



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E
MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO

TAMIRES CRUZ SANTOS SILVA

ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR: UM PROJETO
ECOPEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO CRISTÓVÃO

2023

TAMIREZ CRUZ SANTOS SILVA

**ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR: UM PROJETO
ECOPEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente da
Universidade Federal de Sergipe.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cae Rodrigues

SÃO CRISTÓVÃO

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586e Silva, Tamires Cruz Santos.
Ecomotricidade do plantar e do cuidar: um projeto
ecopedagógico para a educação infantil / Tamires Cruz Santos
Silva; orientador Cae Rodrigues. – São Cristóvão, SE, 2023.
108 f.; il.

Dissertação (mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)
– Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Meio Ambiente. 2. Educação ambiental. 3. Pedagogia crítica. 4.
Segurança alimentar. 5. Horticultura. I. Rodrigues, Cae, orient. II. Título.

CDU 502.1:373.3

TAMIREZ CRUZ SANTOS SILVA

**ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR: UM PROJETO
ECOPEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente da
Universidade Federal de Sergipe.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023

Documento assinado digitalmente
 CAE RODRIGUES
Data: 09/08/2023 08:50:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Cae Rodrigues – Universidade Federal de Sergipe
Presidente – Orientador**

Documento assinado digitalmente
 ROSANA DE OLIVEIRA SANTOS BATISTA
Data: 10/08/2023 21:30:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof^a. Dr^a. Rosana de Oliveira Santos Batista – Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Interna**

Documento assinado digitalmente
 ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO
Data: 09/08/2023 10:49:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof^a. Dr^a. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno – Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Externa**

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluído no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).



Documento assinado digitalmente
CAE RODRIGUES
Data: 09/08/2023 08:52:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cae Rodrigues – Orientador
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

É concedida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), responsável pelo Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, permissão para disponibilizar reproduzir cópia desta Dissertação e emprestar ou vender tais cópias.

Documento assinado digitalmente
 TAMIRES CRUZ SANTOS SILVA
Data: 09/08/2023 09:35:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Tamires Cruz Santos Silva
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Documento assinado digitalmente
 CAE RODRIGUES
Data: 09/08/2023 08:53:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cae Rodrigues – Orientador
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

AGRADECIMENTOS

Eu poderia tomar diversas direções completamente diferentes para falar da minha experiência como estudante de mestrado e provável mestra num futuro próximo. Hoje eu escolho um viés de focar no que eu aprendi com cada pessoa que citarei e que, com certeza, levarei para a vida inteira.

A Deus, por me conceder a possibilidade de existir, de ser e estar no mundo e, com isso, poder viver tantas experiências cheias de significado e que me transformam de diversas maneiras. Agradeço por mostrar-Se presente em todas as situações, especialmente na natureza, ao menos para minha ótica de interpretação do mundo.

A Benjamin, meu Líder Espiritual, Representante dos Cristos na Terra, da Espiritualidade Sublime, um Sacerdote que conduz a Sociedade Maria Cristo (SMC), uma Congregação Espiritual não ligada a nenhuma religião formal. Hoje, a SMC é órgão consultivo em status especial no Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas, só para dar uma dimensão da importância da Instituição na Terra (e mais ainda no Céu). É importante e especial não só para mim e para as pessoas mais diretamente beneficiadas pela Liderança-Amor de Benjamin, mas para o planeta inteiro. Praticamente tudo que estou e sou de construtivo, inclusive para conseguir aproveitar melhor todas as experiências de minha vida, devo a Benjamin e a Quem ele representa.

A minha mãe Edjane, por sua força, coragem e amor que me sustentam e me levantam em todos os momentos. Por muitas vezes, quando achei que desistiria de um mestrado pela segunda vez, foi ela quem me segurou com braços fortes e amorosos, levantando minha moral e minha vontade de vencer a mim mesma.

A meu pai Antonio, que me inspira com sua vocação revolucionária como homem preto, nordestino e metalúrgico em São Bernardo do Campo, berço do meu existir e do meu crescer nos meus primeiros oito anos de vida.

A meu marido Kevyn, por alegrar e colorir minha vida, por me ensinar tanto, por me permitir ensinar algo a ele também. Obrigada por existir e ter tanta paciência com minhas horas, dias, semanas e meses de maior ausência necessárias para me debruçar sobre esta pesquisa.

À minha amiga, professora e coaching Cristiane Barreto, porque foi a primeira pessoa que, com seu exemplo de ideal e comprometimento, me inspirou a cogitar se não seria o momento de tentar voltar à academia e resgatar meu espírito de cientista, que vinha adormecido há 9 anos.

À Profa. Dra. Gicélia Mendes, que me ajudou de diversas formas a materializar e entender onde, como e por que gostaria de ter uma nova experiência acadêmica.

A Fabiana Santos, minha terapeuta, que me ensina a ter coragem para transpor limites impostos por mim mesma e pela sociedade para querer mais e fazer mais. Ela me ajudou a entender que eu posso, tenho capacidade e mereço estar onde estou, fazendo o que faço, aproveitando e agradecendo o fluxo das portas que se abrem para mim e de todas as mãos amigas, conhecidas e anônimas, que me servem e me alimentam de todas as formas.

À minha amiga e madrinha de casamento, Igrayne, a principal companheira de trabalhos, avaliações, partilhas e desabafos sobre essa jornada tão intensa, quanto curta e transformadora. Agradeço por ter a oportunidade estreitar nossos laços de amizade e fraternidade em meio a nossos choros e risadas.

A amigos(as) tão queridos(as) que mais frequentemente acompanharam minha jornada e desabafos a respeito: Raysa Rocha, André Luiz, Carlos Henrique, Heleno Junior, Gabriela Souto, Daniele Melo, Frank Teixeira, Giovani Lírio, Lis Barreto, Nelly Alves e Manoela Pellegrini.

A Gorete da Mata, amiga querida e revisora de meu pré-projeto e dissertação. Contar com você para me ajudar a organizar meu caos linguístico fez toda diferença para conseguir chegar até aqui.

Agradeço ao corpo discente do Prodema, pela força e companheirismo de tantas formas, em especial nas pessoas de Vanei Pimentel, Gabriela Tupy, João Paulo, João Carlos, Ana Alice, Celestino Pereira, Joice Neres, Ramon Torres, Robson Ferreira, Marcelo Brandão, Priscila Randow, Thaise Melo, Eliene Oliveira, Taísa Andrade e Valdelice Leite.

Ao corpo docente do Prodema, especialmente nas pