul do Rio de Janeiro. A constituição dessa comunidade ocorre com a instalação de uma fábrica de tecidos, nos anos de 1886 e 1891, e a chegada das linhas de bonde da cidade, que alcançaram o final da Rua Marquês de São Vicente. O custo da passagem e o distanciamento de suas moradias faziam com que as pessoas permanecessem nos arredores da Gávea, desencadeando o loteamento de terrenos voltados para trabalhadores de baixa renda naquela região, então conhecida como arrabalde da cidade (CRUZ e SICILIANO, 2021, p. 19). as moradias foram sendo construídas a partir do autoconhecimento, pela autoconstrução. Os modos de vida pacatos, com características rurais do século XIX, foram se esvaindo, e as favelas se constituíram, distanciando-se do que poderia ser chamado de “quilombo” por Santos (2023), ao descrever o modo de viver solidário, em harmonia com a natureza, que fazia parte do crescimento das famílias sem a necessidade de ter mais que o outro, havia só a necessidade de compartilhar com o outro, de ser solidário.

Grande parte da população, desprovida financeiramente, é cooptada pelo “modo capitalista de ser”, por práticas financeiras que elevam as diferenças econômicas e socioespaciais, demarcando territórios segregados pela ausência de capital financeiro e, por isso, passam a morar próximos de seus locais de trabalho, criando barreiras invisíveis aos olhos, mas visíveis à estética social instituída. Esta análise, escrita por mim, é parte de uma reflexão sobre as desigualdades sociais e econômicas, busca evidenciar como estar próximo do trabalho torna-se uma necessidade para economizar na passagem e garantir mais recursos para o sustento familiar. Além disso, a precariedade do transporte é um fator determinante que impulsiona a construção de moradias, ainda que de forma insalubre, nas imediações de bairros abastados financeiramente.

---

[6] A Gávea foi um bairro proletariado.

Como citado anteriormente, a partir do fim do século XIX e início do século XX, no Rio de Janeiro, a política de modernização do prefeito Pereira Passos redesenha, como demonstram os estudos de Brandão e Martins (2009), o cenário que é arquitetado com o intuito de fornecer o bem-estar no balneário carioca para os grandes proprietários, sem se dar conta do equilíbrio com a natureza. Os prédios e os condomínios são construídos no decorrer do século XX, organizados com ruas pavimentadas, construção de calçadas e com "arranha-céus". Essas construções, mola propulsora para a chegada dos imigrantes da região nordeste, nos anos 70, geram oferta de emprego. Concomitantemente, há um crescimento populacional da favela. A partir desse momento é ampliada a segregação urbana socioespacial.

> não é um status quo inalterável, mas sim uma guerra social incessante, na qual o Estado intervém regularmente em nome do "progresso"', do "embelezamento" e até da "justiça social para os pobres", para redesenhar as fronteiras espaciais em prol de proprietários de terrenos, investidores estrangeiros, a elite com suas casas próprias e trabalhadores de classe média. (DAVIS, 2006, p. 105)

Sendo assim, a classe proletária também ocupa os seus espaços, sem o apoio do governo. O progresso pensado é para os grandes proprietários e a classe média, a população, empobrecida e necessária, nos arredores, para dar conta desse progresso que é materializado com trabalho braçal, não tem o apoio do Estado e nem política pública de moradia.

Assim, nasce a Rocinha, em meio a Industrialização do bairro da Gávea e ao progresso do bairro de São Conrado. Atualmente, é considerada uma das maiores favelas do Brasil, segundo o censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – de 2022, com uma população estimada em 72.154 pessoas. Cercada pela Mata Atlântica e com vista para a praia de São Conrado que, no passado, era chamada de praia da Gávea, situada na zona sul do Rio de Janeiro, entre dois bairros de classe média-alta conhecidos por São Conrado e Gávea como já citado anteriormente.

Toda essa história é resultado do modelo de desenvolvimento capitalista que, segundo Harvey (2012) se materializa em cidades divididas em "microestado", com vizinhanças abastadas financeiramente, com acesso a todos os bens e confortos, "intricadas" a regiões mais pobres que, por serem desprovidas de serviços essenciais à sobrevivência humana, são ameaçadas, nas últimas décadas, pelo alastramento do mal-estar da ética neoliberal e põem *sub judice* a ideia de identidade urbana, cidadania e pertencimento.

A figura 4, a seguir, mostra o mapa e as delimitações socioespaciais da favela que se tornou bairro a partir do ano 1995 pela Lei 1993.

Figura 4- Mapa da Rocinha via satélite da Rocinha

Fonte: Costa e Sousa (2021)

Na figura 4, pode-se ver a localização da Rocinha e a fronteira com o Parque da Cidade e Vidigal, favelas com históricos diferenciados, separadas pela área verde. O entorno é cercado pela Mata Atlântica e proximamente banhada pelo oceano Atlântico. Sua proximidade com polos de emprego, a presença da praia, e a presença constante de turistas, faz com que ela seja, não apenas um bairro dormitório, mas também um lugar de chegada, visto que, para alguns residentes, é um local que para além de moradia é ponto de promoção de trabalho, lazer e renda. A luta por dignidade em busca de serviços públicos essenciais, como o saneamento básico, a mobilidade urbana com o uso dos transportes públicos, o abastecimento de água e energia elétrica, serviços essenciais que devem ser fornecidos pelo poder público é constante.

O espectro da remoção é também um ponto de preocupação vivido pelos moradores. Um dos primeiros registros históricos, que se tem conhecimento, nasce na década de 20, é o documento de posse, da compra de terrenos, loteados pela Companhia Castro Guidão[7]. Os moradores dessa sub-área, localizada na parte baixa da Rocinha, se veem ameaçados, até os dias de hoje, com a possibilidade de remoção.

Cruz e Siciliano (2021) relatam que houve uma ação coletiva de resistência contra a Companhia Castro Guidão, protagonizada por cerca de 400 famílias que já haviam quitado as

[7] Companhia Castro Guidão estava localizada na Est. da Gávea, 359 contratava trabalhadores rurais para derrubar mato e plantações que deram lugar à produção de carvão e lenha.

prestações dos lotes arrendados. Essas famílias se mobilizaram de forma conjunta para reivindicar seus direitos e enfrentar as arbitrariedades da empresa.

Posteriormente, as remoções continuaram motivadas por problemas diferenciados; no entanto, todas elas continham a mesma premissa "a de remover a favela" para lugares longínquos de suas histórias e locais de trabalho. Pode-se verificar no Quadro 1, descrito pela linha do tempo os motivos e as datas das possíveis remoções. Os dados indicados na tabela resultam de um levamento realizado pela pesquisadora, com base em fontes documentais provenientes de periódicos de circulação tanto pequena, quanto grande. Algumas remoções foram concretizadas e outras não. As remoções que não ocorreram, foram resultado da mobilização dos moradores, que se empenharam para impedir a ação, ou à falta de continuidade por parte do Estado em suas propostas. Em minha vivência dentro do território, todas as propostas de remoção vindas para a favela da Rocinha eram debatidas entre os moradores que se mobilizavam para evitar a remoção ou para minimizar os seus impactos buscando alternativas de reassentamento.

Por esse motivo a palavra "possibilidades" vem acrescida de aspas. Indicando que houve a elaboração do projeto de remoção, no entanto não foi concretizado.

Quadro 1 – Relação do histórico “das possibilidades” de remoções

ANO	TIPO	DESCRIÇÃO
1943	Remoção de 400 famílias	400 famílias, diante de ameaça de remoção, moveram uma ação contra a Companhia Castro Guidão, que não finalizou o processo de legalização de venda dos terrenos, mesmo após mordores terem quitado as prestações. A remoção foi impedida, mas, até os dias de hoje, a regularização não foi legalizada.
1960/70	Política remocionista	É uma política implantada pelo governador Carlos Lacerda, federalizada em 1964 pelos militares com o intuito de remover as favelas da zona sul.
1971	Remoção dos moradores do Laboriaux	Remoção das famílias para Oswaldo Cruz, no subúrbio da zona norte.
1994/2000	Programa Favela-Bairro	Obra de urbanização, saneamento e planos urbanísticos.
2000	Ecolimite	Está esmiuçado no trabalho.
2008	Instalação das UPPs - Unidade de Polícia Pacificadora	As UPP's são unidades de Polícia Pacificadora, cujo o intuito é tornar a área mais segura, combater a violência e a instalação de serviço público.
2010	Catástrofe Natural	A chuva, do dia 06 de abril, mata uma senhora e uma criança, devido ao deslizamento que arrastou algumas residências.
2012	Inauguração do Parque Ecológico da Rocinha	O tema será aprofundado na dissertação.
2014	Copa do Mundo	Urbanização nas áreas urbanas.
2016	Olímpiadas	Urbanização nas áreas urbanas.

Fonte: A autora (2024).

Como se observa no Quadro 1, os fatores que condicionam a permanência da população em territórios estigmatizados persistem, evidenciando a vulnerabilidade histórica da classe trabalhadora. Refém as mudanças climáticas e a proposta de modernização relacionado aos eventos de repercussão internacional e nacional. Em meio a esse cenário adverso, observa-se um processo de culpabilização individual, no qual os moradores se sentem responsáveis por não disporem de alternativas habitacionais fora desses espaços. Tais territórios, frequentemente associados a estigmas sociais, são marginalizados pelo imaginário

coletivo, como exemplificado na canção de Seu Jorge, que denuncia a criminalização, vista pela sociedade, como se todos os trabalhadores e moradores das favelas fossem criminosos.

Nesse contexto, é comum a atuação do poder público por meio de políticas e ações que, na maioria das vezes, não atendem às reais necessidades da comunidade em relação aos serviços básicos — ao contrário do que acontece em áreas consideradas privilegiadas da cidade. Em algumas situações, essas intervenções são apresentadas com um discurso progressista, mas, na prática, acabam reforçando lógicas de exclusão e segregação social.

Sob o pretexto de promover o ordenamento urbano ou a preservação ambiental, são propostas soluções que posicionam barreiras, inclusive de natureza arquitetônica e física, que funcionam como verdadeiros instrumentos de controle sobre o uso do solo nas favelas. Essas ações acabam por restringir o acesso e a permanência dos moradores em seus próprios territórios, contribuindo para a invisibilização de suas demandas e para a manutenção das desigualdades históricas.

1.4 Ecolimite como proposta de preservação

O recorte proposto para o presente estudo parte das discussões, ocorridas nos anos 2000, para a construção do muro "ecolimite" e a construção do Parque Ecológico da Rocinha inaugurado em 2012.

Em 2001, o projeto "ecolimite" surge, pela primeira vez, em matéria publicada no jornal *O Globo*, intitulada "Favelas no limite: instalação de cercas de cabo de aço em 31 comunidades começa semana que vem" (O Globo, 2001, *apud* Machado, 2018). Segundo os apontamentos de Machado (2018), a implantação e o conceito de "ecolimite" foram de responsabilidade da Secretaria Municipal do Meio Ambiente da Cidade do Rio de Janeiro, comandada por Eduardo Paes que, posteriormente, esteve à frente da Prefeitura da Cidade, por dois mandatos consecutivos, entre os anos de 2009 e 2016.

O "muro" denominado 'ecolimite' é feito de concreto interligado por cabo de aços alambrados. Este estava previsto para ser instalado em mais de trinta e uma favelas, localizadas nas zonas norte, sul e oeste da cidade, posicionados ao longo das linhas de contato entre as favelas e as áreas que deveriam ser preservadas, na "divisa entre a comunidade e a floresta" (O Globo, 2003, *apud* Machado, 2018). Na figura 5, no infográfico, está descrita a relação de favelas contempladas pelo projeto.

Figura 5 – Relação de favelas e periferias para a construção do muro

Fonte: O Globo, *apud* Machado (2018).

Na figura 5, segundo a reportagem do jornal *O Globo*, "A guerra do Rio: limite da violência", de 12 de abril de 2004, citada por Machado, o muro que seria erguido em torno da Rocinha teria três metros de altura e tinha o intuito de conter a violência da disputa pelo controle de tráfico de drogas no Rio, para que os bandidos não se escondessem no meio do mato e para evitar a expansão de casas para a área da Mata Atlântica.

Essa proposta não foi bem-vista por alguns parlamentares, por associação de moradores e pela sociedade civil. A construção do muro virou alvo de discussão e de debates com pontos de vistas diferenciados. Nesses diálogos, havia um ponto crucial, estava claro que o "muro" não impediria a fuga de bandidos e só aumentaria o preconceito com relação à população que vive nas favelas. Seria uma espécie de segregação socioespacial. Essa narrativa fez com que o projeto não se concretizasse.

Todavia, esta discussão sobre os ecolimites acabou por ensejar outra, relacionada ao Parque Ecológico da Rocinha. Machado-Martins *at al.* (2023) apresentam, em seus estudos, um breve histórico desse fato

> as discussões sobre a elaboração do Parque aconteceram a partir de um contexto em que, desde 2001, o projeto de ecolimites, desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente para conter a expansão das favelas sobre os remanescentes florestais. O Projeto, com o objetivo subjacente de frear o avanço do poder do tráfico sobre os territórios, construiu muros em várias favelas, [...] O Parque nasceu destas discussões, e de movimento organizado pela Associação de Moradores da Rocinha por uma alternativa aos muros. Com toda essa discussão o muro foi substituído pela construção de um

> parque que foi inaugurado em 2012. (MACHADO-MARTINS *at al*., 2023 p. 5)

A luta na favela é árdua. Os moradores devem estar atentos a todas as obras oriundas do poder público que não são dialogadas com a comunidade. A batalha foi ganha. Não houve construção de muro. No entanto, a construção do parque veio acrescida de remoções de 180 famílias que receberam indenização para compra de outros imóveis. Segundo Machado-Martins, *at al*. (2023), "O projeto foi elaborado por meio da Oficina do Imaginário, e implementado pela EMOP-RJ. Segundo a Empresa (EMOP-GOVRJ, 2010), 90% de seu conteúdo foi decidido em conjunto com a comunidade" (MACHADO-MARTINS *at al*. 2023 pág. 6). Atualmente as pessoas só o conhece por sua localização na sub-área do Portão Vermelho. Revelando a falta de pertencimento do parque perante os moradores.

No capítulo abaixo descreverei o contexto histórico ao qual ele foi construído, sua localização e seu ecolimite.

1.5 Contexto histórico de um equipamento não formal e informal com potencial educativo

O PER- Parque Ecológico da Rocinha está localizado no município do Rio de Janeiro dentro da favela da Rocinha e faz limite com as sub-áreas, Dioneia, Paula Brito e Laboriaux. O Parque ocupa o antigo sítio do Portão Vermelho[8] que tinha como dono o Sr Noia e a caseira conhecida como Dona Genir. Esse sítio, segundo testemunhos de moradores, também fornecia água[9] para as sub-áreas da proximidade do parque.

[8] Área conhecida pelo portão Vermelho que dava entrada para o sítio.
[9] A água era cobrada mensalmente pela moeda regente da época.

Figura 6: O Parque Ecológico da Rocinha e seu ecolimite

Fonte: *Google maps.*2024.

Na figura 6 verifica-se a área de proteção ambiental a qual ela está vinculada. Machado-Martins, Maya-Monteiro e Alves (2023) nos revelam a data de inauguração, em 2012, e ausência de alguns equipamentos, como horta, ciclovia, portão de entrada, paredão de escalada, horta, arvorismo e ecotrilha (Figura 7), evidenciando a falta de completude da obra e a construção da quadra de tênis e a implantação da UPP – Unidade de Polícia Pacificadora.

Figura 7: Projeto do Parque Ecológico da Rocinha, elaborado pelo arquiteto Anderson

Fonte: Wikimapia (2024).

A inauguração do Parque Ecológico da Rocinha ocorreu de forma inesperada para uma parcela significativa dos moradores, o que contribuiu para um desconhecimento sobre a

totalidade do espaço e seus limites. Tal surpresa ainda se reflete na atualidade, uma vez que muitos residentes reconhecem o parque por uma de suas subáreas, conhecida como Portão Vermelho, demonstrando uma apropriação parcial e limitada do território.

A empresa responsável pela obra foi a Emop (Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro). Em reportagem de Candida (2009), publicada no Jornal Extra, "O projeto passou pela aprovação do governador Sérgio Cabral, do vice-governador e secretário estadual de Obras, Luiz Fernando Pezão, e das principais lideranças da comunidade".

No período da inauguração houve alguns rumores contraditórios em relação ao processo da obra, visto que a construção do Complexo Esportivo, o alargamento da Rua 4, o conjunto habitacional da Rua 4, entre outros equipamentos descritos no PAC-I (Programa de Aceleração do Crescimento) foram amplamente discutidas com a comunidade, mas curiosamente o parque ecológico não se encontra nesse *roll* de discussão. Desencadeando narrativas polarizadas em relação a sua existência.

Neste ponto, em relação ao estabelecimento da ação comunicativa e de suas decorrências, parece haver dificuldade em relação à tecitura de uma representação, enquanto sentido atribuído, ao objeto social Parque Ecológico da Rocinha (PER), pelos moradores da Rocinha, pois conforme nos orienta Jovchelovitch (2004) a representação é uma...

> estrutura de mediação entre o sujeito-outro, sujeito-objeto. Ela se constitui enquanto trabalho, ou seja, a representação se estrutura através de um trabalho de ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Neste sentido pode-se dizer que a representação está imersa na ação comunicativa: é a ação comunicativa que a forma, ao mesmo tempo que forma em um mesmo e único processo, os participantes da ação comunicativa. (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 22)

Portanto, associando a concepção da proposta de implantação do Parque e a sua condição efetiva e implantação, não podemos ignorar que há discrepâncias entre ambas na sua apropriação comunicativa, enquanto apropriação real pela população. A partir da discussão polarizada, sobre o reconhecimento do PER, trago narrativas complexas de moradores e discussões contraditórias sobre o processo de construção do Parque. A primeira é uma fala de um morador, reconhecido como cidadão[10] antigo da comunidade e muito conhecido por liderar e participar de fóruns de discussão sobre e com a favela.

---

[10] Martins foi reconhecido no dia trinta e um de outubro de 2024, como cidadão Honório do município do Rio de Janeiro e no dia vinte e quatro de novembro de 2024, recebe a Medalha Pedro Ernesto de ativista e líder comunitário.

De acordo com a fala do Martins (em entrevista a autora, 02/10/2023 via WhatsApp), o PER, não fazia parte do diálogo travado por grupos sociais engajados em conhecer as obras que estavam ocorrendo nesse período e inferir nas possibilidades de construções. Para Habermas (1988), as práticas discursivas manifestam-se no cotidiano, nas instituições sociais e nas estruturas informais do mundo vivido.

Todavia, a falta de conhecimento do PER (por parte de alguns moradores), não ocorreu como um todo, há relatos, da época, que uma moradora da Dioneia[11] chamada Leninha, convocou uma reunião com a EMOP empresa responsável pela obra do Parque para discutir e rever a construção desse equipamento e da sede da UPP - Unidade de Polícia Pacificadora. Há também uma reportagem de Serra, publicada no Jornal Extra (2012), que diz que

> o Parque Ecológico da Rocinha, será inaugurado em outubro, dentro do cronograma de obras do Programa de Aceleração de Crescimento (PAC). Moradores da comunidade estão ansiosos para começar a usufruir da nova área de lazer, com projeto orçado em R$ 24 milhões. Nascido e criado na Rocinha, o estudante Vitor Hugo Vieira acompanha as obras a poucos metros de casa, enquanto solta pipa numa laje no Laboriaux, ao lado do amigo Emerson de Oliveira.
> — Quando chega sábado e domingo não tem muito o que fazer por aqui — conta. Além da estrutura multidisciplinar que será erguida — com equipamentos de lazer, esporte e cultura — o parque busca a preservação do meio ambiente e a manutenção da área verde ainda existente. O projeto nasceu em 2010, quando o poder público decidiu construir muros para delimitar a mata da parte já construída. Na época, os moradores reivindicaram e a ideia do parque que foi colocada em prática.
> — O parque tem essa importância de eliminar o crescimento (da área urbana). É um pulmão para a Rocinha — diz Ícaro Moreno, presidente da Empresa de Obras Públicas do Rio (Emop), ligada à Secretaria estadual de Obras. Até o momento, 180 famílias que viviam no local já foram indenizadas e se mudaram. Só resta uma casa — que deve ser retirada através de um processo judicial. (SERRA, 2012)

Os meios de comunicação de massa trazem a discussão como uma das propostas de validação do processo de construção e preservação. Nas palavras de Jovchelovitch (2020) as representações sociais em suas diversas formas comunicativas trabalham colocando algo no lugar de algo, fazendo deslocamento simbólicos de objetos e pessoas, dando a cada um uma nova configuração ou aquilo que podemos chamar de representação.

Diante do histórico apresentado, torna-se evidente a dificuldade dos moradores em reconhecer o Parque Ecológico da Rocinha (PER) como um espaço pertencente à comunidade. Essa ausência de reconhecimento pode resultar no abandono do espaço, no descaso por parte

[11] Dionéia é sub-área da Rocinha e fica próximo ao PER – Parque Ecológico da Rocinha.

do poder público e na falta de apropriação pelos próprios moradores, que se encontram no “entre-lugar” discursivo: entre um parque destinado à favela e entregue à comunidade, ou uma obra meramente "decorativa", desvinculada das necessidades reais do território.

Essa tensão acrescenta uma preocupação fundamental ao trabalho que ora propomos: a de compreender e ativar o PER como um território potencialmente educativo. Para isso, partimos do pressuposto de que o parque pode ser mobilizado por meio de práticas socioambientais educativas e dialógicas, conforme sugerido por Figueiredo (2007), envolvendo os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano da Rocinha.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESCOLAS E O PARQUE ECOLÓGICO DA ROCINHA

Neste capítulo, a educação ambiental se manifesta, tanto em espaços formais (implícito) quanto em espaços não formais (explícito). Exemplificaremos, as práticas desenvolvidas no PER- Parque Ecológico da Rocinha, discutiremos os princípios e sua aplicação em diálogo com Sansolo, Cavalheiro e Marino dentre outros estudiosos que versam sobre o tema.

Para iniciar a reflexão, Sansolo e Cavalheiro (2001) norteiam os princípios de educação ambiental em diálogo com uma sociedade sustentável, enquanto Marino (2023) nos ajuda a destacar a necessidade de aproximar as escolas do parque, reforçando sua relevância como espaço educativo. Além disso, os Amigos do Parque Ecológico da Rocinha (APER) compartilham a história do grupo e apresentam um panorama de sua atuação no Parque Ecológico da Rocinha (PER).

2.1 Educação ambiental e a importância do Parque Ecológico na Rocinha

Ao longo deste capítulo, é fundamental refletir sobre o PER – Parque Ecológico da Rocinha – enquanto espaço que integra a natureza e representa uma proposta de educação ambiental crítico-emancipatória com enfoque sistêmico que, segundo Guimarães (2004), é

> [...] uma intervenção educacional crítica e emancipatória assume sua dimensão política. É uma Educação Ambiental comprometida com a transformação da realidade rumo a sustentabilidade socioambiental e percebe o ambiente educativo como movimento, mas um movimento aderido ao da realidade socioambiental, onde se contextualiza. Essa adesão é que possibilita à intervenção educacional transformar a realidade socioambiental e isso se dá por uma práxis educativa (reflexão-ação) que potencializa a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos que resistem ao caminho único imposto pela racionalidade dominante. (GUIMARÃES, 2004 p. 194).

Essa reflexão deve ser incorporada ao currículo escolar, fundamentando-se no conceito de educação ambiental. Sansolo e Cavalheiro (2001), por outro lado, defendem que o conceito de Educação Ambiental

> [...] vem evoluindo de forma inter-relacionada ao desenvolvimento do conceito de meio ambiente. Centrado inicialmente nos aspectos físicos e biológicos para uma visão mais ampla, onde os aspectos sociais, culturais, econômicos e psicológicos se apresentam interrelacionados. Visão interdisciplinar da realidade (Tristão, 1992), à qual nos identificamos, buscando neste trabalho proporcionar uma contribuição para a construção

> dos caminhos que levam o educando, uma leitura crítica e integrada da realidade (SANSOLO E CAVALHEIRO, 2001 p. 116)

Enquanto pesquisadora, pedagoga, professora, contadora de história e ativista comunitária, desempenhando vários papeis em diferentes espaços de educação, percebemos que o educador deve ter como cerne o desenvolvimento de um pensamento crítico e transformador, atemporal e aplicável em diversos contextos, sejam eles formais, não formais ou informais, promovendo a transformação e a construção de uma sociedade mais consciente e justa.

A necessidade da Educação Ambiental (EA) está prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 225, parágrafo 1º, Capítulo IV. Esse artigo estabelece o equilíbrio do meio ambiente como um direito de todos, ressaltando que ele é destinado ao uso comum e essencial para uma qualidade de vida saudável.

O *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (ONG, 1992) é parte de uma série de documentos elaborados sobre o tema. Alguns de seus princípios são de grande relevância para a sociedade, conforme apontam os estudos de Sansolo e Cavalheiro (2001), que destacam os seguintes:

> [...]
> 2) A Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo; ou lugar em seus modos formal, não formal e informal, promovendo transformação e a construção da sociedade justa.
> 3) A Educação Ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
> 4) A Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.
> [...]
> 7) A Educação Ambiental deve tratar de questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.
> 8) A Educação Ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão em todos os níveis e etapas.
> [...]
> 10) A Educação Ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
> [...]
> 16) A Educação Ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com os quais compartilham este planeta,

> respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos. (SANSOLO E CAVALHEIRO, 2001).

Esses princípios são fundamentais para refletirmos sobre a Educação Ambiental (EA) como uma proposta de intervenção efetiva em locais degradados por ações humanas e pelo descaso do poder público. Diante da realidade social e ambiental presente no território, é inconcebível permanecer em silêncio, evitar o diálogo sobre o tema ou, simplesmente, adotar uma postura de inércia, seja por covardia, seja por conveniência, em relação ao descaso com que alguns moradores tratam o meio ambiente. É imprescindível propor uma transformação que eleve a qualidade ambiental e social, orientada pela participação ativa da população envolvida nessa realidade.

O equipamento, o Parque Ecológico da Rocinha, vem ao encontro das discussões sobre a emergência climática. Assunto caro para toda uma sociedade que, ao longo dos anos, vem usando os recursos do meio ambiente sem refletir sobre práticas sustentáveis e consumo consciente.

Entendemos que precisamos refletir sobre o assunto para compreender que o aprendizado ocorre de maneira fluida e em todos os espaços. Essa riqueza de possibilidades permite que o estudante de áreas deflagradas, sejam agentes transformadores da sua história, estabelecendo vínculos com a natureza e com o ser humano, em um ato sinérgico de conhecimento e saberes. Tal caminho não pode, ao nosso ver, renunciar à participação das comunidades escolares, que trabalham ou podem vir a trabalhar a perspectiva da EA nos territórios contíguos às escolas e lugares de moradia dos sujeitos escolares.

2.2 As Escolas e o PER – Parque Ecológico da Rocinha: proposta educativa

Pensamos que buscando compreender melhor os lugares de suas inserções territoriais e o potencial educativo socioambiental que possuem, assim como, visando ampliar o conhecimento e dirimir desconhecimentos (falta de reconhecimento), a escola, com seu papel central de formação da criança e do adolescente, deve incluir em seu currículo atividades que busquem aprofundar dados locais, visto a complexidade e a diversidade de paisagens do território.

No contexto escolar, é preciso que o professor rompa as barreiras da sala de aula, do pátio da escola, e dali para o entorno, incluindo as crianças nas decisões sobre o espaço que habitam contribuindo com o conceito de infância, escola e cidade, sabendo que, segundo Marino (2023), incluir as infâncias nas decisões, sobre os espaços que habitam, parece ser

uma alternativa transformadora, para construir um diálogo mais efetivo entre escolas e cidade, já que a visão adultocêntrica, geralmente predomina na organização e no planejamento dos espaços públicos, onde o adulto se apodera do espaço da criança e o transforma em objeto de dominação.

Sendo assim, é de suma importância que as escolas da Rocinha direcionem o seu olhar para o contexto sociocultural, percebendo o território com grande potencial educativo, e buscando no seu entorno parcerias com coletivos que proporcionem esse diálogo, potencializando a discussão do direito à cidade, junto com crianças e adolescentes, preconizado com as legislações e diretrizes educacionais vigentes.

Sabendo disso, e em diálogo com a minha pesquisa, busco estreitar laços, através de atividades proporcionadas pelo produto educacional – "Educação ambiental dialógica: propostas de atividades educativas para espaços não formais" – em parceria com o coletivo APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha, utilizando o espaço físico do Parque Ecológico da Rocinha, cuja localização também é importante, devido a sua proximidade com as escolas. Na figura 8, abaixo, observam-se as escolas que foram citadas no capítulo anterior e sua proximidade com o parque.

Figura 8 – Mapa da Rocinha com a localização das escolas

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Na figura 7, observa-se a localização. A partir dessa localização pode-se sugerir a possibilidade de locomoção das escolas para o espaço em questão, visto que o PER pode ser acessado a pé, de moto, de carro com esses transportes chegando até o local do encontro.

Também é possível ir de ônibus ou de van que deixam os visitantes na entrada do Portão Vermelho[12].

É importante ressaltar que o Parque Ecológico da Rocinha permaneceu dez anos sem visitação ou ocupação regular. No entanto, de acordo com relatos de moradores locais, logo após a inauguração, algumas escolas da região participaram de atividades no espaço. Crianças que hoje são adultas ainda se recordam das propostas pedagógicas e das brincadeiras realizadas no local, evidenciando o potencial educativo e afetivo do parque.

Naquele período inicial, o parque recém-inaugurado representava um verdadeiro convite ao encantamento infantil, com sua proposta de ser um espaço planejado para o lazer e a convivência. Contudo, as visitas escolares não se mantiveram ao longo do tempo, interrompidas por um episódio traumático que permanece vivo na memória da comunidade: a morte de Amarildo[13], ocorrida dentro do parque em 14 de julho de 2013. A partir desse acontecimento, a visitação das escolas não se consolidou[14], e muitos moradores que desconheciam a existência do parque permaneceram afastados por uma década. Foi apenas com a atuação do APER que o parque voltou a ser frequentado, resgatando sua função como espaço de encontro, aprendizagem e pertencimento.

Desde dezembro de 2021, o coletivo APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha – tem desenvolvido atividades no Parque Ecológico da Favela da Rocinha. A mobilização do grupo nasce da indignação diante do abandono do espaço: um local cercado por área verde, com evidente potencial educativo, mas que permanece invisível para grande parte dos moradores e afastado das práticas pedagógicas escolares, apesar da significativa presença de instituições de ensino na região.

Motivados por esse cenário de negligência e pela ausência de iniciativas que integrem o parque ao cotidiano escolar, os integrantes do APER passaram a ocupar o espaço, promovendo ações socioambientais. Em paralelo, empreenderam esforços para estabelecer um diálogo com a comunidade local e com as sete escolas públicas e privadas situadas na favela, conforme apresentado no capítulo 1.2, tabela 1. O objetivo era promover o reconhecimento do parque como um território educativo e fortalecer os vínculos entre escola, comunidade e meio ambiente.

---

[12] Portão Vermelho é uma sub-área em que se localiza o PER e também é ponto de referência para chegar nele.
[13] A morte de Amarildo Dias de Souza, morador da Rocinha, ganhou repercussão internacional. Até os dias atuais, seu corpo permanece desaparecido, e as buscas não resultaram em nenhuma localização concreta.
[14] A primeira visita ao Parque Ecológico da Rocinha (PER) não estava incluída no planejamento pedagógico escolar. Tratou-se, inicialmente, de uma visita espontânea, realizada com a presença de familiares, com o objetivo de reconhecer o espaço. As atividades escolares que seriam posteriormente desenvolvidas no parque estavam previstas para o ano seguinte, mas não foram implementadas em razão do evento traumático representado pela morte de Amarildo Dias de Souza.

Como resultado desse diálogo, três escolas aderiram ao movimento e tornaram-se oficialmente "amigas do parque". No entanto, apenas três professores – cada um pertencente a uma dessas escolas – conseguiram, por meio de um esforço individual e persistente, incluir o Parque Ecológico em suas práticas pedagógicas. Com apoio do coletivo e de ativistas comunitários, esses educadores realizaram atividades voltadas à preservação ambiental no interior do PER, transformando o espaço em um cenário vivo de aprendizagem e pertencimento.

Essa atitude, constitui um dos fundamentos essenciais para a preservação do meio ambiente, que é educação ambiental dialógica, visto que propõe o diálogo como instrumento pedagógico capaz de valorizar a escuta ativa do aprendente. Ao considerar a fala do estudante como ponto de partida, essa abordagem permite refletir criticamente sobre práticas cotidianas que muitas vezes se afastam de atitudes solidárias e de uma postura crítica diante das transformações exigidas pela convivência humana e pela sustentabilidade.

A escola, nesse contexto, permanece como um espaço privilegiado de diálogo, no qual a educação ambiental dialógica pode assumir um papel protagonista, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica frente às demandas sociais e ambientais contemporâneas. Conhecer o histórico das instituições escolares, suas práticas e experiências, é de fundamental importância para promover ações pedagógicas diferenciadas e contribuir para a construção de um ambiente verdadeiramente democrático e participativo.

Sendo assim, apresentamos a localização e um breve histórico de três escolas que se permitiram vivenciar a experiencia de visitar o parque junto com o coletivo APER. Duas das escolas estão presentes na Vila Verde. A mais recente, foi fundada em dezessete de novembro de 2016, é a Escola Municipal Luiz Paulo Horta[15]. No mesmo terreno encontra-se o CIEP – Bento Rubião inaugurado em vinte de agosto de 1988. A Escola Municipal Francisco de Paula Brito iniciou na década de 1970, em doze de março de 1971 e fica localizada na sub-área denominada Paula Brito.

A última escola aqui mencionada foi a escola que eu estudei no Ensino Fundamental I, quando criança, e onde lecionei como professora substituta em 2024, no período de nove meses.

As três escolas mencionadas organizaram, em anos subsequentes, visitas ao PER, cada uma de forma diferente. Em cada escola, houve uma professora que rompeu barreiras para que seus alunos conhecessem o parque. Uma dessas professoras sou eu, que, além de

[15] No entanto, desde 2024, foi implantado o programa municipal GET[15]. Atualmente a escola é reconhecida oficialmente como GET Luiz Paulo Horta.

moradora, também faço parte do APER. Conto a história desse movimento a partir da perspectiva de quem a vivência e, ao mesmo tempo, atua como ativista comunitária.

2.3 APER e uma história com o Parque Ecológico da Rocinha e seu entorno

Antes de iniciar a história do APER, é de suma importância dialogarmos sobre o conceito de parque ecológico encontrado nos dicionários e nos estudos acadêmicos.
Buscando o conceito de parque ecológico no dicionário as palavras encontram-se separadas.

A palavra parque é de origem francesa e escreve-se *parc*, Gomes (2014) em seus estudos diz que a palavra significava "uma área cercada de solo, ocupada por animais de caça, protegidos por ordem ou por concessão do rei" (DAVENPORT e RAO, 2002, p. 54 apud GOMES, 2014 p. 83).

Em nosso dicionário Aurélio, Ferreira (2009), dentre a relação das sete definições, a que mais se aproxima dos nossos estudos é a número 3, " Região natural de um país ou de uma região posta pelo governo sob sua proteção legal de preservar sua fisiografia, flora e fauna" (FERREIRA, 2009)

Já a palavra ecologia é de origem grega "oikos" que significa casa, Fonseca e Caldeira (2008), revela que "[...] pode-se dizer que a ecologia é o estudo da circunvizinhança imediata dos organismos vivos, seria o estudo da casa, ou de forma mais genérica, do lugar onde se vive." (FONSECA e CALDEIRA, 2008 p. 73).

A palavra Ecologia, no dicionário Aurélio apresenta duas definições e a primeira definição dialoga mais com a nossa proposta de estudo "Parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem, bem como as suas recíprocas influências, mesologia" (FERREIRA, 2009)

Para a nossa sociedade a junção das palavra Parque Ecológico agrega significados que segundo o IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus (2005) define como

> [...] Unidade de Conservação (UC) de uso sustentável que tem como objetivo conservar amostras dos ecossistemas naturais, propiciar a recuperação dos recursos hídricos e recuperar áreas degradadas, promovendo sua revegetação com espécies nativas. Além de incentivar atividades de pesquisa, monitoramento ambiental e educação ambiental, os parques ecológicos também estimulam atividades de lazer e recreação da população em contato harmônico com a natureza. (IBRAM, 2025 p. 1)

Entretanto existem autores que classificariam o PER, como Parque Urbano como nos define Bartalini (1996) apud Brasileiro e Dias (2013)

> Um grande espaço aberto ao público, que ocupa uma área de pelo menos um quarteirão urbano, normalmente vários, localizado em torno de acidentes naturais, por exemplo, ravinas, córregos etc., fazendo divisa com diversos bairros; os limites principais de um parque urbano são ruas. Sua organização espacial (paisagem) apresenta um equilíbrio entre áreas pavimentadas e ambiências naturais. (BARTALINI, 1996, p.81 apud BRASILEIRO e DIAS 2013 p. 4).

Como pesquisadora é importante trazer conceitos etimológicos que guiem o nosso pensar enquanto educador. Esse estudo não se finda nesses parágrafos, mas nos faz refletir sobre a condição atual do parque e a luta que enfrentamos para que ele seja reconhecido como Parque Ecológico da Rocinha. Acredito que a definição de Parque Ecológico pode vir a ser uma discussão sobre a concepção de nomenclaturas e pensar em adaptar o nome a Parque Urbano.

Por isso o APER, enquanto grupo coletivo, e a meu ver formativo, precisa propor diálogos que vão além de nossas percepções enquanto pesquisadores, vão além do que seria uma simples apropriação ou reconhecimento para se manter uma área preservada. Mas para além de toda a discussão proposta é preciso conhecer a história do APER.

O APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha surge em 2022, com o objetivo de preservar uma parte da Mata Atlântica, localizada dentro da Rocinha representado pelo PER - Parque Ecológico da Rocinha. Esse espaço natural, que enfrenta ameaças de degradação, é vital não só para a manutenção da biodiversidade local, mas também para a conexão da comunidade com o meio ambiente.

Machado-Martins *at al.* (2023 p. 8) registram que "O primeiro Evento da APER aconteceu em março de 2022, inaugurando o projeto de promoção de eventos no espaço do Parque, sempre na manhã do último sábado do mês". (MACHADO-MARTINS *et al.*, 2023 p. 8)

Em uma entrevista não estruturada com o fundador do coletivo, Severino Franco[16] (24 de novembro 2024, pelo *Whatsapp*), ele nos diz que o diálogo sobre o parque se inicia em 2015, nos encontros realizados no Ciep Airton Senna[17], localizado em São Conrado, na divisa com a Rocinha, no encontro chamado "A Rocinha que queremos", coordenado por Luiz

---

[16] Severino mora na Rocinha desde 2012. Ele é um apaixonado pelas questões ambientais. Sua a origem nordestina é motivo de orgulho. É mestrando em dois programas de pós-graduação; um da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos e outro da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, na área de Planejamento Energético e Ambiental.

[17] Ciep Ayrton Senna, escola de Ensino Médio com a maior parte dos estudantes moradores da favela.

Carlos Toledo[18]. O encontro, que acontecia uma vez por mês, realizou-se até 2018; mas a efetivação do encontro só ocorreu em dezembro de 2021, com uma comemoração no Natal, em parceria com o Hans Ritcher[19] que, até os dias de hoje, promove a mobilização para o encontro, agregando intercambistas das universidades pública e privada, pessoas de dentro e de fora da favela, para fazer parte do movimento em conjunto com o Severino.

É de suma importância registrar esse histórico que ainda não foi escrito, da forma como foi apresentada pelo coordenador, para valorizar as empreitadas dirigidas por Severino e Hans. Os eventos são programados no final de cada ano (dezembro) com a participação da comunidade que sugere os temas a serem abordados. O coletivo está sempre atento às representações sociais pensamentos circulantes do grupo. Ele é composto por pesquisadores, estudantes, professores, escritores, poetas, atores sociais, moradores da Rocinha dentre outros.

Jovchelovitch (2001), em seus estudos, valoriza os diálogos articulados, engendrado em conjunto – da significação ao objeto iluminado – colocando a representação numa perspectiva instrumental em relação ao grupo que a desenha, e servindo-lhe como ponto de âncora por uma atitude efetiva, em relação ao fenômeno em questão, e mediando as trocas intercomunitárias e intergrupais.

O tema dos encontros é postado nas redes sociais e apresentado nos encontros para direcionar as palestras e as atividades, e para identificar quais pessoas serão convidadas para o encontro. Nas figuras 8 e 9 são apresentados os temas de 2024 e 2022.

---

[18] Toledo é um arquiteto apaixonado pela Rocinha e sempre está envolvido em licitações que envolvem o urbanismo das favelas e das periferias. Sua condição atual de saúde o impede de se locomover como antes, no entanto ele continua com atividades voltadas à recuperação e à melhoria da favela do ponto de vista urbanístico.

[19] Hans Ritcher, de origem alemã, é um apaixonado pelas questões do meio ambiente. Sua monografia e seu mestrado foram sobre o Parque Ecológico da Rocinha, na área de Arquitetura e Urbanismo. Nós “trocamos muitas figurinhas” sobre o tema.

Figura 9: Temas escolhidos para 2024

Fonte: *Instagram* APER. (2024)

A Figura 9 revela que parte dos temas abordados são selecionados com base em datas comemorativas oficialmente instituídas. Por outro lado, observa-se a presença de temas escolhidos a partir de iniciativas individuais que, por meio do consenso entre os membros, passam a compor uma agenda coletiva. Essas escolhas, embora subjetivas em sua origem, refletem interesses comuns e resultam em propostas temáticas consideradas relevantes e significativas para os integrantes do coletivo Amigos do Parque Ecológico da Rocinha (APER). Esse recorte seletivo, ancorado em experiências vivenciadas, evidencia a intencionalidade do grupo em articular ações que dialoguem com o cotidiano da comunidade e fortaleçam a identidade do território.

O mesmo acontece com a figura 10, como podemos observar alguns temas são recorrentes e permanecem no mesmo mês. Outros temas sofrem alteração ao escolher as representações e os temas que serão abordados.

Figura 10: Temas escolhidos para 2022

Fonte: *Instagram* APER. (2024)

É relevante destacar, conforme apresentado na figura 9, que alguns temas se mostram recorrentes ao longo do tempo, mantendo-se inalterados em seus significados. Dentre eles, destaca-se o tema do trabalho, que assume um papel central nas ações do coletivo APER. Para o grupo, o trabalho é compreendido não apenas como uma atividade produtiva, mas como um instrumento de emancipação. Nesse sentido, representa um caminho de transformação e libertação, conduzindo os sujeitos à autonomia e ao fortalecimento de suas identidades no território.

Essas atividades fazem parte dos encontros realizados dentro do PER. Os encontros são formativos, visto o currículo dos integrantes que se apresentam. Esse currículo é imbuído de uma trajetória empírica que dialoga com o conhecimento científico, que independe de sua formação atribuída a formação aceita pela sociedade. Todos os amigos do PER, em algum momento, apresentarão trabalhos que dissertam com as questões voltadas a preservação do

meio ambiente. Esse conhecimento é advindo, seja de atividades empíricas vivenciadas no cotidiano ou de atividades acadêmicas; como seminário, congressos, encontros híbridos, cursos, entre outros que lhes forjam como agente educador com potencial educativo e formativo imbuído de saberes que versam com a práxis e a teoria. Uma verdadeira escola a céu aberto. Como pesquisadora, amiga do parque, moradora, professora e poeta vivencio, participo e vejo a realização de atividades potentes nos encontros com trocas genuínas mais cheia de técnica e conhecimentos.

Na figura 11 é evidenciado as apresentações e olhares atentos a troca de conhecimentos que ocorre anualmente. Em determinado momento, também há reflexão acerca do tema abordado.

Figura 11: Os encontros do APER no PER

Fonte: Instagram APER. (2024)

Acredito nessa potência, que a figura 11 mostra, de estar em um coletivo lutando pelo mesmo ideal com respeito mútuo ao próximo e com muito desejo de sonhar, um sonho utópico, mas um sonho que se realiza no PER, no território educativo.

Ferraro Jr. e Sorrentino (2005) nos ajuda a refletir sobre a potência dos encontros. A presença de pessoas de diversas áreas, camadas sociais e conhecimentos em um mesmo espaço fortalece o diálogo e a construção coletiva.

Dando continuidade ao pensamento dos autores mencionados, destaca-se a importância da participação de lideranças comunitárias, estudantes da graduação e da pós-graduação, professores de todos os níveis de ensino, agentes de saúde, movimentos sociais, ONGs, entre outros. Essas pessoas, que podemos chamar de ativistas comunitários, devem estar comprometidos com a interpretação do contexto social e com o enfrentamento das assimetrias de poder e narrativas dentro do grupo, a fim de definir e buscar o futuro almejado.

Os temas do ano de 2023 não foram informados em *designer* no *Instagram* do grupo APER; no entanto, eles foram escolhidos a partir das demandas dos moradores. São eles: janeiro – *Reviver e construir*; fevereiro – *Alegria e viver*; março *Mulher igualdade*; abril – *Coleta habitat*; maio – *Trabalho e liberdade*; junho – *Meio ambiente e comemoração*; julho – *Comunidade e convivência*; agosto – *Festa alimento*; setembro – *Memória e vivência*; outubro – *Poesia e sarau*; novembro – *Resistência e resiliência*; dezembro – *Ecossistema e fraternidade*. (*INSTAGRAM*-APER, 2024)

Assim, é preciso refletir sobre os encontros e alinhá-los à produção de conhecimento e de informação, junto com a comunidade, a sociedade civil, a academia, as escolas e todas os representantes que lutam por sensibilizar os seres humanos para a questão socioambiental sustentável e consciente.

2.4 Educação Ambiental no território educativo

A crise ambiental é alvo de discussão de especialistas, principalmente a partir de 1972 (Conferência de Estocolmo)[20], quando se evidencia que o movimento "civilizatório", sem nenhum respeito à natureza, só prejudica o meio ambiente.

Silva (2003) nos revela que a consciência em torno desta e de outras conferências permite constatar que a crise ambiental é, a um só tempo, generalizada e global.

[20] Conferência de Estocolmo foi uma reunião internacional realizada em 1972 para discutir a degradação do meio ambiente. O evento é considerado um marco na defesa do meio ambiente e na busca por um desenvolvimento sustentável

Do ponto de vista de Guattari (1990), os estudos de diferentes enfoques e âmbitos: ecológico (degradação do patrimônio natural), ambiental (superação da capacidade de sustentação ecossistêmica), ecopolítico (dos sistemas de poder reguladores dos usos e posses) e cultural (da exposição da necessidade de mudança no modelo civilizacional), pedem uma mobilização urgente com ações sensíveis a concepção dos espaços por parte de seus moradores na perspectiva da educação. Nesse âmbito, essas ações são principalmente voltadas à Educação Ambiental.

Segundo os estudos de Fontes (2001), os problemas do meio ambiente levantam algumas questões como, a poluição, o aquecimento global, os buracos na camada de ozônio, e a perda da biodiversidade, fenômenos que podem acarretar experiências traumáticas se não vierem acompanhados de momentos prazerosos e do reconhecimento do meio ambiente, e de tudo o que ele pode fornecer em termos de prazer, de sustento, de criação e de recriação de vivências positivas.

Na visão de Fontes (2001), hoje em dia, a família que era o centro do primeiro contato com as vivências e as práticas voltadas para a preservação do meio ambiente, deixou de existir nos moldes anteriores e "cabe à escola disponibilizar muitas destas experiências da vida. Mas não devemos confundir experiências de vida com "aulas", assim como não fazer da educação ambiental mais uma disciplina de horário certo, pois [...]. Experiências de vida vivem-se". (FONTES, 2001, p. 364)

Por isso, compreendemos ser necessário que a escola vá para além de seus muros e viva as questões ambientais de cada território, pensando e refletindo sobre as mudanças que neles poderá realizar. Isto incita a participação mais efetiva dos sujeitos da comunidade escolar e de outros que possam realizar interfaces com ela. Toca a comunidade em saber que há interesse da instituição e de seus membros, principalmente dos estudantes sobre os lugares e territórios da comunidade, despertando possibilidades de cooperação que colaborem para a valorização da história social e ambiental dos mesmos, de forma livre, não-coercitiva ou compulsória.

Essa democracia participativa convida a escola, como palco dessa empreitada que, conforme Cartea (2001) afirma, é um papel que deve ser realizado junto com os professores, que precisam ser capacitados.

> […] creemos que es necesario enriquecer y diversificar Los instrumentos intelectuales a disposición de los educadores para iluminar una Educación Ambiental socialmente crítica y emancipadora, que promueva una visión menos ingenua, más comprensiva y compleja del ambiente y su problemática.

> Desde la segunda perspectiva, consideramos que es preciso desvelar y clarificar.(CARTEA, 2001 p. 440).

Assim, diante do contexto de nosso tempo, os professores podem se sentir mais confortáveis para desenvolverem atividades sistematizadas dentro e fora da sala de aula, fotografando-as, filmando-as e apresentando o seu conteúdo para famílias, estudantes e seus pares.

Com essa realização, as imagens nas redes sociais, com recorte para o *Instagram*, como um meio de divulgação, podem vir a promover mudanças significativas. Esses registros tornam as atividades historicizadas e espacializadas, inserindo-se no campo de práticas educativas, sem objetivo de padronizar um modelo de atividades, para a promoção da Educação Ambiental acessível aos professores e aos demais partícepes. É neste intuito que pretendemos efetivar o Produto Educacional derivado desta pesquisa, valorizando uma apropriação cidadã do potencial educativo que o território da Rocinha, mais especificamente do PER pode viabilizar.

3 PRODUTO EM DIÁLOGO COM A ACADEMIA – UMA PROPOSTA RELEVANTE

A fim de garantir que os conhecimentos acadêmicos estejam alinhados às normas estabelecidas pela área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é essencial que esses conhecimentos sejam orientados por uma pesquisa translacional. Isso significa que os saberes gerados no campo da educação e do ensino devem ser aplicados em processos e produtos educativos, visando atender às demandas da sociedade, bem como às necessidades regionais e nacionais (BRASIL, 2019a).

Dessa forma, os Produtos Educacionais, obrigatórios nos Mestrados Profissionais, devem abordar temáticas relevantes com o objetivo de sugerir políticas públicas e promover a produção de serviços voltados para a comunidade. Esses produtos devem ser desenvolvidos a partir de:

> [...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a p. 15).

O produto deve colaborar com os processos educativos dos espaços formais e não formais da educação básica, sendo aplicado em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino. Esse produto pode ser concretizado pelas seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. Caso seja um curso, seu resultado deve incluir um relato fundamentado dessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante (LEITE, 2018, p. 331).

Definir o meu produto é uma tarefa árdua, já que ele faz parte de atividades que podemos considerar não serem inéditas no chão de sala de aula nem nas propostas por agente educadoras(es), nos espaços não formais, visto que os saberes ecológicos do senso comum têm passado de geração em geração, segredos milenares da natureza adquiridos no decorrer da vida. As propostas de atividades, dos ativistas comunitários, sobre meio ambiente, dialogam com suas práticas diárias, que podemos chamar de intuitiva, como um ato de observar e agir.

No entanto, como pesquisadora que também faz parte desse cotidiano, agindo, transformando e escrevendo sobre ele, convido Brandão (2005) para nos ajudar a compreender essa dinâmica, quando diz que há diversas formas de investigação social que se originam de diferentes maneiras sendo práticas realizadas dentro de movimentos sociais populares emergentes, ou estando a serviço de tais movimentos. Por isso, por muitas vezes, estando a serviço dos movimentos, realizei atividades que veremos escrita no produto educacional. Por isso, é um grande desafio, tornar inédito aquilo que, para alguns, é uma prática que faz parte do cotidiano.

3.1 Um lugar para se chegar – Métodos

A *Teoria das Representações Sociais*, desenvolvida por Moscovici (2003), desempenha um papel fundamental na compreensão de como as pessoas constroem significados e atribuem sentido ao meio em que vivem. Essa abordagem possibilita identificar como os indivíduos interpretam o mundo ao seu redor, influenciando suas percepções, suas atitudes e suas condutas.

Por isso, compreender as representações sociais torna-se um passo essencial para transformar entendimentos sobre o meio ambiente. Essa transformação é particularmente relevante em iniciativas de educação ambiental e em ações comunitárias, em que novos modos de pensar e agir podem ser propostos. Assim, a teoria de Moscovici oferece uma base teórica poderosa para fomentar mudanças positivas e sustentáveis na relação entre as pessoas e o meio ambiente.

Utilizando essa abordagem, podemos alinhar os estudos aqui propostos com o DSC – Discurso do Sujeito Coletivo, advinda de Lefevre e Lefevre, a escrevivência, a partir de Evaristo, da educação ambiental dialógica de Paulo Freire e a pesquisa-ação, pensada conforme Brandão entrelaçados, em consonância com a proposta de estruturar e validar o fundamento do trabalho do produto que se constitui na pesquisa dentro do APER.

Começo por meio da *Teoria das Representações Sociais* que é base para várias interpretações, uma delas ajuda a visibilizar as representações tornando-as compreensíveis como manifestações de prática social (Moscovici, 2003). Para Lefevre *et al*. (2009), as representações sociais são esquemas sociocognitivos de que as

> [...] pessoas lançam mão para emitirem, no cotidiano de suas vidas, juízos ou opiniões, que são condições necessárias para viver e se comunicar em

> sociedades complexas. [...] Estes esquemas sociocognitivos, acessíveis através de depoimentos individuais, são entidades virtuais que, por isso, precisam ser reconstituídas através de pesquisas sociais que comportem uma dimensão qualitativa e quantitativa. (LEFEVRE *et al*., 2009, p. 1196)

Para balizar a elaboração do produto educacional, a *Teoria das Representações Sociais*, calcada metodologicamente neste trabalho pela captação do *Discurso do Sujeito Coletivo* (DSC) respalda os estudos contribuindo significativamente para a compreensão da dinâmica social e das variáveis às quais os indivíduos e grupos estão expostos. Essa teoria oferece uma abordagem que combina análise qualitativa e quantitativa, possibilitando uma visão integrada e aprofundada da realidade estudada.

De acordo com Figueiredo *at al.* (2013), o DSC promove uma transformação nas pesquisas que utilizam essa abordagem mista, pois:

> Ele representa uma mudança nas pesquisas qualiquantitativas, porque permite que se conheça os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade sobre um determinado tema utilizando-se de métodos científicos. (FIGUEIREDO *at al.* 2013, p. 130)

Em conjunto com o coletivo, expressamos nossas opiniões na primeira pessoa, fortalecida pela presença de nossos pares. Nesse espaço compartilhado, somos livres para manifestar nossas ideias, sem medo de julgamento, permitindo que o certo e o errado se revelem de forma genuína, carregados de emoção e enraizados no saber empírico que emerge de nossas vivências e de aprendizagens significativas daquilo que a gente já conhece e das nossas histórias de vida. Criando um elo de significados capazes de juntar às informações, novas as informações armazenadas que contribuem para atender as demandas sociais de cada indivíduo com o intuito de promover a mudança no território educativo.

Soma-se a este entendimento a reflexão sobre a escrevivência, no método proposto, revela-se de suma importância. Evaristo (2020) esclarece, em seus estudos, tratar-se de uma teoria que permite ao sujeito narrar suas próprias histórias a partir de suas vivências, reafirmando suas origens e celebrando a ancestralidade.

Essa abordagem está diretamente vinculada à experiência do coletivo formado nas favelas, em que atores sociais de diferentes formações e classes sociais se unem em busca de um ensino-aprendizagem crítico e transformador. Nesse cenário, crianças e jovens desempenham um papel central, protagonizando a construção de si mesmos como sujeitos históricos e sociais. Também me insiro neste contexto, seja como moradora, seja como

professora de escola pública na Rocinha, seja como membro integrante do APER ou mesmo como pesquisadora interessada em efetivar uma prática educativa socioambiental.

Felisberto (2020) reforça a relevância da escrevivência ao afirmar que: “Atualmente, esse operador teórico caminha por percursos inimagináveis, mas se faz necessário marcar, enunciar, sempre, para quem ele foi pensado e por quê.” (FELISBERTO, 2020, p. 173).

A pergunta "para quem e por que foi pensado?" conecta-se diretamente ao público-alvo deste estudo, especialmente, considerando que a escrita da escrevivência, configura-se como um ato político e decolonial, iluminando novas formas de produção científica, muitas vezes invisibilizadas, criadas por mulheres negras. Como ressalta Felisberto (2020), citando Xavier (2019): “A escrita é contada através da ótica de uma mulher negra e favelada, tornando o método citado como um ato político e decolonial, trazendo à luz novas formas de produção científica” (XAVIER, 2019, *apud* FELISBERTO, 2020, p. 77).

Com essa pertença tardia, uma retratação necessária à mulher e ao povo negro, dissertar nesse estudo sobre essa teoria, além de ser de suma importância é um ato político. Um legado que não pode ser esquecido ou negado nos estudos, onde há presença da mulher negra e da favela (trazendo ao cerne o racismo ambiental, cunhado por Dr. Benjamim Franklin Chavis JR na década de 1980) são discussões que motivam e marcam a escrita, ou melhor, a pesquisa.

Nesse ato de escrever há a educação ambiental dialógica de Paulo Freire permeia a pesquisa. É imprescindível discutir e refletir sobre as demandas características da gente menos favorecida financeiramente que nos estudos de Figueiredo (2007) nos relata que

> [...] a dramaticidade e a voz do povo são ouvidas em contraponto à fala de mestre Paulo Freire. Deste diálogo, vai sendo tecida uma rede de saberes parceiros da gente que foi ensinada pelas agruras da vida, pelo descaso dos governantes, pela natureza implacável. [...] gente que a vida ensinou a se sentir menos e a aceitar o menos como o seu inevitável destino [...]que parece compensar tanto sofrimento, tanta falta, tanta dor. Falta de água, escassez de tudo que seria indispensável à vida [...]. Mas surpreendentemente, a vergonha, o medo, a baixa auto-estima convivem com um orgulho ingênuo do lugar em que vivem e com a palavra-ação transformadora do mundo (FIGUEIREDO, 2007 p. 13).

O diálogo constitui a base que nos fortalece para seguir em frente e resistir, mesmo diante das adversidades mais severas. Em meio à dor e à escassez, essas populações historicamente marginalizadas constroem um ambiente pautado na solidariedade, onde o pouco que se tem é partilhado entre muitos. Trata-se de um espaço em que as famílias se conhecem, onde as dores não são experienciadas apenas pelos parentes mais próximos, mas

sentidas por toda a comunidade. A favela, nesse contexto, torna-se um coletivo que compartilha tanto as dificuldades quanto a esperança de dias melhores. A busca por transformações e por um futuro promissor — ainda que projetado para as próximas gerações — encontra no diálogo o seu principal aliado. E não se trata de um diálogo qualquer, mas sim de um diálogo consciente, capaz de promover a reflexão crítica sobre quem somos e o que almejamos enquanto sujeitos históricos e sociais.

Por sua vez, na pesquisa-ação podemos ver a multiplicidade de formação, de classes sociais e econômicas imbricadas em um mesmo lugar no mesmo espaço. Brandão (2005), nos diz que as pessoas

> [...] se reconhecem como integradas em projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular. Nisto, geralmente elas colocam face-a-face pessoas e agências sociais "eruditas" (como um sociólogo, um educador de carreira ou uma Ong de direitos humanos) e "populares" (como um indígena tarasco, um operário sindicalizado argentino, um camponês semi-alfabetizado do Centro-Oeste do Brasil, ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra). Assim, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois pólos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes. [21] (BRANDÃO, 2005 p. 261)

Assim, a pesquisa acontece e transforma a realidade, moldando, de forma circular, sujeitos tão diferentes em sua constituição. Como citado anteriormente, também me insiro no contexto pesquisado não somente como pesquisadora, mas lá me encontrava como moradora, como professora de escola pública, como ativista do APER, escrevivendo as situações vividas individual e coletivamente. Assim reelabora neste processo investigativo o EU-Outro-Objeto, com uma intencionalidade de revelar vozes dos sujeitos e proporcionar práticas voltadas aos sentidos educativos pertinentes a uma fração do espaço da Rocinha territorializada no PER. Não posso, com isso, ignorar a pesquisa bibliográfica.

Segundo Fonseca (2002), ela fornece aprendizado e estudos comprovados, para dar continuidade ao que não é inédito. Visto ser uma ação intuitiva, esse tipo de pesquisa permite referenciar, acrescentar, inovar de acordo com estudos de teorias apuradas e publicadas por meio de escritos e recursos eletrônicos, como artigos científicos, livros e páginas de *websites*.

A Lei 9795/99, que dispõe sobre educação ambiental, e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – juntas, também dão o tom da dissertação permitindo coorientações para a elaboração do produto educacional. Para dar início a essa junção, trago para discussão a Lei 9975/99, em seu Artigo 1º, segundo o qual,

---

[21] Decidimos manter a ortografia original em vigor antes do novo acordo ortográfico, não atualizamos a ortografia. Em todas as citações foram a ortografia original.

> 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. (BRASIL, 1999 p. 1)

Mediante o exposto, tanto a lei quanto a BNCC, abordadas na dissertação, são pilares essenciais para a construção de atividades voltadas à educação ambiental fora do ambiente escolar, uma vez que as propostas educativas dessas atividades visam promover a conscientização e a ação em prol do meio ambiente.

Para reforçar essa discussão, a Lei 9.795/99, conforme afirmam Grubba e Pellenz (2023), estabelece que a educação ambiental deve ser integrada de forma transversal aos diversos níveis e modalidades de ensino, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes em relação às questões ambientais.

> Logo, dentro e fora da escola, a educação ambiental deve ser uma realidade direcionada tanto àqueles que estão em formação quanto à coletividade, em idade adulta ou infantil. A educação a qual se almeja conquistar será possível se vivenciada e experimentada no cotidiano, como processo educativo permanente e coletivo. (GRUBBA e PELLENZ, 2023 p. 8).

Com a educação formal e não formal, que é a base dos nossos estudos, e fazendo um elo com o território educativo, a BNCC (2017) nos leva a pensar na oportunidade de trabalhar ideias plurais

> [...] de natureza, território e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais. Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola. (BNCC, 2017, p. 367)

Vale salientar que a prática de uma pesquisa requer um recorte de fundamentação teórica para torná-la simples e inteligível para todos; entretanto, algumas vezes, é necessário complexificar para tornar político aquilo que não pode parecer simples ou "o mais do mesmo". Fazer o diferencial.

3.2 .Conversas que me levam a lugares: Discurso do Sujeito Coletivo

Um diálogo em ambientes diversos se configura em bom bate-papo, uma roda de conversa própria de sujeitos que usam a oralidade, como mola propulsora, para propor atividades, na perspectiva da educação não formal, em ambientes fora da sala de aula.

> O Discurso do Sujeito Coletivo apresenta vários aspectos positivos em sua aplicação. [...] a apresentação dos resultados na forma de discurso confere espontaneidade e naturalidade às representações sociais. É, portanto, uma inovação nas pesquisas contendo questões abertas, uma vez que seus resultados são apresentados discursivamente e não na forma de categorias. Outras vantagens se devem ao fato de ser semanticamente rico, apresentando conteúdos significativos e seus detalhamentos acerca de uma mesma opinião; pela possibilidade de descrever em escala coletiva os argumentos associados à opinião; e pela apresentação de resultados mais densos. (ZERMIANI, *et al* 2021, p. 7 *apud* LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005a).

É assim, que se configura o meu contexto de pesquisa e a validação do produto, que, apesar de terem atividades voltadas à educação formal, podem ser flexibilizadas para atividades não formais no território educativo.

Ao refletir sobre coletivos, Ghanem (2008) afirma que

> Mais do que recursos a serem utilizados, tais grupos, organizações e órgãos que integram "a comunidade" também são constituídos por pessoas que poderiam valorizar seu saber e ampliá-lo participando como educandos(as) e educadores(as) de atividades escolares. (GHANEM, 2008 p. 140-141)

No processo coletivo os conhecimentos do senso comum nos permitem, por serem compartilhados, um diálogo franco e aberto e com múltiplas possibilidades interpretativas sobre a aplicação de uma mesma proposta, voltada para um mesmo objeto.

3.2.1 De mãos dadas – meu produto: Diálogos e flexibilização

O produto é introduzido com uma imagem capturada em um dos encontros do projeto, revelada na figura 12. Nessa figura, a força do ato de mobilizar está presente na ação de

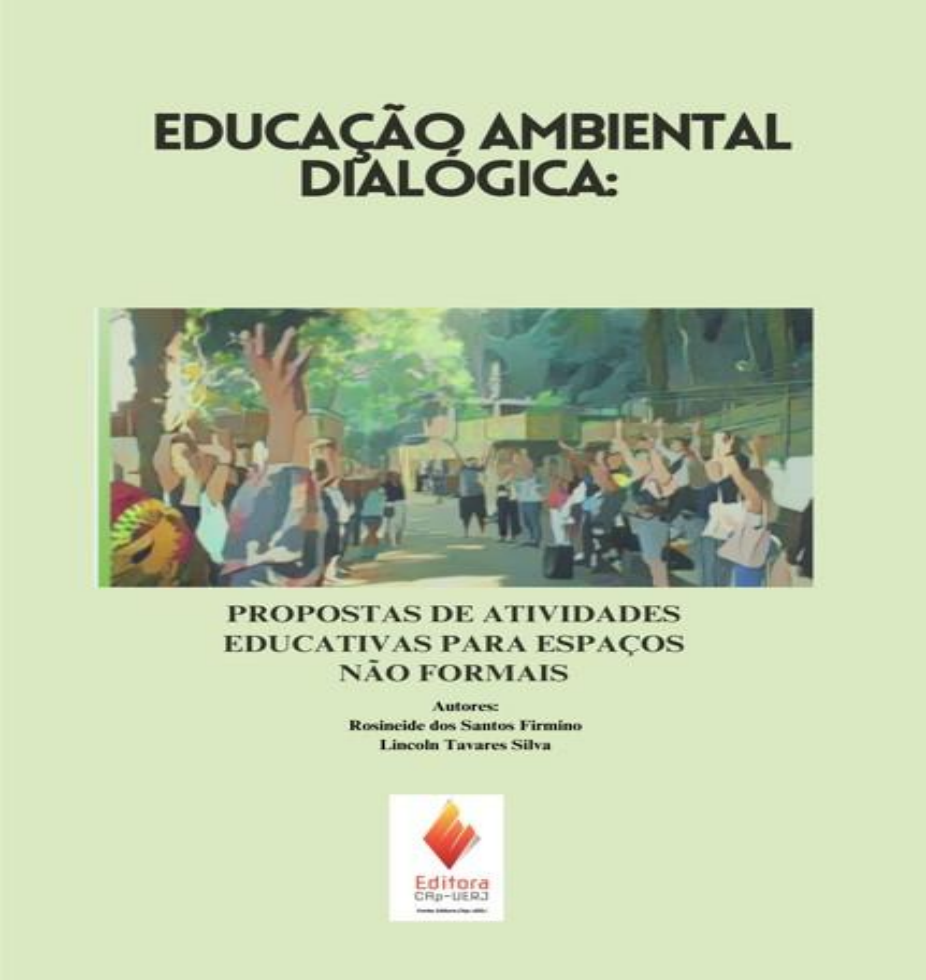
levantar as mãos em sinal de união e coletividade inerente aos encontros. Quando se presencia um coletivo atuando em prol de um bem comum, as barreiras parecem inevitavelmente transponíveis. A união registrada na figura 12 evidencia essa cooperação e o impacto transformador da ação coletiva.

Figura 12: União do grupo

Fonte: *Instagram* APER (2023)

De posse dessa foto emblemática, a capa do produto é diagramada como podemos observar na figura 13.

Figura 13 – Capa do produto



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na figura 13, os sujeitos da foto estão engajados em um único prendo, que simboliza o desejo e a determinação coletiva de transformar o ambiente. A imagem ilustra a força da união em torno de um propósito comum, reafirmando o poder da ação conjunta para promover mudanças significativas.

Ao analisar a capa, observa-se que o coletivo, diverso em sua composição, exerce um papel transformador nesse espaço com potencial educativo. Por essa razão, optei por validar o produto de três maneiras: uma com dois adultos integrantes do coletivo; a outra com crianças que participaram do evento e no final com integrantes do APER que estavam presentes no último encontro do ano, em dezembro. Todos eles utilizam a oralidade como forma de expressar suas angústias, medos, desejos e aspirações. Assim, o DSC – Discurso do Sujeito Coletivo – torna-se uma ferramenta essencial para a validação do produto, pois permite captar e valorizar essas vozes plurais. Os ativistas comunitários que demonstraram interesse e

vontade em contribuir com a pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que aparece no apêndice B, e o assinaram.

3.2.2 Eu nesse espaço de aplicabilidade: Método

A utilização da técnica metodológica, na forma do DSC – Discurso do Sujeito Coletivo, que será retomado no subcapitulo 3.2.5, permite que os indivíduos se vejam como são. De acordo com as TRS – Representações Sociais, em que o sujeito pode se expressar, de maneira empírica, de acordo com seus valores, crenças, opiniões, na primeira pessoa do singular representando parte de um coletivo, Lefevre e Lefevre (2014, p. 503) dizem que as falas ficam "[...]bastante próximas das opiniões como elas de fato são praticadas por coletividade de atores sociais.". Para validar o produto, foi preciso estar presente no espaço não formal, o PER – Parque Ecológico da Rocinha–, no decorrer da minha pesquisa, nos dias em que ocorrem os encontros do APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha. Esses encontros acontecem todo o último sábado do mês.

A minha presença no espaço do PER durante os encontros do APER foi essencial não apenas para a validação do produto educativo, mas também para observar e compreender as dinâmicas sociais e afetivas que atravessam o território. Estar junto aos sujeitos que constroem cotidianamente esse espaço permitiu reconhecer saberes locais e práticas coletivas que, muitas vezes, são invisibilizadas nos discursos institucionais. Esses encontros representaram momentos valiosos de escuta, trocas e construção de sentido sobre o próprio parque, reforçando a importância de práticas participativas no desenvolvimento de propostas educativas contextualizadas.

Além disso, a utilização do DSC como técnica metodológica possibilitou dar voz às narrativas silenciadas, permitindo que os sujeitos se reconhecessem em seus discursos e, ao mesmo tempo, se vissem como parte de uma coletividade com histórias, lutas e percepções compartilhadas. Nesse processo, o PER não foi apenas um cenário de pesquisa, mas se constituiu como espaço-tempo de escuta e de coautoria, reafirmando seu potencial educativo. Através das representações sociais emergentes, foi possível perceber como os moradores ressignificam o parque e constroem, a partir de suas vivências, outras formas de pertencimento e de ocupação simbólica do território.

Sendo assim, a validação, ocorreu no decorrer do período da dissertação e foi finalizada nos dois últimos encontros do ano de 2024.

3.2.3 No decorrer da pesquisa – Muitas inquietações atuantes

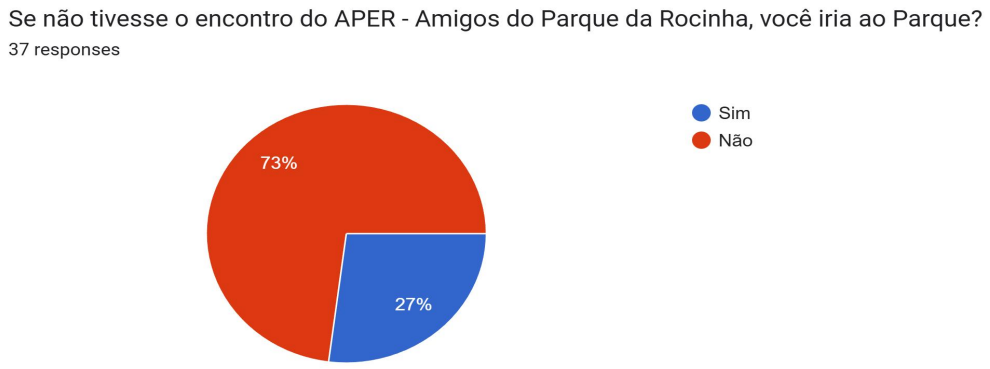
Nessa inquietação de pesquisadora, com muitas ideias, mas consciente da função social a qual eu exerço no grupo, achamos pertinente construir um formulário basilar para a criação do meu produto. Nesse questionário, elaboramos 15 perguntas descritas no Apêndice D – Roteiro de perguntas para validar o produto educacional. O roteiro de perguntas foi enviado, via *WhatsApp* para o grupo de comunicação do APER, no dia vinte e cinco de março de 2023. Do quantitativo de 45 membros presentes no grupo, trinta e sete pessoas responderam ao questionário.

No entanto, acreditamos que duas perguntas do questionário, são muito importantes para dar continuidade à presente escrita:

1. Se não tivesse o encontro do APER – Amigos do Parque da Rocinha, você iria ao parque?
2. Por que você não frequentava o parque?

As respostas à primeira questão, deixam claro que o encontro do coletivo faz muita diferença na vida de pessoas que acreditam que a mudança só pode ocorrer de forma coletiva. Conforme observado no Gráfico 2, das 37 pessoas que responderam ao questionário, 73% afirmaram frequentar o parque devido à presença do APER, enquanto 27% disseram que o frequentariam independentemente da presença do grupo.

Gráfico 2 – Frequência ao parque: impacto com o encontro do APER na visita ao local



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

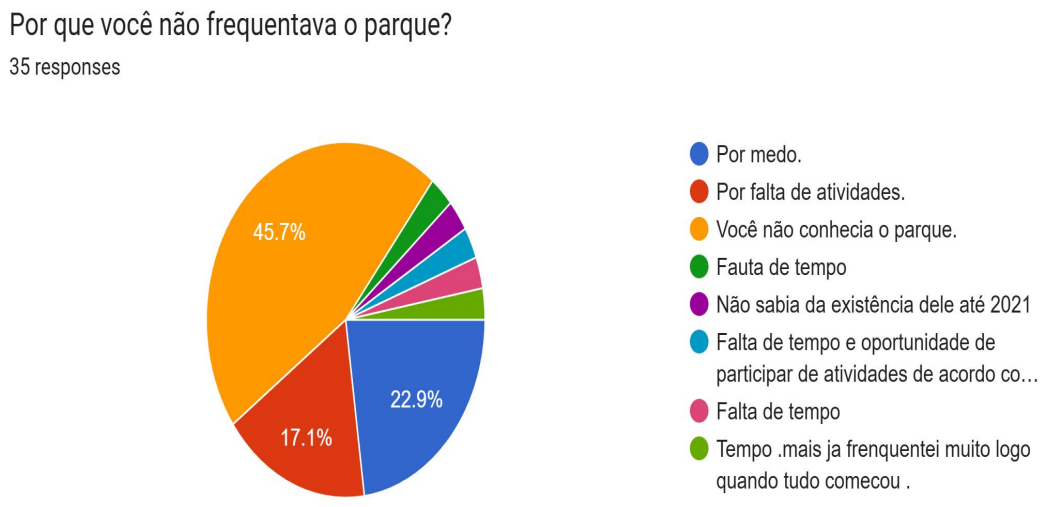
Os 73% de pessoas que não frequentariam o PER, na ausência dos encontros promovidos pelo APER, demonstram que, para esse grupo, as discussões e reflexões

realizadas em um ambiente coletivo são fundamentais para a permanência e o engajamento nas atividades.

Ferraro e Sorrentino (2005), em seus estudos, destacam que um coletivo composto por pessoas com saberes, conhecimentos e formações diversificados tem o propósito de desenvolver diálogos efetivos para a troca de conhecimentos. Esse processo contribui para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes das demandas socioambientais, promovendo discussões sobre soluções práticas para o desenvolvimento sustentável da ação, que no nosso caso é o PER, fortalecendo o reconhecimento do espaço por parte dos moradores.

Na segunda pergunta, os 23% afirmam que a experiência de estar sozinho reforça a necessidade de se integrar ao coletivo; mas, mesmo sem a presença do grupo, continuariam a frequentar o parque. Para os 73% dos entrevistados que só frequentariam o PER juntamente com o APER, foi necessário elaborar uma pergunta para identificar os motivos que os impediriam de frequentar o espaço. Diversas razões foram apontadas, como podemos observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Motivos da não frequência ao parque em caso de não ocorrência do APER



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para a elaboração do Gráfico 3 foram apresentadas perguntas fechadas, nas quais os respondentes marcavam a opção desejada, além de haver uma alternativa chamada "outros". Nesta última, o participante podia escrever o motivo pelo qual não frequentaria o PER. As

respostas foram transcritas literalmente, preservando a espontaneidade e sem qualquer tipo de correção gráfica.

Ao analisar o Gráfico 3, observa-se que a parte laranja, correspondente a 45,7%, reflete a falta de conhecimento sobre o espaço; a parte vermelha, com 17%, indica a ausência de atividades; e a parte azul, com 22,9%, aponta que os respondentes não frequentavam o parque devido à falta de tempo e de oportunidades alinhadas aos seus interesses. As três opções mais votadas fornecem indícios sobre a importância de criar um produto educacional que dialogue com o espaço em questão, promovendo conscientização e conhecimento voltados à preservação do PER e ao desenvolvimento de atividades sustentáveis que possam ser realizadas nele.

Mendonça *at al* (2022, p. 4) afirmam que "o produto educacional está diretamente relacionado ao espaço da solução, sendo o resultado tangível oriundo desse processo de pesquisa". Analisar o gráfico permite compreender que a pesquisa é de suma importância para o grupo, mas que a criação de um produto educacional é essencial nesse contexto. Esse produto serve para demonstrar que as ações do coletivo podem ser compiladas e analisadas, fornecendo subsídios para futuros estudiosos, moradores, ativistas comunitários e outros interessados que lutem pela mesma causa e desejem contribuir com o coletivo.

3.2.4 Mais um dia de validação – processo finalizando

O primeiro dia de validação ocorre em 30 de novembro de 2024, no sábado, com o tema COR – poder; o último ocorre no dia 14 de dezembro com o tema Ecossistema.

Nesse último dia, a programação foi intensa e diversificada, como se pode observar na figura 14, retirada da postagem do Instagram do APER (2024).

Figura 14 – Cartaz do encontro de dezembro de 2024

Fonte: *Instragan* APER (2024)

Como se pode observar, com a minha participação no evento – conforme comprova a presença do meu nome, ou melhor, do meu codinome[22] na programação – foi possível validar parte do meu produto nesse dia. A proposta de validação é sempre dialogada com o coletivo que, antes de postar as atividades do dia, realiza uma reunião para que todos do grupo estejam de acordo com os convidados e para que as atividades possam ser alinhadas e programadas.

No dia do evento, as atividades ocorrem de maneira flexibilizada. Não conseguimos, por exemplo, impedir a dinâmica do local que é singular e subjetiva. O respeito ao outro e ao modo como os corpos se comportam no parque é de suma importância para que se promova não apenas o bem-estar durante o encontro, mas também a vontade de fazer parte do próximo e de trazer alguém consigo.

[22] Meu codinome surgiu na infância, quando as pessoas do meu convívio social passaram a me chamar de Rose. Com minha entrada no movimento social, meu sobrenome foi acrescentado, consolidando minha identidade artística. Então, atualmente, sou conhecida como Rose Firmino.

3.2.5 Os caminhos do segundo dia

Inicialmente, realizei o diálogo com o fundador do Grupo APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha – e com uma participante ativa do coletivo. A conversa aconteceu via *WhatsApp*, utilizando a seguinte pergunta como ponto de partida: "Você acha que é importante um produto educacional com propostas de atividades direcionadas ao público infanto-juvenil?"

O primeiro a responder foi o fundador do APER, que será identificado na entrevista. Isso se justifica porque, no capítulo 2.3, da dissertação, abordo sua trajetória acadêmica e a sua atuação na coordenação do grupo APER, entretanto a segunda participante não será identificada, pois ela optou por ficar no anonimato.

Ao pôr o produto em avaliação, Severino Franco, fundador do APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha – traz a informação de que as atividades, em algum momento, fazem parte do currículo escolar e/ou das práticas diárias dos ativistas comunitários, essa informação é de suma importância para a dissertação. No entanto, nas palavras dele, é muito importante deixar um legado para futuras gerações, professores e agentes comunitários que estão iniciando suas práticas e precisam de alguma maneira "sulear"[23] as atividades. Ele respondeu as questões via *WhatsApp*, por ser mais tranquilo, visto a dinâmica que ocorre no dia do encontro que o impossibilita de parar e realizar uma única atividade.

A segunda participante tem formação em biologia, é amante das questões socioambientais, no momento, exerce a profissão de técnica em enfermagem; no entanto, encontra-se afastada das suas funções laborais. Sua resposta não aconteceu via *WhatsApp*, visto acreditar que o contato físico, o olho no olho, a prática, faz diferença quando um objeto é posto a validação, nas palavras dela.

No dia do encontro, ela respondeu à pergunta e ajudou na execução da atividade, dizendo que o produto permite refletir sobre as propostas de atividades para as crianças, presentes no parque, que ficam ociosas sem nenhuma atividade direcionada para elas, sem nenhum momento para refletir sobre o encontro e o porquê de sua presença.

Sendo assim, o DSC, como método facilitador de recolhimento de dados, permite que, a pesquisadora, respeite a vivência empírica do sujeito e a opção que lhe é facultada para responder o questionário. Essa flexibilização é muito importante, pois dá a oportunidade de incluir todos os participantes do grupo, independente das dificuldades apresentadas, seja de

---

[23] Termo criado na década de por Marcio D'Olne Campos (1991).

comunicação ou de compreensão dos fatos que se revelam a partir da reflexão dos “aspectos positivos e aspectos negativos” atrelados a apreciação do produto educacional.

As IC e a AC, estarão descritas após a leitura do Quadro 2 que apresenta os destaques das respostas que foram enviadas via áudio ou ditas pessoalmente. Para obter uma resposta mais elaborada inclui duas perguntas:

1- Quais eram os aspectos interessantes do PE?
2- Quais eram os aspectos a serem aprimorados no PE?

No questionário, para melhor visualização, as perguntas foram reduzidas a “aspectos interessantes” e ‘aspectos a ser aprimorado” descritos no quadro 2 utilizando a técnica de tabulação do DSC.

Quadro 2 – Resposta às perguntas

	Aspectos interessantes	**Aspectos a ser aprimorado.**
Participante 1	"A proposta do produto é muito interessante para nortear algumas atividades direcionada para a prática de educação ambiental no território educativo. Ter a parte de anotações é muito importante para o registro do que foi adaptado "	"Está muito bom e não precisa modificar o material."
Participante 2	"Achei o material muito interessante, mas para validar eu prefiro estar em uma roda e propor intervenções na prática e/ou em grupo. A barra de anotações é o ponto crucial para o desenvolvimento do produto."	" Acredito que a flexibilização de aplicação das atividades sejam um ponto de sugestão. "

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com o propósito de compreender o PE desenvolvido no território educativo descrevo nesse parágrafo os pontos de convergência e divergência, apontados no quadro 2, para depois tratar as respostas com base na IC e na AC através da técnica DSC.

Os participantes 1 e 2, nos mostra a convergência de opiniões quando responde à pergunta sobre os "aspectos interessantes" do PE. Os respondentes nos relatam que o material é interessante e concordam que um dos pontos mais relevante do produto é o local de anotações. Já na parte onde pergunta-se sobre os 'aspectos a ser aprimorado' eles divergem. O participante 1 diz que o material está bom e que não precisa ser aprimorado, a participante 2, acredita que deve ser enfatizado que o produto pode ser flexibilizado de acordo com o local e o público ao qual ele será destinado.

Desses apontamentos que podemos observar no Quadro 2, visualizamos que um dos adultos recomenda que as atividades propostas sejam sugestões que não se fechem na aplicabilidade.

A partir da técnica do DSC, é importante trazer as IC[24] – Ideias Centrais – e as AC[25] – Ancoragens das respostas – sem uma preocupação de quantificação, mas de proposta coletiva. Nas ICs, apesentadas no Quadro 2, o DSC, está em destacar a importância do produto como uma ferramenta que norteia atividades de educação ambiental no contexto do território educativo, enfatizando a relevância do espaço para anotações como um meio de registro e de acompanhamento das adaptações realizadas.

As ACs estão no reconhecimento do valor prático e funcional do produto, como suporte para ações educativas e como um registro sistemático das experiências adaptadas no campo da educação ambiental.

O pensamento coletivo e de grupo, para Lefevre e Lefevre (2014), é instrumento útil para intervenções em que se busque despertar consciências coletivas e/ou desejar diálogos, atos ou opiniões diferentes baseado nas crenças, valores e vivência de cada sujeito a Representação Social do objeto se torna relevante para a comunidade como um todo, visto a possiblidade de perceber, como nos mostra Moscovici (2003), a principal inclinação do grupo que orienta os saberes e as formas de aprender e os sentidos que é atribuído as instituições e as imagens a qual partilham no território que os circundam e que os educa.

---

[24] IC – Ideia Central - é o nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira sintética e precisa, o sentido presente nos depoimentos. E não há interpretação das palavras usadas pelo entrevistado.

[25] AC – Ancoragem – é a ideia básica que sustenta o discurso é por meio dela que se identifica as Representações Sociais sobre o objeto em estudo.

Certamente, com as impressões obtidas, a partir da fala dos agentes educadores, o DSC me leva a pensar que o produto pode ser adaptado para diversas localidades e para diversos públicos em diferentes espaços.

3.2.6 As crianças em diálogo – idades diversas propostas dialógicas

As atividades com crianças e adolescentes são realizadas ao longo do ano, reflexo da minha constante presença no coletivo. A presença de crianças de idades diversas em um mesmo espaço educativo cria oportunidades riquíssimas de interação e aprendizagem. Quando bem conduzido, o diálogo entre crianças mais novas e mais velhas favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a escuta ativa, a empatia e a colaboração. As diferenças etárias ampliam o repertório de experiências, pois as crianças compartilham suas percepções de mundo de formas únicas e complementares, promovendo uma aprendizagem horizontal e afetiva nas áreas afetadas pela degradação ambiental.

Para que esse potencial se realize, é essencial que o educador seja um(a) ativista comunitária(o) que acredita profundamente que a ação local tem o poder de promover transformações significativas nas comunidades. Nesse contexto, minha participação em diferentes iniciativas é pautada por esse olhar atento e engajado com as questões sociais, ambientais e educativas. As atividades nos ajudam a refletir sobre o território educativo e as Representações Sociais associadas ao desconhecimento do espaço, propondo práticas presentes no Produto Educacional (PE).

O diálogo entre crianças de idades variadas não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a construção de vínculos sociais mais sólidos e inclusivos. A troca entre diferentes gerações, ajuda a desenvolver a solidariedade, a paciência e a compreensão mútua, competências fundamentais para a vida em sociedade. Portanto, fomentar propostas dialógicas entre crianças de diferentes idades é uma estratégia potente para promover ambientes educativos mais justos, criativos e afetivos.

Assim, propõe-se, a seguir, uma atividade voltada ao reconhecimento do território e de suas questões ambientais, que estimule o diálogo entre os participantes, favorecendo uma escuta sensível e a expressão de falas potentes, capazes de promover o debate crítico acerca do espaço vivido.

Atividade de Cartografia

Uma das primeiras atividades que desenvolvi se destaca em relação às ações realizadas mensalmente pelo Projeto *Praça, Rua, Bairro*[26].

Apesar de ambas as atividades utilizarem o mesmo mapa, elas se diferenciam pela forma como foram ampliadas e aplicadas. Na primeira proposta, conduzida pelo educador, as crianças são direcionadas a encontrar o espaço indicado e registram suas observações positivas e negativas sobre o local. Já nas atividades sugeridas pelo projeto *Praça, Rua, Bairro*, o foco está mais restrito à localização espacial, enfatizando o reconhecimento geográfico do ambiente.

Visto isso, a iniciativa foi realizada em parceria com pessoas pertencentes à UFRJ e à PUC-Rio e propõe uma abordagem inovadora, reflexiva e emancipatória. Durante o exercício, os participantes têm a oportunidade de identificar e caracterizar seus próprios pontos de localização no espaço. Essa dinâmica, além de ser envolvente e estimulante, também promove uma reflexão mais profunda sobre o território. Assim, o projeto vai além do simples reconhecimento geográfico, fomentando uma conexão mais significativa com o ambiente e fortalecendo o entendimento do espaço como parte integrante de suas vidas, ressignificando as concepções atribuídas ao PER, considerando as representações sociais influenciadas pela falta de conhecimento sobre o local.

O mapa do Parque é utilizado como ferramenta pedagógica. Para Castellar (2010), a linguagem cartográfica possui grande potencial que pode ser explorado de diferentes maneiras. Uma das propostas que apresentamos no caderno de atividades é concentrada na questão afetiva, estimulando os participantes a refletirem sobre sua relação com os espaços ao seu redor. A atividade é desenvolvida de maneira fluida, despertando o interesse e o envolvimento dos participantes, que começam a perceber o território de maneira mais íntima e conectada com suas experiências pessoais.

A dinâmica da atividade começa com uma roda de conversa que, nas palavras de Freire (2001), auxiliam na constituição da sua humanidade, revelando-se no diálogo com os outros. Nesta roda de conversa, há presença de estudantes de diferentes idades, incluindo crianças e jovens do grupo de dança da Iolanda[27] que existe na favela há mais de 20 anos, promovendo a participação em diversos eventos culturais, tanto na praça quanto no teatro.

---

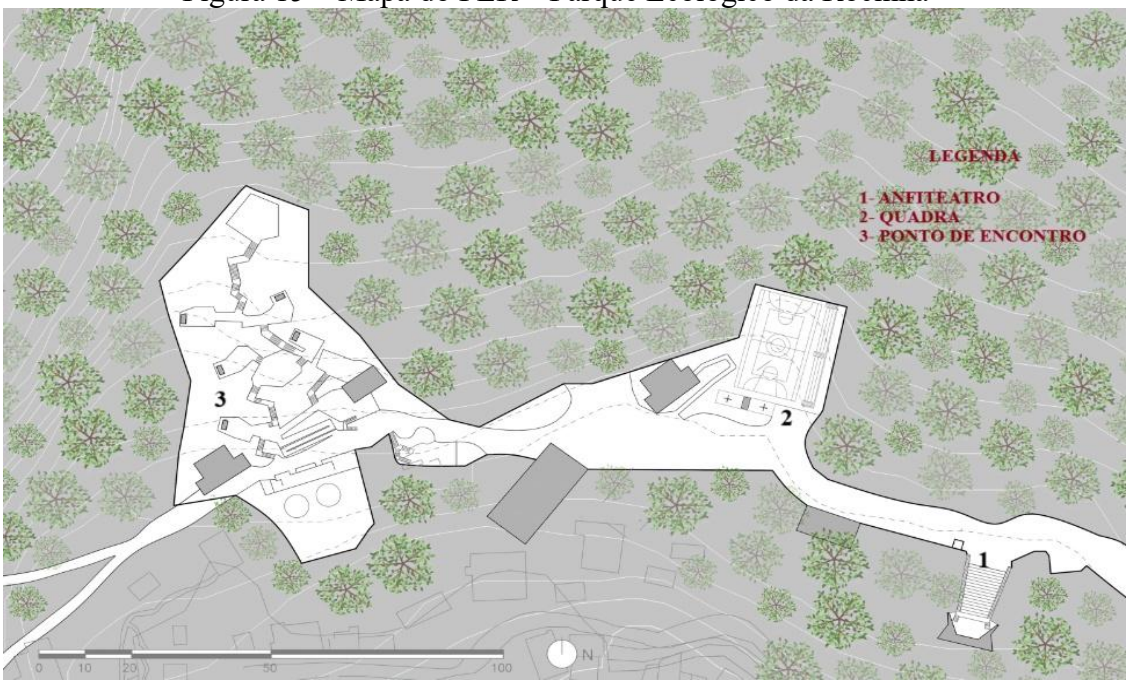
[26] Projeto de Extensão *A praça, a rua e o bairro: experiências de participação no desenvolvimento de propostas urbanas e paisagísticas*, UFRJ, s.d.(2024) (cedido pelo grupo).

[27] Iolanda é uma professora de dança que dá aula na favela há aproximadamente 20 anos. O curso de dança que ela coordena, também é um grupo que faz apresentação em diversos lugares dentro e fora da comunidade. O grupo é constituído por crianças e adolescentes. O local de ensaio fica na Rocinha e se chama Espaço Livre.

Durante a atividade, o grupo de capoeira se une aos demais, somando aproximadamente 20 crianças e adolescentes.

Após uma breve explicação da dinâmica, perguntei se eles estavam interessados em participar. Uma das crianças do grupo de capoeira se integrou ao grupo inicial, ampliando a interação entre os participantes. Em seguida, distribuímos um mapa com três pontos pré-determinados, conforme descrito na legenda do mapa do Parque (Figura 15). A partir desses pontos, as crianças puderam começar a explorar e a entender melhor a relação entre suas posições no espaço e suas próprias trajetórias afetivas.

Figura 15 – Mapa do PER – Parque Ecológico da Rocinha



Fonte: Equipe do Projeto de Extensão UFRJ[28] (adaptado pela autora, 2024)

Na Figura 15, a legenda mostra os nomes indicados para apreciação e reflexão. Em cada lugar identificado no mapa, havia uma parada para contemplação e reflexão sobre o que era visto com relação aos aspectos positivos e aspectos negativos.

Os locais selecionados foram escolhidos por fazerem parte dos encontros do APER – Amigos do Parque da Rocinha ou de outros grupos.

[28] Elaborado pela equipe do Projeto de Extensão "A praça, a rua e o bairro: experiências de participação no desenvolvimento de propostas urbanas e paisagísticas, UFRJ, s. d. (2024).

A dinâmica consistia em sentar-se no espaço, olhar e contemplar o espaço, depois havia um diálogo sobre a relação com o espaço e seus aspectos positivos e negativos, conforme descritos anteriormente.

No Anfiteatro, uma das adolescentes trouxe à memória os dias em que nos encontrávamos nesse lugar e como era importante aquele palco para a apresentação da dança.

Os adolescentes presentes eram do grupo de dança e tinham entre 13 e 16 anos. Eles concordaram em fazer parte do percurso de localização de três pontos, a partir do mapa.

Ponto	**Participante**	**Aspectos Positivos**	**Aspecto negativo**
Anfiteatro	1	"É um espaço bem fresquinho e tem barulho de cachoeira."	"A sujeira no teatro e as portas quebradas."
	2	"É um espaço bem fresquinho e tem barulho de cachoeira."	"estar sem espaço para mostrar os talentos
	3	"um lugar aberto"	"Está tudo sujo, era um lugar tão lindo".
	4	É um lugar aberto, bonito, e tem uma brisa boa."	"Muito sujinho, abandonado, destruído. É um lugar bom, ele merece uma repaginada."
	5	"Um lugar muito bonito."	"Muita sujeira, abandono."
	6	É um lugar arejado e aberto."	Está muito destruído e sujo."
	7	"O palco."	"O lixo no palco."
	8	"O palco."	"A sujeira."

Alguns aspectos positivos e negativos foram descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Discurso coletivo sobre o anfiteatro

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

No Quadro 3, alguns adolescentes trouxeram o som da cachoeira como ponto positivo. Hoje, essa “cachoeira” é uma vala a céu aberto, sem nenhum tipo de tratamento. Não sentíamos o cheiro da vala, mas o som era muito forte. O palco também é um ponto positivo para eles, mesmo estando depredado e abandonado. O ponto negativo é apontado pela sujeira e pelo abandono de um espaço com potencial de apresentação de manifestação artística como dança e teatro, dentre outras manifestações culturais.

No diálogo entre os adolescentes, surge uma forte indignação ao ver um espaço com potencial educativo em estado de degradação. Uma das participantes, ao relembrar os dias em que se apresentava ali com suas danças, expressa sua frustração e questiona, indignada: 'O que podemos fazer para mudar essa situação caótica?'

A resposta não é simples. É necessário agir em coletivo, mas também é fundamental que cada indivíduo tenha o desejo de transformação. Somente assim será possível começar a formular propostas efetivas para reverter a atual condição do PER.

Alguns adolescentes demonstraram espanto ao descobrir que a cachoeira, antes um recurso natural, havia se transformado ao longo dos anos em uma vala a céu aberto, sendo usada para o descarte de dejetos residenciais. Seus olhares surpresos revelavam questionamentos internos diante dessa realidade.

Diante disso, a proposta do PE é de conhecer e refletir sobre as demandas existentes no território. Discutir para chegar a um senso comum. Jodelet (2001) aponta em seus estudos que o significado de “senso comum” para a TRS é um conjunto social de conhecimento construídos e partilhados com objetivos de mudar a realidade comum aos sujeitos. Prepará-los no território não formal, mas educativo, com a finalidade de potencializar discursos arraigados de conhecimento constituindo-os enquanto cidadãos críticos. Seguimos o caminho com o mapa em mãos, e as crianças identificaram alguns pontos ao longo do percurso. O próximo lugar visitado foi a quadra poliesportiva. No Quadro 4, elas destacaram, como ponto positivo, o espaço aberto, colorido e com muitas árvores ao redor.

Quadro 4 – Discurso coletivo sobre a quadra

Ponto	Participante	Aspecto Positivo	Aspecto negativo
Quadra	1	"É uma quadra colorida e aberta."	"Tudo fechado e a rede de futebol é rasgada e suja."
	2	"A quadra é bem colorida, é boa e grande."	"As coisas estão pichadas, escadas e etc,.."
	3	"É um lugar bonito, aberto e tem muitas árvores. Tem uma grande quadra. Um território divino que temos e vale a pena preservá-lo. Um ar bom e fresco."	Sem pontos negativos.
	4	"Um lugar muito colorido, uma quadra bonita com muitas árvores, muitas pinturas."	"Um pouco sujo, algumas coisas quebradas."
	5	"É um lugar grande que abriga várias modalidades do esporte."	"Precisa de uma reforma."
	6	"Lugar aberto e legal."	"É sujo."
	7	"Quadra."	"Cerca quebrada."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As crianças acharam o espaço interessante, os aspectos positivos elencados por eles foi a quadra ser colorida, abrigar várias modalidades de esporte, ser espaçosa, estar em um lugar aberto, ser um local arborizado, estar cheio de pinturas (grafite). São aspectos que tornam a quadra um lugar agradável a eles.

Entretanto, no aspecto positivo a participante 3 diz que o território é divino e que vale a pena preservá-lo. Um ato crítico em relação a condição encontrada. Sem intenção educacional, o parque se constitui em território educativo. Forja os adolescentes e crianças a lutarem por algo lhe traz conforto que apresenta uma representação positiva do objeto que é comum a todos.

Na parte onde eles descrevem os aspectos negativos, ao registrarem suas observações sobre o local, muitos expressaram indignação diante do estado de abandono em que se encontra. A sujeira espalhada pelo chão, as pichações nos muros, a cerca quebrada e a rede rasgada foram mencionadas com preocupação e descontentamento. Para os participantes, esses problemas não apenas comprometem a estética do espaço, mas também refletem a falta

de cuidado e valorização da área, tornando o ambiente menos acolhedor e seguro para a comunidade.

Chegamos ao final, dessa atividade, o percurso denominado “ponto de encontro” é o local onde os integrantes do PER se reúnem para fazer as palestras e o lanche.

Seguem alguns depoimentos escritos sobre essa parte do parque, no quadro 5. O quantitativo de participantes aumentou, pois, algumas crianças, que não estavam no evento, se integraram a atividade. Resolvemos não excluí-las, incorporando a sua presença, pois a atividade não formal se pretendeu aberta desde o seu início.

Quadro 5: Discurso coletivo sobre o ponto de encontro

Ponto	Participante	Aspectos positivos	Aspectos Negativos
Ponto de encontro	1	"As árvores são lindas e o barulho dos bichos e tem muitas placas lindas."	"Tem muito lixo e azulejo quebrado."
	2	"É um lugar arejado e bonito."	"Às vezes está sujo."
	3	"Um lugar lindo e calmo onde conhecemos mais sobre a natureza e sua biodiversidade. Um lugar definitivamente agradável."	Sem aspecto negativo.
	4	"O lugar em si é um lugar positivo, o fato de ter um parque para a população."	"Alguns entulhos no lugar."
	5	"É muito aberto e tem muitas árvores."	"A sujeira e o plástico."
	6	"Lugar aberto."	"Lixo."
	7	"Parque."	"Lixo."
	8	"Lanchar, brincar."	"Ver as pessoas colocarem fogo na mata."
	9	"Desenhos."	"Ver as pessoas jogarem lixo."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No Quadro 5, os 'aspectos positivos' dessa área estão diretamente relacionados ao contato com a natureza e às atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas livremente no

parque, sem interferências. Trata-se de uma relação informal que, ao mesmo tempo, forma e educa dentro do território. Exemplos disso são brincadeiras como pular de churrasqueira em churrasqueira, se balançar no cipó, subir em árvores e simplesmente brincar.

Neste ponto, também é importante destacar a quantidade de árvores que ainda resistem à depredação humana, um aspecto que as crianças apontam como positivo. Uma delas expressa essa percepção ao afirmar: 'O lugar é lindo e calmo, onde conhecemos mais sobre a natureza e sua biodiversidade. Um lugar definitivamente agradável.'

As representações sociais dos espaços que nos constituem são diversas e autênticas para quem as vivências. A comparação entre lugares sem árvores e aqueles repletos de vegetação desperta no ser humano uma sensação de calma e paz. Esse é o valor atribuído ao parque após um momento de reflexão, possibilitado pela mediação de um adulto. São aprendizados e vivências que essas crianças levarão para toda a vida. Essa atividade agradou a todos. No final do percurso, eles lancharam e ficaram aguardando o momento de a atividade de dança acontecer.

O discurso do sujeito coletivo (DSC) apresenta um contraste entre os aspectos positivos e negativos do espaço analisado. A Ideia Central (IC) positiva está ancorada na valorização dos elementos naturais do ambiente, sem esconder as contradições do uso, como ser "*vala a céu aberto*, a *abundância de árvores* e *o som relaxante da cachoeira"*, que remetem à conexão com a natureza e ao potencial educativo do local. Por outro lado, a Ideia Central (IC) negativa está ancorada na crítica à relação humana que impacta degradando o espaço, evidenciada pela presença de lixo, troncos de árvores queimados e esgoto a céu aberto, indicando negligência ambiental e desrespeito ao ecossistema.

Essa Ancoragem (AC) reflete a compreensão coletiva de que, embora o local possua recursos naturais valiosos, ele sofre com a interferência humana inadequada, demandando ações de preservação e de conscientização ambiental.

No segundo momento, quase no final do evento, encontrei com duas crianças que frequentam o parque sozinhas, pois seus responsáveis estão trabalhando. Vou chamá-los de participante 1 e participante 2 para manter o anonimato. Ambas as crianças têm 9 anos e estudam, na mesma escola, com professoras diferentes. Um apresenta dificuldade em ler; o outro lê silabando, mas consegue completar a leitura.

O participante 1, ao ser perguntado se sabia ler, respondeu imediatamente sem pestanejar que sim, mas perguntava o que estava escrito e dizia que a palavra era difícil de ler dando pistas de que a sua relação com a leitura está em processo de consolidação, mas o desejo de escrever circundava a sua vontade.

O participante 2 leu silabando e respondia com rapidez. O participante 1 muito esperto e sagaz repetia e dizia as palavras que o participante 2 acabara de ler. Eles moram em lugares diferentes. Um mora bem próximo ao parque, em uma sub-área chamada Dionéia, e a outra na sub-área da Paula Brito, que faz limite com o parque, entretanto fica um pouco distante.

Adaptei a dinâmica para eles, mostrei-lhes o mapa e pedi para identificarem o ponto onde estávamos naquele momento. Fizemos um pequeno percurso com o mapa e identificamos a churrasqueira, próximo da qual nós estávamos sentados. Antes, perguntei se queriam fazer a atividade comigo, e eles disseram sim. Iniciei a atividade perguntando qual era o ponto positivo de onde nós estávamos. O participante 1 disse que era "lanchar e brincar" e o ponto negativo era "ver que as pessoas colocavam fogo na natureza". A sugestão para que tudo parasse era chamar a polícia para intervir nessas ações que não fazem bem à natureza.

Participante 1 – "Quando colocamos fogo na mata as árvores param de respirar e os bichos ficam sufocados". A preocupação do participante 1 é resultado das discussões propostas no PER, um espaço não formal dedicado ao debate sobre biodiversidade e ecossistemas da Mata Atlântica ainda preservados no parque.

O participante 2, quando perguntado qual seria o ponto positivo, disse que os desenhos Graffiti[29] faziam bem para a retina. E que o ponto negativo era a quantidade de lixo presente no local.

O caráter informal da atividade, permitiu que eu me prolongasse nela devido a alguns fatores como, por exemplo, o grande número de participantes que não são obrigados a ficar no espaço no horário determinado na postagem de divulgação – que é de 9h da manhã até 14h. Por esse motivo, pude me prolongar e atender a sujeitos de diferentes idades, flexibilizando as ações, sem perder a direção da proposta atual.

Mutirão de limpeza

A atividade proposta aos participantes da APER busca promover uma integração com a natureza, ao mesmo tempo em que incentiva o reconhecimento e a separação de lixo em reciclável e orgânico. O objetivo principal é sensibilizar os participantes sobre os tipos de resíduos descartados no ambiente, permitindo uma reflexão sobre o impacto desses materiais no espaço natural e urbano.

[29] O evento correu na segunda quinzena de setembro dia 14. Havia a presença de vários grafiteiros que durante o dia fizeram um mutirão no espaço.

Durante o processo de recolhimento do lixo, é realizado um diálogo constante sobre o descarte inadequado e as consequências dessa conduta para o meio ambiente. A conversa gira em torno dos motivos que levam as pessoas a descartarem certos tipos de lixo na natureza, e o que pode ser feito para evitar que áreas como essas sejam usadas indevidamente. Com as crianças presentes, há sempre uma orientação cuidadosa para a separação correta dos resíduos, além de instruções sobre o uso de materiais adequados para evitar a contaminação do lixo e do ambiente por produtos perigosos ou tóxicos.

Uma questão que chama atenção, durante essas atividades, é a grande quantidade de lixo eletrônico encontrado no espaço. Restos de aparelhos como TVs, liquidificadores, sanduicheiras e geladeiras, entre outros, são comumente encontrados, o que evidencia a necessidade urgente de um destino mais adequado para esse tipo de resíduo. Além disso, há também restos de obras e objetos de decoração residencial, compondo um cenário caótico que reflete a falta de conscientização sobre o destino adequado desses materiais e a ineficácia da ação do poder público quanto a uma política de coleta e de descarte destes materiais na favela, o que acaba por lançar a penalização sobre a população residente, seja como poluidora, seja como prejudicada pela poluição.

Esses encontros, portanto, servem não só como atividades educativas, mas como momentos de reflexão coletiva sobre como a sociedade lida com o lixo; como as comunidades de favelas são desigualmente tratadas também neste item; como se dão os impactos dessa prática no ambiente vivido; e como podemos tentar mudar esse cenário por meio da conscientização e da ação prática.

As crianças acham muito importante limpar o espaço. Quando indagadas sobre o porquê de limpar o espaço elas respondem que não podemos realizar o evento em local cheio de sujeira. Elas também ficam curiosas para saber qual é o encaminhamento do lixo encontrado. A resposta é que todo aquele lixo encontrado não é separado, pois seu processo de decomposição demanda muito tempo. Para que fosse possível reutilizá-lo, seria necessário realizar a coleta, o tratamento adequado das peças e o descarte em locais apropriados.

A ABREE – Associação Brasileira de Reciclagem de Eletroeletrônicos e Eletrodomésticos (2011) – aponta o local mais próximo de seu CEP – Código de Endereçamento Postal – a partir da quantidade de quilômetros indicada pela pesquisa. Dentro da Rocinha, o local recomendado de coleta desse tipo de lixo, é desconhecido por nós moradores e não foi achado fisicamente dentro do território. A falta de locais próximos à residência para descarte do lixo é um grande problema para realizar uma ação efetiva, quanto à destinação do lixo aos locais adequados. Essa atividade ultrapassaria os objetivos das

atividades realizadas dentro do parque, com necessidade de buscar um espaço, além do bairro, para se discutir e conhecer esses locais e de realizar campanhas efetivas para esse descarte. Todavia, entendemos que as interfaces entre o local e o global precisam se fazer quando há necessidade de superação de problemas que impactam socioambientalmente na vida das pessoas de um lugar e de um território com potencial educativo, como o que tratamos nesta pesquisa. Assim, trazemos aqui sugestão, a partir do evidenciado pelas crianças neste trabalho, de que tanto o APER, quanto as ações educativas empreendidas pelas escolas e outros atores locais possam incorporar esta demanda junto ao poder público e outros parceiros para que tais descartes e soluções de coleta sejam implementados na favela, inclusive, se assim o for definido em estudos locacionais, próximo ao Parque, servindo como exemplo de prática de sustentabilidade socioambiental. Talvez uma medida eficaz fosse um documento comum aos diferentes órgãos e entidades públicas e privadas, elaborado pelos grupos que utilizam o território educativo do PER, reivindicando medidas e solicitando ajuda para a resolução do problema evidenciado.

Atividade de Reflorestamento

Nessa atividade, o objetivo principal é o preparo e o plantio de mudas, com a finalidade de proporcionar uma experiência educacional sobre o cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade. O organizador do grupo seleciona árvores que são adequadas ao solo local e que, no futuro, possam oferecer frutos como alimento para a comunidade ou, simplesmente, embelezar o parque. Essa preparação inicia-se com o processo de preparação das mudas. As crianças se envolvem no processo de observação e de acompanhamento do crescimento de uma planta, até que ela esteja pronta para seu plantio direto na natureza. Algumas mudas, plantadas no parque, são oriundas de projetos com os quais o coordenador do APER tem parceria, ou de sua residência.

A atividade se desenvolve ao longo do ano, começando com a incubação das mudas. Durante o processo de maturação, as crianças têm a oportunidade de observar o desenvolvimento das plantas, compreendendo, na prática, o ciclo de vida das espécies. Após um período de crescimento, as mudas ficam prontas para serem plantadas, seja no parque, seja nas casas dos próprios participantes.

Para garantir que o crescimento de cada planta seja acompanhado e reconhecido, todas as mudas são devidamente identificadas. Isso permite monitorar seu desenvolvimento e ensinar as crianças sobre a importância de observar e cuidar do que foi plantado.

As crianças, então, podem levar as mudas para casa ou participar do plantio diretamente no parque, dependendo da escolha da atividade. Em ambos os casos, o foco é sensibilizar os participantes para o impacto positivo que o plantio pode ter no ambiente, criando uma conexão direta entre eles e a natureza.

No entanto, algumas plantas identificadas têm sido arrancadas do lugar e, quando há o evento e as crianças procuram suas plantas, para verificar o seu crescimento, nem todas as mudas são localizadas. Não há um porquê aparente que explique a retirada dessas plantas, e não podemos responder, com certeza, se são crianças ou adultos que as retiram do local. Seria necessário um estudo específico para responder a esse questionamento que foge do alcance possível a este trabalho. Todavia, podemos inferir que se trata, mais uma vez, da falta de conhecimento sobre a importância das ações realizadas neste território, enquanto ações educativas e de pertença que sejam destinadas ao bem-estar de todos os moradores da favela, o que pode nos levar a inferir que ainda faltam caminhos comunicativos para que este espaço e que estas ações adquiram mais sentidos de pertença para a comunidade.

As Representações Sociais sobre as árvores plantadas no PER, para os moradores, estão associadas ao uso livre e individual, permitindo que qualquer pessoa retire mudas do solo para levá-las para sua residência. O pensamento individualista prevalece na percepção do que constitui o descaso com a preservação da natureza, mesmo diante das constantes discussões sobre emergência climáticas na mídia, um tema crucial para a reflexão na sociedade atual. Esse conceito só se transforma quando há uma compreensão coletiva sobre a importância do plantio no parque. As crenças, os valores e os conhecimentos prévios sobre o assunto se cruzariam com coletivo e transformaria a concepção do senso comum desse território. Assim as Representações Sociais se constituem no território educativo, fornecendo subsídios para que os moradores entendam a relevância das espécies plantadas no PER.

Para Ens *et al*. (2021) com base nos estudos de Abric (2000)

> A função de orientação enaltece o papel que as representações sociais têm em guiar comportamentos e práticas do indivíduo, uma vez que "[...] a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social" (ABRIC, 2000, p. 30). Ao mesmo tempo em que as representações sociais orientam, elas também justificam comportamentos e tomadas de decisões, pois "[...] intervém na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros". (ENS *et al*. 2021 p. 1022)

Diante do exposto, conto aqui um caso vivenciado pelo APER, em 2024, quando um morador, que não se identificou procura desesperadamente uma espécie de árvore ornamental para decorar a festa que, ele foi contratado, para fazer ornamentação. O morador, quando questionado se levaria a árvore, mesmo que ela estivesse plantada, respondeu que sim. Em sua concepção, bastava retirar a árvore para utilizá-la durante o evento, e posteriormente descartá-la, uma vez que, após o uso, ela não teria mais valor.

Essa ação, nos causa espanto e nos faz pensar na relação do homem com a natureza e nos valores representacionais que ele tem das espécies que se encontram plantadas. A meu ver é uma relação de serventia. A natureza é uma mercadoria. Por isso, o território ao qual tratamos e cuidamos tem a obrigação de ser formativo e educativo. Abandoná-lo a própria sorte, a espera de que haja o cuidado do Estado é permitir que os moradores do local fiquem sem o conhecimento do que seria importante para a vida em relação ao cuidado de si e dos outros.

Atividade de Contação de história

Nesta atividade, a contação de histórias é acompanhada pela oferta de livros que as crianças podem levar para casa, proporcionando uma oportunidade de acesso à leitura fora do ambiente escolar. Nesse momento, a contadora de histórias assume o papel de pedagoga social[30], convidando as crianças para uma leitura compartilhada. A ideia é engajar todos no processo de leitura, criando um ambiente participativo, no qual cada criança se sinta incluída, independentemente de sua habilidade de leitura.

Às vezes, os responsáveis, que podem estar presentes, também participam desse momento de leitura. A presença dos adultos é fundamental, pois permite que eles ultrapassem as barreiras da timidez e se expressem em público, ao lado das crianças. Essa interação entre pais e filhos é valiosa, pois fortalece o vínculo familiar e contribui para que as crianças vejam a leitura como uma atividade divertida e acessível a todos.

Para as crianças que ainda não sabem ler, há um incentivo para que repitam as palavras lidas pela contadora de histórias, estimulando-as a se familiarizarem com as palavras e com os sons da linguagem escrita. É importante estimular a leitura, segundo Freire (1989), o

[30] Uma pedagoga social é uma profissional que trabalha na educação não formal, com o objetivo de ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade social. A Pedagogia Social é uma área da educação que visa garantir o ensino de qualidade para todos, respeitando as diferentes realidades sociais. As principais funções de uma pedagoga social são: criar e implementar projetos educacionais; promover atividades culturais, esportivas e artísticas; Promover debates e reflexões sobre questões sociais; estabelecer uma relação de confiança e apoio com os indivíduos; mediar conflitos.

ato de ler ajuda a perceber e interpretar criticamente o meio em que vivemos. Por isso, o ambiente é cuidadosamente preparado para que todos possam participar, mesmo que de forma mais silenciosa ou observadora.

É interessante observar que, em alguns momentos, as crianças pedem livros para levar para casa, revelando um interesse genuíno pelo material literário. No entanto, em outras situações, os livros parecem apenas "decorar" o ambiente, sem que sejam efetivamente utilizados. Esse contraste revela uma realidade importante: o acesso a livros, por ser limitado em muitas comunidades, é um fator que influencia o hábito de leitura. Muitos livros são caros ou difíceis de acessar, e a ausência de incentivo à leitura nas famílias pode ser uma barreira significativa para o desenvolvimento desse hábito. Martins (1988) recorda que os educadores se sentem impotentes diante desse fenômeno que ele chama de “crise da leitura”. Para a autora, “crise da leitura” significa a ausência de leitura de texto escritos, em livros de literatura. Pode-se chamar de leitura espontânea àquela que proporcionamos no parque, incitando a reflexão acerca da realidade.

Essa atividade, portanto, tem grande importância no contexto social em que se insere. Ela visa não apenas proporcionar momentos de lazer e de aprendizado para as crianças, mas também superar as dificuldades relacionadas ao acesso à literatura, promovendo um primeiro passo para a construção de uma cultura de leitura, que pode impactar positivamente o futuro dessas crianças.

No momento de contação de história as crianças expressam espontaneamente, por meio da fala, ou de expressão facial e corporal o seu gosto pela leitura.

Uma das crianças presente no evento, após a leitura do livro “A minha casa tem” de Hellenice Ferreira, disse que na casa dela não tem ar puro, mas que no parque o ar era fresco e bom.

Quando peço a participação deles, alguns timidamente aceitam participar da leitura coletiva e no final sempre há aplausos para um momento simples, mas cheio de intenção, a intenção de tornar essa criança leitora e protagonista da sua história.

Atividade de Ilustração

Uma das atividades preferidas das crianças é o momento de desenho. Segundo os estudos de Junior e Barbosa (2020), o desenho é tão fundamental quanto a fala e a escrita, sendo uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida. Além disso, funciona como uma forma de expressão que reflete as impressões da criança sobre o meio em que está inserida. A

mesa é cuidadosamente preparada ou, em algumas ocasiões, estendemos uma canga no chão para criar um ambiente acolhedor. Livros, lápis, borrachas e giz de cera são dispostos para o uso, e as crianças correm animadas para desenhar elementos da natureza ou objetos que fazem parte do seu cotidiano.

Durante uma leitura coletiva do caderno de registros, uma das entrevistadas (adulta) trouxe uma reflexão importante. Ela apontou, como aspecto negativo, o uso de folhas de papel nessa atividade, argumentando que tal prática não é sustentável. Em sua visão, seria mais adequado estimular as crianças a desenharem diretamente no chão ou nas paredes, utilizando materiais que se decomponham naturalmente.

Esse apontamento provoca uma reflexão sobre práticas educativas sustentáveis e a importância de conciliar criatividade infantil com ações ambientalmente conscientes. Além disso, traz à tona questões como o uso responsável de recursos e a inovação nas metodologias pedagógicas.

No entanto, justificamos o uso do papel na atividade, pois ela requer um rigor mais formal com finalidades de exposição da expressão artística do momento, podendo ser transportada ou levada pelos autores para casa ou mesmo exposta em outros ambientes, causando baixo impacto no ambiente, considerando o uso de materiais recicláveis ou biodegradáveis. Interessante é que outra pessoa (também adulta), presente no parque, relembrou a sua infância e nos disse que, nas atividades extramuros, ela preferia desenhar para expressar os seus sentimentos e o papel era o lugar de fuga e de conforto.

Duas opiniões contrárias, mas que se complementam, visto a proposta do encontro de trabalhar com a diversidade de pensamentos, que são atravessados por suas formações. Uma das depoentes é socióloga e moradora da Rocinha; a outra é graduanda de arte e tem uma relação especial com ilustração desde pequena.

4. PARA FINALIZAR A VALIDAÇÃO

No último dia de atividades, realizado em 14 de dezembro de 2024, a dinâmica proposta apresentou um formato diferenciado. O produto educacional, disponibilizado tanto em formato impresso quanto digital, foi apresentado no início do encontro, realizado no Parque. Simultaneamente, foi entregue o questionário semiestruturado, elaborado para fins de validação do material. Ambos – o questionário e o produto educacional – foram compartilhados por meio do grupo de WhatsApp e também impressos, a fim de garantir o acesso e possibilitar a participação dos integrantes dos Amigos do Parque da Rocinha (APER) no processo de validação. Durante o evento, o produto educacional, intitulado "Educação Ambiental dialógica: propostas de atividades educativas para espaços não formais", foi circulando pelas mãos dos moradores, pesquisadores e visitantes.

Esses participantes, envolvidos em outras atividades, solicitavam que eu fizesse a leitura das questões após a análise do produto. A pergunta orientadora do processo foi: *"O modo como o caderno é apresentado contribui para que nós, ou outros coletivos com os mesmos fins e as futuras gerações, se apropriem das atividades desenvolvidas neste local?"*

As perguntas foram respondidas gradualmente e com bastante dificuldade, pois o período foi marcado por uma alta demanda de atividades extras para os participantes da pesquisa. A rotina intensa, que inclui compromissos profissionais, reuniões com amigos, viagens e outras tarefas, dificultou a concentração dos envolvidos. Durante o dia, essas pessoas realizam diversas atividades, o que torna desafiador encontrar momentos de foco para colaborar com a pesquisa.

Mesmo assim, o questionário foi respondido por quem pôde oferecer alguns minutos do seu tempo para colaborar com o objeto de pesquisa. Das 37 pessoas presentes, duas responderam *in loco* (Participantes 3 e 4) e as outras duas responderam via *WhatsApp* (Participantes 1 e 2). As perguntas e as respostas descritas fornecem pistas do trabalho realizado no decorrer do ano com os sujeitos que constituem o coletivo e são, por nós, alinhadas à IC – Ideia Central e à AC – Ancoragem.

A seguir apresentaremos as questões que orientaram as respostas dos 4 participantes da pesquisa e, desde já indiciamos uma dificuldade no que diz respeito a este conceito – a participação. Ao invés de desvalorizarmos o fato de que 4 entre 37 possíveis respondentes contribuíram para uma análise das atividades balizadoras de nosso produto educacional, vamos, fidedignamente, apresentar as respostas destes indivíduos que podem refletir polifonias, uma vez que nunca estamos sós e totalmente isolados em nossas leituras de mundo.

Além disso, este trabalho sempre buscou, sem esquecer as individualidades, os coletivos e suas ações. E é sobre questões mais coletivas ou voltadas ao coletivo, sem esquecer as pessoas individualmente, que pretendemos propor nossas reflexões para os sujeitos respondentes/Participantes.

Questionamentos:

a. Como os participantes reagem às atividades realizadas no parque, tais como: localizar pontos positivos e negativos, a plantação de mudas e a separação do lixo?

b. Quais desafios você identifica durante as atividades, tais como: o mutirão ou outras ações?

c. As histórias e ilustrações livres sobre o meio ambiente ajudam os participantes a refletirem e expressarem suas ideias? Por quê?

d. Que sugestões você daria para melhorar as atividades realizadas no parque?

e. Houve algum comportamento ou situação interessante que você notou durante as atividades?

f. Você indicaria este caderno de atividades para outros projetos educativos? Por quê?

g. Há algo que você gostaria de incluir ou alterar no Caderno de Atividades?

Para cada uma das questões apresentadas, vamos trazer à leitura os DSCs inventariados, oferecendo a apresentação de possíveis Ideias-Centrais (ICs) e Ancoragens (ACs).

No DSC A – Como os participantes reagem às atividades realizadas no parque, tais como: Como localizar pontos positivos e negativos, a plantação de mudas e a separação do lixo?

Participante 1: Acho que os participantes ajudam num geral! Sempre tendem a colaborar pro bem do parque.

Participante 2: É sempre positivo.

Participante 3: As duas atividades alinhadas oferecem aos participantes uma síntese de respostas, mas que são imbuídas do desejo de mudança de um movimento que dá fruto, pois a limpeza do parque nos faz pensar nas possibilidades de descartes do lixo encontrado, nos pontos positivos e negativos.

Participante 4: Positivo, pois achei interessante.

IC – Ideia Central

Os participantes reagem de forma predominantemente positiva às atividades realizadas no parque, especialmente à plantação de mudas e à separação do lixo, reconhecendo seu potencial transformador para o espaço e para a comunidade.

AC - Ancoragem

O Participante 1 destaca que os participantes tendem a ajudar de forma geral, indicando engajamento com as atividades realizadas. O Participante 2 reforça que as atividades são sempre vistas de forma positiva, apontando um consenso sobre seus benefícios. O Participante 3 traz uma análise mais aprofundada, conectando as ações realizadas (plantação de mudas e separação do lixo) a um desejo de transformação e de conscientização ambiental. Ele identifica tanto os pontos positivos quanto os negativos, ressaltando o papel educativo das atividades. Por fim, o Participante 4 observa que a reação geral às atividades é positiva, mencionando a atratividade das iniciativas realizadas.

"Destaca-se que os participantes tendem a ajudar de forma geral, indicando engajamento com as atividades realizadas. Reforça-se que as atividades são sempre vistas de forma positiva, apontando um consenso sobre seus benefícios. Numa análise mais aprofundada, conectando as ações realizadas (plantação de mudas e separação do lixo) a um desejo de transformação e de conscientização ambiental. Identificam-se tanto pontos positivos quanto os negativos, ressaltando o papel educativo das atividades. Por fim, observa-se que a reação geral às atividades é positiva, mencionando a atratividade das iniciativas realizadas".

Neste item nos chama a atenção a forma como todos os Participantes respondem numa linha que valoriza tanto as atividades, quanto os participantes das mesmas uma vez que apresentam pontos positivos e negativos em relação ao aspecto socioambiental no Território do Parque. Falam em engajamento e se lembram de aspectos específicos das atividades, assim como tocam na problematização e criatividade das ações, visando colaborar para a tomada de consciência, por meio da educação no território, fora do espaço escolar. Sendo assim, voltam-se a formação de valores e práticas, seja sobre as atividades, seja sobre seus fins.

DSC B – Quais desafios você identifica durante as atividades, tais como: o mutirão ou outras ações?

Participante 1: Acho que ter as ferramentas adequadas e unificar as pessoas são as maiores dificuldades. Às vezes, faltam luvas ou o pessoal se dispersa rapidamente.

Participante 2: O desafio é iniciar o mutirão com todos participando simultaneamente, uns chegam mais cedo, outros mais tarde.

Participante 3: A falta de adesão dos moradores da localidade, que continuam jogando lixo.
Participante 4: As pessoas se envolvem e acham interessante.

IC – Ideia Central

Os principais desafios identificados, durante as atividades no parque, estão relacionados à organização logística, à adesão comunitária e à disponibilidade de ferramentas e materiais adequados.

AC - Ancoragem

"Destaca-se a ausência de equipamentos apropriados, como luvas, e a dificuldade em manter as pessoas focadas e unidas durante as atividades. Aponta-se a dificuldade de iniciar o mutirão com todos os participantes ao mesmo tempo, devido a atrasos e diferenças nos horários de chegada. Com isso, ressalta-se que parte da comunidade ainda não participa ativamente, mantendo comportamentos inadequados, como continuar descartando lixo de forma incorreta. Por isso, contrapõe-se os desafios ao observar que, apesar deles, as pessoas que participam se envolvem e demonstram interesse nas ações realizadas".

Aqui nos apoiamos em Silva (2003, p. 31-32), a partir de Sawaia (2001, p. 120 e 123) para fugirmos de uma visão ingênua sobre o fenômeno da participação, pois assim como o autor;

> Entendemos que no período atual, supera-se, através de análises complexas, a visão da participação como um fenômeno dicotomizado entre razão e emoção, entre público e privado ou como algo produzido e vivido fora do sujeito. Ao falarmos em participação estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça, bem como sobre educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. [...] falar que o ser da participação é definido fora dele, na sociedade, e que, portanto, varia historicamente, não é afirmar que a participação está fora do indivíduo, independente da subjetividade e que é, ontologicamente, um fenômeno objetivo. [...] o ser da participação é definido na sociedade e na subjetividade. [...] o ato de participação do sujeito é determinado pelos modelos dominantes de participação social, mas organizado num contexto de subjetividade como experiência existencial, impregnada de emotividade.[...] O processo de tomada de consciência é diferenciado segundo os lugares, as classes sociais ou situações profissionais e os indivíduos. Todavia, para qualquer mudança neste estado de coisas, todo cuidado é pouco. (SILVA 2003, p. 31-32)

Todo cuidado é pouco para que não culpemos os mais desfavorecidos pelos processos de degradação ambiental sob os quais são submetidos e para os quais estão desfavorecidos

socialmente na tomada da política e das decisões de transformação econômica e cultural que impactam suas possibilidades de ampliar a tomada de consciência sobre suas condições próprias, individuais e coletivas de existência. Assim como entendemos as queixas sobre a participação, também devemos entender que precisamos tornar mais efetivos e multiplicados os espaços e lugares nos quais as participações redundem em conquistas reais e perceptíveis para os sujeitos que tomam parte delas. Ou seja, ainda estamos por construir, a partir dos territórios vividos, sentimento de que a participação é possível, tem diferentes níveis, e que também é gradualmente transformadora. Afinal de contas, não é sobre a face/égide da participação que a história dos sujeitos comunitários se principiou. Ao contrário, ferramentas de exclusão e discriminação é que comandaram a segregação que estes grupos viveram e vivem e que ainda, em muito, demarcam suas existências. Não há como naturalizar algo pelo qual tiveram e ainda tem dificuldade de ter, como cidadãos, achando que rapidamente tomariam posse e efetivariam como prática organizativa e forma de mediação social.

DSC C – As histórias e ilustrações livres sobre o meio ambiente ajudam os participantes a refletirem e expressarem suas ideias? Por quê?
Participante 1: Certamente. Sempre geram debates interessantes.
Participante 2: Acho que sim, o ambiente em si ajuda a inspirar a criação
Participante 3: Não respondeu.
Participante 4: Sim, porque se não tiver atividades não há mudanças.

IC – Ideia Central

As histórias e ilustrações livres sobre o meio ambiente incentivam reflexões e expressões criativas entre os participantes, estimulando debates significativos e inspirando a criação.

AC - Ancoragem

"Afirma-se que as histórias e as ilustrações sempre promovem discussões interessantes, evidenciando o papel das atividades na troca de ideias e nas reflexões. Reconhece-se que o ambiente natural em que as atividades são realizadas contribui para estimular a criatividade dos participantes, reforçando o impacto do contexto ambiental sobre a expressão artística. Então, destaque-se que as histórias e ilustrações são fundamentais para promover mudanças, indicando que ações concretas são indispensáveis para gerar impacto e reflexões nos participantes."

Associo o entendimento que os participantes trazem sobre atividades como contação de histórias e práticas icônicas do desenhar ao que foi efetivado no trabalho de Oliveira (2019, p. 23), Neste, evidenciaram-se em crianças e adolescentes de escola pública de periferia carioca, por meio da técnica do desenho-estória, as representações sociais de estudantes sobre qualidade de vida, considerando seu bairro de moradia e revelando pela técnica o representar de "ausências e presenças percebidas na comunidade no tocante a aspectos que entendam ter relevância a manutenção da qualidade de vida". O mesmo pode ser desencadeado e captado, seja para este, seja para outro objeto, no Território Educativo do PER, junto aos participantes das atividades que contemplem contação de história, desenhos livres ou temáticos e mesmo a junção de ambos, como sinalizado por Oliveira, protagonizando os estudantes no uso da técnica do desenho-estória.

DSC D – Que sugestões você daria para melhorar as atividades realizadas no parque?
Participante 1: Acredito que locais pra sentar mais adequados e acesso à água corrente pra preparação dos lanches faria com que as atividades fluíssem melhor!
Participante 2: Atividades mais interativas, com a maior participação do público presente.
Participante 3: Usar menos papel e usar os elementos do meio ambiente.
Participante 4: Mais parcerias, mais atividades, mais união.

IC – Ideia Central

As sugestões para melhorar as atividades realizadas no parque enfatizam a necessidade de infraestrutura adequada, maior interatividade, uso sustentável de recursos naturais e fortalecimento de parcerias e união comunitária.

AC - Ancoragem

"Sugere-se a instalação de locais mais adequados para sentar e acesso à água corrente, especialmente para facilitar a preparação de lanches, destacando a importância do conforto e funcionalidade. Propõe-se o aumento da interação e da participação do público, sugerindo que atividades mais dinâmicas podem engajar melhor os presentes. Diante do exposto, sugere reduzir o uso de papel e aproveitar mais os elementos naturais do parque, promovendo práticas alinhadas à preservação ambiental. Em resumo, destaca-se a necessidade de ampliar parcerias, criar mais atividades e fomentar a união entre os envolvidos, reforçando o papel coletivo na melhoria das ações realizadas."

Em razão da falta, ausência, descaso, me vejo como moradora, professora, pesquisadora em busca de soluções. A escrita me constitui enquanto mulher contadora de história, busco em Evaristo (2020) a resposta para enfrentar a ausência quando descreve a sua vivência

> Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos. Na nossa pequena casa, roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas, corriam o risco de mofar acumuladas nas tinas e nas bacias. A chuva contínua retardava o trabalho e o pouco dinheiro, advindo dessa tarefa, demorava mais e mais no tempo. Precisávamos do tempo seco para enxugar a preocupação da mulher que enfeitava a madrugada com lençóis arrumados um a um nos varais, na corda bamba da vida. Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. (EVARISTO, 2020 p. 49)

Nesse trecho a autora descreve um momento de urgência e de falta do que é essencial aos corpos negros, aos corpos favelados, a comida de todo dia. Esse cenário é análogo ao trabalho do APER, a partir do momento que o grupo se reúne para realizar atividades que proponha a mudança do estado de abandono em que se encontra o PER, como na citação acima em que as mulheres esperavam o sol para secar as roupas em um ato coletivo de espera para a mudança de perspectiva. O pobre, a favela têm suas urgências primárias, como: comer, vestir-se, trabalhar entre outros. Mas também temos emergências que podemos chamar de "secundária", por exemplo, ler, se encontrar com os amigos, caminhar, ter espaço para as nossas crianças brincarem e viver coletivamente. E por isso, a literatura da vida cotidiana, da vida real de Conceição Evaristo, cabe nessa dissertação, na citação acima ela descreve o momento crucial de sua vida, a fome. Não ter o que comer, é um momento decisório, é momento de morte em vida, mais em seus relatos ela precisa vencer, e vence com a escrita. É assim que os amigos do parque vivenciam suas atividades ou só nós moradores vivenciamos.

O parque da forma como se encontra é um objeto pronto para a morte, que ainda mantem vida por estar atrelado ao desejo de um grupo, de um coletivo de dar-lhe vida ao pouco que ainda resta dele. A ausência de locais adequados para sentar-se, acesso a água potável para beber e higienizar os alimentos do lanche coletivo, a falta de banheiro, a falta de um local para guardar o nosso material, isso é o que podemos chamar de morte.

Também, nos é facultado, a cada encontro, um dessabor, como a quantidade de entulho encontrada, as mudas de árvores, que foram plantadas, arrancadas, a realização de uma construção de alvenaria ou ocupação dos espaços ainda disponíveis por moradores ditos

"sem tetos"[31], uma surpresa desagradável a cada encontro, isso tudo nos causa dores e frustações, mas não impede que os encontros do coletivo, que a cada mês se realiza, perca a força, pelo contrário, ele ganha mais fôlego, agregando pessoas de diferentes locais, camadas sociais e econômicas. Por isso, a única coisa que não nos falta é a palavra oral ou escrita e a vontade de ultrapassar as barreiras impostas pelo sistema. Barreiras que nos impede de realizar um trabalho com excelência, porque nos é negado o mínimo. Mas, o desejo dos moradores e do APER é de vencer esses obstáculos que se manifesta nos encontros proporcionados por NÓS. A ausência é só a ponta *iceberg* que não nos desmobiliza, mas cria em nós um desejo que se manifesta individual e coletivo que se manifesta nesse território educativo com ações efetivas, conscientização por parte dos moradores para vencer a lógica perversa do descaso as favelas e as periferias.

DSC E – Houve algum comportamento ou situação interessante que você notou durante as atividades?
Participante 1: Sim! As crianças presentes sempre se voluntariam para ajudar na distribuição de comida.
Participante 2: Noto sempre que as pessoas ficam muito à vontade e abertas à participação.
Participante 3: Não respondeu.
Participante 4: Não vejo com bons olhos as pessoas chegarem depois do horário no evento, pois quando eu cheguei, havia só uma pessoa.

IC - Ideia Central

Os comportamentos observados durante as atividades variam entre gestos positivos de engajamento, como a participação voluntária das crianças e a disposição dos participantes, e desafios relacionados à pontualidade.

AC - Ancoragem

"Destaca-se o entusiasmo das crianças em se voluntariar para ajudar na distribuição de comidas, indicando uma conduta positiva e colaborativa. Observa-se que as pessoas geralmente se sentem à vontade e dispostas a participar das atividades, refletindo um ambiente acolhedor e motivador. Sendo assim, relata-se uma insatisfação com atrasos no evento, apontando a chegada tardia de participantes como um comportamento problemático

[31] Escrevo "sem teto" entre aspas para problematizar a ocupação de um espaço por moradores em condições vulneráveis, vivendo em locais insalubres, devido à ausência de políticas públicas definidas para essa situação.

que pode impactar a organização e o andamento das atividades. E, por último, considera-se a ausência de comentário uma forma de se abstenção da atividade, seja por desinteresse ou por falta de percepção."

Mais uma vez reforçam-se as diferenças nos grupos e níveis de engajamento e participação, demonstrando o quanto a questão socioambiental embora bastante alardeada em nossa sociedade ainda precisa ser tomada pelas pessoas e grupos como relacionada verdadeiramente às suas vidas. E isso também se faz necessário em relação ao uso do espaço no Parque. Sendo assim, pretendemos que este trabalho e o material derivado dele possam ampliar, seja pela identificação de carências, seja pelo realçar de potência, o valor social do uso e da apropriação do Parque Ecológico como Território educativo. A apropriação somente ocorrerá se este espaço, se tornar um lugar planejado para encontros e diálogos, não somente de pessoas por espontaneísmo, mas por ações coletivas e institucionais de diferentes entes em torno de conhecimentos e saberes ambientais, culturais, educativos, do lazer e do brincar, turísticos, produtivos, entre outros, que se possam efetivar nos encontros neste território.

DSC F - Você indicaria este caderno de atividades para outros projetos educativos? Por quê?
Participante 1: Sim. Quaisquer projetos que sejam estabelecidos fora da sala de aula, poderiam receber esse caderno.
Participante 2: Sim, é um ótimo material de educação socioambiental para todas as idades.
Participante 3: Sim. Porque estimula as crianças a usarem o espaço público e interagir com a natureza.
Participante 4: Sim, porque está interessante e bem explicado.

IC – Ideia Central

O caderno de atividades é amplamente recomendado para outros projetos educativos, sendo valorizado por sua aplicabilidade em diferentes contextos, sua contribuição para a educação socioambiental, e sua capacidade de engajar crianças e promover interação com a natureza.

AC - Ancoragem

"Sugere-se que o caderno é adequado para os projetos realizados fora da sala de aula, evidenciando sua adaptabilidade e os diferentes ambientes educativos. Considera-se o material uma excelente ferramenta de educação socioambiental, apropriada a todas as faixas etárias. Dessa forma, destaca-se que o caderno incentiva as crianças a explorar e a utilizar o

espaço público, enquanto interagem com a natureza, promovendo valores de sustentabilidade. Enfim, elogia-se a clareza e o interesse gerado pelo caderno, reforçando sua adequação como recurso educativo."

Neste ponto entendemos ter alcançado o objetivo do trabalho de pesquisa efetivado, uma vez que era nossa intenção que o entrelaçamento entre a educação escolar e o território no qual se insere pudesse se dar não somente nos momentos de escolarização. Neste sentido, que a educação se tornasse possível sob o ponto de ação não formal ou informal. Para tanto, eleito o território do Parque para esta ação, seu caráter ecológico/ambiental deveria ser explorado por meio de um instrumento educativo que não se restringisse ao equipamento ou ao coletivo escolar. Que, igualmente, não fosse restrito a uma faixa etária ou condição socioeconômica. Que de alguma forma oferecesse um mosaico para escolha de seus "usuários". As falas dos participantes respondentes, mesmo que em número pequeno de depoentes, nos indiciam este alcance de objetivo. Não entendemos que a proposta é perfeita, pois há contribuições que outros podem dar sobre a mesma e críticas de mais/outros sujeitos podem aprimorá-la ou transformá-la parcial ou totalmente. O que sabemos é que com todas as dificuldades apresentadas e inerentes a um processo de pesquisa efetivado em âmbito comunitário, sob o prisma da educação não formal, ocorreu uma sinalização positiva para a proposição apresentada.

DSC G – Há algo que você gostaria de incluir ou alterar no Caderno de Atividades?

Para esta questão, todos os Participantes responderam "Não".

IC – Ideia Central

Os participantes não identificaram a necessidade de incluir ou alterar elementos no Caderno de Atividades, indicando satisfação com o material em sua forma atual.

AC- Ancoragem

Todos os participantes (1, 2, 3 e 4) responderam negativamente quando questionados sobre alterações, sugerindo que o material atende às expectativas e aos objetivos propostos sem ajustes necessários.

Embora tenhamos obtido a mesma resposta dos Participantes, devemos alertar que ao aplicar o produto, a diversidade do público exige modos diferenciados de operacionalização. Os resultados obtidos refletem essa diversidade e, por isso, podemos flexibilizar a apresentação das atividades relacionadas acima, tornando-as parte do produto educacional e

disponibilizando-as em formato impresso ou digital para facilitar o manuseio, considerando as especificidades do público e o período em que as aplicações foram realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o mestrado acadêmico profissional, com base na pesquisa e na realização de um produto educacional foi contemplado. Os resultados apresentados, indicam uma recepção positiva do caderno de atividades por parte dos participantes dos Amigos do Parque Ecológico da Rocinha (APER). Todos os envolvidos demonstraram satisfação ao interagir com o material, reconhecendo sua utilidade e aplicabilidade nas ações do coletivo. Ainda que tenham sido sugeridas adaptações que conferissem maior flexibilidade à proposta, tais sugestões não comprometeram a estrutura original validada, o que reforça a coerência e consistência do material desenvolvido.

Esse retorno quantiqualitativo evidência tanto a eficácia quanto a relevância do caderno, apontando para sua viabilidade prática e seu potencial impacto no contexto em que se insere. Destaca-se, sobretudo, a importância de envolver a comunidade no processo de construção de materiais educativos, pois tal participação ativa contribui para a legitimidade da proposta, fortalece os vínculos entre teoria e prática, e amplia as possibilidades de apropriação do conteúdo pelas diferentes realidades locais.

É importante ressaltar que a proposta das cinco atividades apresentadas no caderno não tem a intenção de estabelecer uma sequência rígida ou linear de aplicação. Sua utilização deve considerar a diversidade de fatores que caracterizam os espaços não formais de educação, tais como o tempo disponível, o número de participantes, a faixa etária do público-alvo, os recursos acessíveis e o contexto específico de cada encontro.

Essas variáveis podem tanto favorecer uma aplicação contínua das atividades, permitindo certa fluidez entre elas, quanto impor limites que exijam adaptações ou mesmo a seleção pontual de propostas. Tal flexibilidade é, portanto, uma característica intencional do material, que busca respeitar a natureza dinâmica e plural desses espaços educativos, valorizando a autonomia dos mediadores e o protagonismo das comunidades envolvidas.

Durante a pesquisa, observou-se que a heterogeneidade dos participantes do coletivo influenciou diretamente tanto no desenvolvimento das atividades quanto no processo de validação do material. Cada sujeito envolvido adotou formas distintas de interação com o produto, expressando preferências variadas quanto ao meio de acesso: enquanto alguns optaram por receber o material via WhatsApp, outros demonstraram maior interesse pela versão impressa. Essas diferenças revelam modos singulares de leitura e interpretação do mundo, os quais foram sistematizados por meio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Essa abordagem permitiu organizar as falas e refletir sobre elas à luz da

Teoria das Representações Sociais, evidenciando como os sentidos atribuídos ao material estão imbricados nas experiências individuais e coletivas dos participantes.

Por isso, a abordagem dialógica da Educação Ambiental, inspirada em Paulo Freire, busca, não apenas ensinar, mas aprender com o outro, valorizando seus saberes, afetos e histórias. É nesse processo que a *escrevivência*, conceito de Conceição Evaristo, também se torna essencial. Ela nos lembra que o saber nasce da vida vivida, das vozes que foram silenciadas, e que educar é, também, escutar a história que o corpo carrega, partindo do pressuposto de que a pesquisadora é uma mulher negra e que tem a oportunidade de contar a sua história e a dos seus pares, de seus vizinhos. De pessoas, que como ela, luta pela favela, falam da favela e mostram a favela. Como método de escrever, de *escreviver*.

Dessa forma, nossa pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios de reativar o PER – Parque Ecológico da Rocinha –, em articulação com as ações do coletivo APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha –, como um espaço de educação e de aprendizagem no território com uma escuta sensível e dialógica. Partimos do entendimento de que o PER é um território educativo com elevado potencial formativo, capaz de ser explorado por escolas e coletivos comunitários dentro de uma perspectiva de Educação Ambiental dialógica, educação integral, espaço não formal e de cidade educadora.

Consideramos que é fundamental, a integração pedagógica entre coletivos comunitários, professores e estudantes do ensino fundamental I em escolas públicas e privadas da favela da Rocinha como pressuposto necessário para conceber o Parque Ecológico da Rocinha (PER) como um território educativo na concepção de espaço não formal.

Todavia a integração entre os diversos sujeitos sociais presentes no território — coletivos comunitários, professores e estudantes — é essencial para a ressignificação de espaços públicos como o PER. Essa articulação permite não apenas a ampliação dos horizontes pedagógicos para além dos muros da escola, mas também o reconhecimento dos saberes territoriais como parte legítima do processo educativo.

Ao promover o diálogo entre a escola e a comunidade, abrimos caminho para a construção de práticas educativas contextualizadas, que considerem as realidades locais, as demandas sociais e os potenciais formativos existentes na favela. Essa aproximação pode favorecer o sentimento de pertencimento dos estudantes ao território e contribuir para o fortalecimento de uma educação crítica, emancipadora e voltada para a transformação social.

Além disso, a valorização do Parque Ecológico da Rocinha (PER), como espaço educativo exige um olhar interdisciplinar e sensível às questões ambientais, culturais e sociais

que atravessam o cotidiano dos moradores. Assim, ao integrar o PER às práticas pedagógicas, a escola pode atuar como mediadora de processos de conscientização ambiental, de preservação do patrimônio natural e de desenvolvimento de ações coletivas que envolvam o cuidado com o espaço comum.

Nesse sentido, refletir sobre a relação pedagógica com os coletivos locais não é apenas uma proposta metodológica, mas um posicionamento político e ético frente à educação em territórios populares. Reivindica-se, assim, não só uma escola comprometida com a vida, mas espaços não formais que discutam os saberes periféricos, com a construção de um currículo vivo, atravessado pelas vivências de seus sujeitos.

De acordo com a pesquisa realizada in loco e do questionamento que direcionou a escrita da pesquisa, foi elaborado o caderno de atividades intitulado **"**Educação ambiental dialógica: propostas de atividades educativas para espaços não formais**"**, que serve como guia para professores, coletivos comunitários ou agentes educadores, favorecendo a diversidade de abordagens pedagógicas, no desenvolvimento de atividades em espaços não formais.

Sem a pretensão de ser um material fechado, o caderno busca flexibilizar as atividades, adaptando-as às especificidades de cada público e de cada espaço. Dessa forma, promove práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas. Não há um formato rigoroso para as atividades propostas. Priorizamos a liberdade e a autonomia na escolha de participar ou não de algo.

Nos questionamentos realizados, ouvem-se as vozes dos moradores e de todos os participantes do APER. Essas vozes expressam, de forma uníssona, o desejo de mudança e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao PER. Por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a pesquisa possibilita a compreensão dos depoimentos do grupo à luz das representações sociais, revelando que, apesar da falta de condições adequadas para o uso do PER e das surpresas desagradáveis encontradas em cada encontro, o APER permanece firme. O desânimo, por vezes, surge diante da dificuldade de vislumbrar um horizonte promissor para o PER, mas não chega a desmobilizar o coletivo.

As mobilizações realizadas pelo PER para ocupar o espaço são de extrema urgência. As diversas articulações realizadas fazem a diferença no movimento, permitindo maior visibilidade e despertando a consciência ambiental. Esse despertar é essencial atualmente, dado o agravamento da emergência climática, vivenciada pela humanidade. Todos nós compartilhamos a responsabilidade de agir em prol do meio ambiente, reconhecendo a importância da educação ambiental como um instrumento transformador e essencial para a construção de um presente e um futuro mais sustentáveis.

Por fim, ainda não há resultados efetivos do movimento que luta por obras de manutenção do PER. Contudo, no dia 1º de janeiro de 2025, foi publicado, no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, homologado pelo prefeito Eduardo Paes, o Decreto 55.601/2025, que visa ao desenvolvimento de um Plano de Urbanização para a Rocinha. Apesar disso, o PER, por não estar sob a administração municipal, ficou de fora deste estudo, mesmo sendo mencionado, de forma não literal, mas intencional, no Art. 3º, parágrafo II, do decreto, "que estabelece diretrizes e propostas de intervenção urbanística voltadas para a regularização fundiária, a inclusão social e a sustentabilidade ambiental" (Decreto 55.601/2025), quando cita a sustentabilidade ambiental como prioridade nos estudos. Para que o parque fosse incluído, seria necessário transferir sua gestão para a responsabilidade municipal. Surge, então, a pergunta: será que essa manobra será viabilizada? Além disso, existe algum projeto do Estado tramitando que possa ser executado a qualquer momento?

Diante dessas questões, muitos aspectos ainda precisam ser aprofundados, o que não foi possível abordar nesta dissertação. Este trabalho poderá ser expandido em um futuro doutorado, com o desenvolvimento de um produto educacional que reúna todas as informações sobre o PER. Esse material poderá incluir desde trabalhos acadêmicos já realizados até atividades pontuais, que não estão atualmente catalogadas, consolidando tudo em um único repositório, para consultas futuras, e contribuindo para a preservação e a revitalização desse importante espaço socioambiental.

Ao final deste percurso, compreendemos que educar em territórios populares é também um ato de poesia. É escrever com os pés no chão batido da favela e com os olhos voltados para um futuro que ainda não chegou, mas que já pulsa nas pequenas revoluções cotidianas. Cada fala ouvida, cada história contada, cada gesto de resistência do coletivo APER é uma linha escrita com a tinta da memória, do afeto e da esperança.

O Parque Ecológico da Rocinha, com suas árvores que resistem ao tempo e seus caminhos que insistem em se abrir, é mais do que um espaço — é um convite à escuta, à convivência e à transformação. Nele, crianças podem correr, plantar, sonhar e aprender; adultos podem reaprender a ver valor na terra, no verde, no encontro. E nós, educadores e educadoras, podemos cultivar outras formas de ensinar — menos presas à rigidez dos muros, mais abertas às possibilidades do mundo.

Como nos lembra Evaristo, ″nossos textos nascem de nossas experiências, de nossas vivências. Escrevivemos.″ E é nesse gesto de escrever com o corpo e com a alma que este trabalho se encerra — não como ponto final, mas como semente lançada ao chão fértil da

Rocinha. Que ela germine em novas ações, novas pesquisas, novas histórias. Porque, quando a educação se alia à escuta e ao território, ela deixa de ser apenas conteúdo e vira vida.

REFERÊNCIAS

ABREE – **Associação Brasileira de Reciclagem de Eletroeletrônicos e Eletrodomésticos**. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. *In*: FERRARO, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRANDÃO, Helena Câmara Lacé; MARTINS, Angela Maria Moreira. O Rio de Janeiro do Século XX: A expansão da cidade do centro para o sul. **Revista Tempo de conquista**. p. 1-10, 2009. Disponível em: https://revistatempodeconquista.com.br/documents/RTC4/HELENELACE2.pdf Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Secretaria de Comunicação Social**. O que é racismo ambiental e de que forma ele impacta populações mais vulneráveis. 16 jan. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contra-fake/noticias/2024/o-que-e-racismo-ambiental-e-de-que-forma-impacta-populacoes-mais-vulneraveis#:~:text=A%20express%C3%A3o%20racismo%20ambiental%20foi,maioria%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20era%20negra.
Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **CAPES**. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf .Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Lei n° 9.795**. Lei de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a Educação. Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 17out 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. [versão atualizada] Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2023.

BRASILEIRO, Emerson Oliveira; DIAS, Reinaldo. **Parceria entre Parques Urbanos e Escolas**: Estratégia de Ensino/Aprendizagem na Educação Ambiental Formal. Rev. Bras. de Educação e Cultura. N. VII. p. 55-72. 2013 –Disponível em: https://www.academia.edu/54002316/Parceria_entre_Parques_Urbanos_e_Escolas_Estrat%C

3%A9gia_de_Ensino_Aprendizagem_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ambiental_Formal. Acesso em: 12 fev. 2025.

BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno** – estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro. Garamond. 2014.

CAMPOS, MÁRCIO D'OLME. A Arte de Sulcar-se. *In*: SCHEINER, Teresa [org.] **Comunidade pela Educação Ambiental.** Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet, Cultural, 1991. p. 59-61.

CANDIDA, S. **Estado apresenta projeto do Parque Ecológico da Rocinha**. Notícias/Rio. EXTRA. 25 jun. 2009. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/rio/estado-apresenta-projeto-do-parque-ecologico-da-rocinha-306021.html. Acesso em: 21 nov. 2024.

CARTEA, P. A. M. Educação Ambiental, Bush e as Representações Sociais sobre o Câmbio Climático. *In*: SANTOS, J. E. & SATO, M. (Org.). **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001. p. 439 - 454.

CAVALIERE, M. C. B. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. Anpae, Portugal, São Paulo, n. 09, 2010b.

CRUZ, Alessandra Silveira; SICILIANO, Tatiana Oliveira. **A Rocinha e a Cidade**: Território, Memória e Visibilidade em Disputa. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado – Departamento de Comunicação, 2021.

DAVIS, M. **Planeta favela**. São Paulo, Boitempo.2006.

EMOP- GOVRJ – **Empresa de Obras Públicas** - Governo do Estado do Rio de Janeiro. Apresentação do Parque Ecológico da Rocinha. Rio de Janeiro, 2010.

ENS, R. T.; NAGEL, J. S. O.; WITHERS, S. W. **Cidades educadoras e teoria das representações sociais**: contextos e interfaces. Rer. Intersaberes. vol. 16. Nº 39 – set/dez. 2021 – p. 1017-1033. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2215. Acesso em: 14 fev. 2025.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRARO, Junior; SORRENTINO, Marcos. Comunidades Interpretativas. *In*: FERRARO, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**, 4ª edição. Curitiba. Editora Positivo. 2009.

FERREIRA, H. **A minha casa tem...** 1º ed. Rio de Janeiro. Rebuliço . 2022.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. **Distúrb Comun**. São Paulo, 25(1): 129-136, abr. 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931/11139. Acesso em: 21 nov. 2024.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Rocinha tem 72 mil moradores e segue como favela mais populosa do país, diz Censo**. 08 nov. 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/11/rocinha-tem-72-mil-moradores-e-segue-como-favela-mais-populosa-do-pais-diz-censo.shtml . Acesso em: 18 nov. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, G. e CALDEIRA, A. M. A**.** Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 79-90, mai/ago. 2014. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/240. Acesso em: 13 fev. 2025.

FONTES, P. J. Educação pela e para a Ação Ambiental. *In*: SANTOS, J. E. & SATO, M. (Org.). **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, 2001. p. 355-365.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001781162 Acesso em: 07 jan. 2025.

GOMES, M. A. S. Parques Urbanos, Políticas Públicas e Sustentabilidade. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 79-90, mai/ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mercator/a/jRjDjF4pBgZ4BVZNprVDRLy/#:~:text=A%20prop%C3%B3sito%2C%20a%20palavra%20parque,54. Acesso em: 13 fev. 2025.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1990. 56p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5290521/mod_resource/content/1/guattari-as-tres-ecologias.pdf. Acessado em: 17 ago. 2024.

GRUBBA, L. S., PELLENZ, M. Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n. 9.795/1999. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 2, e2523818, abr./jun. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/MFsnMykrrpGggrMVLV8RCzs/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

GUIMARÃES, M. **A formação de Educadores Ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, v. I e II, 1988.

HARVEY, D. **O direito à cidade**. Lutas Sociais, [S. l.], n. 29, p. 73–89, 2012. DOI: 10.23925/ls.v0i29.18497. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18497. Acesso em: 3 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**: Brasil tinha 16,4 milhões de pessoas morando em Favelas e Comunidades Urbanas. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41797-censo-2022-brasil-tinha-16-4-milhoes-de-pessoas-morando-em-favelas-e-comunidades-urbanas. Acessado em: 2 nov. 2024.

IBRAM-DF, I.B.A **O que é um Parque Ecológico?** 2020. Disponível em: https://www.ibram.df.gov.br/o-que-e-um-parque-ecologico/. Acesso em: 09 fev. 2025.

IPP (2020). DATA.RIO. **Informações sobre a cidade**. Disponível em: https://www.data.rio/. Acesso em: 10 fev. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Social representations, public life and social construction. *In*: DEAUX, K.; PHILOGENE, G. (Eds.) **Representations of the Social**. Oxford: Blackwell, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia Social, Saber, Comunidade e Cultura. **Psicologia & Sociedade**. 16 (2): 20-31; maio/ago.2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbQqQMLs9D5jQ5CRGzZQNSK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Uma Abordagem Sociogenética do Núcleo Central das Representações Sociais: O caso da esfera pública brasileira. **Revista de Educação Pública**. V. 29, p. 1-28, jan./dez. 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10485. Acesso em: 13 nov. 2024.

JÚNIOR, P. J. G.; BARBOSA, M. A. P. O desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil. **Rev. kiri - kerê**: pesquisa em ensino, N. 8, junho, 2020.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO**. O que são territórios educativos?** Casos e Referências. Portal aprendiz. 2018. Disponível em: https://labedu.org.br/o-que-sao-territorios-educativos/. Acesso em: 11 fev. 2025.

LEFEBVRE, Henri. Prefácio: a produção do espaço. **Estudos Avançados**. São Paulo, Brasil, v. 27, n. 79, p. 123–132, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68706. Acesso em: 12 nov. 2024.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A.M.C.. **Depoimentos e discursos**. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; MARQUES, M. C. D. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, out. 2009.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7. Disponível em: scielo.br/j/tce/a/wMKm98rhDgn7zsfvxnCqRvF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 dez. 2024.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. >Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1. Atas CIAIQ. 2018. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656. Acesso em: 28 jul. 2024.

MARINO, Leonardo Freire (org). Por uma pedagogia da cidade: reflexões sobre educar e aprender no território. *In*: MARINO, Leonardo Freire. **A Cidade como sala de aula**: educar e aprender no território. Curitiba: Editora CRV, 2023.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 93 p. Disponível em: http://tpleitura.pbworks.com/w/file/fetch/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI , I. M.; RÔÇAS , G.; FARIAS , M. S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec** – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico. Manaus, Brasil, v. 8, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114. Acesso em: 11 jan. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S., **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MACHADO, Ana Brasil. Da política dos espaços públicos: esfera pública e política urbana no caso do ecolimite da Rocinha. **Geografares** [online]. Nº 26, ago. 2018. Disponível em: https://journals.openedition.org/geografares/6680. Acesso em 11/01/2024.

MACHADO-MARTINS, Maíra; MAYA-MONTEIRO, Patricia; ALVES, Leticia. "**Hoje é meu dia de arquiteta**": a construção de um processo de cocriação no Parque Ecológico da Rocinha, R.J. 2023. Disponível em https://enanparq8.com.br/. Acesso em 10 out. 2024.

OLIVEIRA, André Luís dos Santos. **Escola de periferia como um espaço cotidiano de discussão de qualidade de vida**. 2019. 158f. Dissertação e Produto (Mestrado Profissional em Ensino) – PPGEB – Cap-UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019).

SANSOLO, D. G.; CAVALHEIRO, F. Geografia e Educação Ambiental. *In*: SANTOS, J. E.; SATO, M. A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora. São Carlos: **RiMa**, 2001.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo, Ubu, 2023.

SHE, L. H. N.; GOUVEIA, M. J. A.; FERREIRA, S. S. **Educação integral e intersetorialidade**. Salto para o futuro, ano XIX, n. 13, p. 5-9, out. 2009.

SERRA, Paola. **Rocinha terá novo parque em outubro**. Jornal Extra. 09 jul. 2012. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/rio/rocinha-tera-novo-parque-em-outubro-5425643.html . Acesso em 11 nov. 2024.

SILVA, Lincoln Tavares. **Os Sentidos atribuídos pelos Professores de Geografia à Educação Ambiental**: olhares sobre a questão. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP, 2003, 260 f.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. Entre pontos e contrapontos. *In*: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

CAp-UERJ

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)

O(a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) aparticipar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Educação ambiental em espaços não formais: parque ecológico da Rocinha como território educativo", conduzida por Rosineide dos Santos Firmino. Esse estudo tem por objetivo elaborar uma proposta de Ensino para alunos e crianças que frequentam o Parque Ecológico da Rocinha, despertando nas crianças a consciência ambiental e o cuidado com a natureza, utilizando esse local como espaço de aprendizado e de diversão para promover práticas sustentáveis e de valorização do meio ambiente em conjunto com o coletivo.

Ele/Ela foi selecionado(a) por ser frequentador(a) do Parque Ecológico da Rocinha e estar matriculado em escola, pública ou privada, do Ensino Fundamental. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os possíveis riscos que a pesquisa envolve são mínimos, por se tratar de atividades realizadas em espaços não-formais de ensino em conjunto com o coletivo *Amigos do Parque Ecológico da Rocinha*. Caso aconteça algum tipo de acidente, temos nos locais o *Posto de Saúde Albertin Sabin*, localizado na Rua 1, para pronto atendimento.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes, cuja atuação estará restrita a atividades práticas que serão desenvolvidas no Parque Ecológico da Rocinha, localizado na Rocinha no município do Rio de Janeiro.

Rubrica do participante Rubrica da pesquisadora

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista ser gravada para posterior transcrição. Na divulgação dos resultados, será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Ao final deste documento, constam os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, a Resolução 466/12, parágrafo IV.3, itens (g) e (h), garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa". Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII:"VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Rosineide dos Santos Firmino, pesquisadora, rose.firmino38@gmail.com, (21) 96820-6240. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa, CEP, da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e das 14h às 16h.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisado

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura:_____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura:_____|_____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
CAp-UERJ

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está participando, como voluntário(a), da pesquisa intitulado(a) (o título poderá conter alterações até a fase final da pesquisa) "Educação ambiental em espaços não formais: parque ecológico da Rocinha como território educativo", conduzida por Rosineide dos Santos Firmino. Este estudo tem por objetivo elaborar uma proposta de Ensino para alunos e crianças que frequentam o Parque Ecológico da Rocinha, despertando nas crianças a consciência ambiental e o cuidado com a natureza. A proposta utilizará o Parque Ecológico da Rocinha como espaço de aprendizado e diversão para promover práticas sustentáveis e a valorização do meio ambiente em conjunto com o coletivo.

Você foi selecionado(a) pelos seguintes critérios: ser Amigo do Parque Ecológico da Rocinha, atuar em alguns encontros no parque que ocorrem todo último sábado do mês e estar envolvido com alguma ação educativa em espaços não-formais nas favelas ou periferias. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os possíveis riscos que a pesquisa envolve são mínimos, por se tratar de atividades realizadas em espaços não-formais de ensino em conjunto com o coletivo *Amigos do Parque Ecológico da Rocinha*.

Caso aconteça algum tipo de acidente, temos nos locais o *Posto de Saúde Albertin Sabin*, localizado na Rua 1 para pronto atendimento.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Rubrica do participante Rubrica da pesquisadora

Sua participação nesta pesquisa consistirá em analisar um caderno de atividades que apresenta como temática o ensino sobre Educação Ambiental em um espaço não-formal, complementá-lo, ou propor possíveis alterações nesse material, produzido como um trabalho anual para ser realizado no parque com crianças do Ensino Fundamental. O recolhimento dos dados será realizado por meio de registros de áudios, imagens, produção textual, enviados por *e-mail* ou registrados em outras mídias digitais, se necessário.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição. Na divulgação dos resultados, será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você se sinta prejudicado, a Resolução 466/12, no parágrafo IV.3, nos itens (g) e (h), garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa". Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: VI "ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei"; e VII "o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos da pesquisadora responsável, Rosineide dos Santos Firmino: E-mail: rose.firmino38@gmail.com; Telefone: (21) 96820-6240.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP / COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e das 14h às 16h.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____de_____.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura: _____

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____, CPF _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora, Rosineide dos Santos Firmino, do projeto de pesquisa intitulado (o título poderá sofrer alterações até a fase final da pesquisa) "Educação ambiental em espaços não formais: Parque Ecológico da Rocinha como território educativo", a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros para nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos, dos áudios e vídeos e/ou dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e dos adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Rio de Janeiro- RJ, _____ de _____de _____

_____ _____

Participante da pesquisa Pesquisadora responsável pelo projeto

CAp-UERJ

APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA VALIDAR O PRODUTO EUDCACIONAL

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Local onde você mora?
5. Se mora na Rocinha, qual é o Sub-área?
6. Você está ligado a alguma Instituição de Ensino?
7. Quem te trouxe ao Parque Ecológico?
8. Como você faz para chegar até o Parque Ecológico da Rocinha (PER)?
9. Você conhece a história do Parque Ecológico da Rocinha (PER)?
10. Você gostaria de conhecer a história do Parque?
11. Você conhece os encontros do APER - Amigos do Parque da Rocinha?
12. Você já participou ou conhece os encontros do APER – Amigos do Parque Ecológico da Rocinha? Acha que esses encontros ajudam na reativação e ocupação do parque?
13. Você frequenta os encontros do APER - Amigos do Parque da Rocinha?
14. Se não tivesse o encontro do APER - Amigos do Parque da Rocinha, você iria ao Parque?
15. Por que você não frequentava o parque?
16. A presença da Unidade de Polícia Pacificadora te causa...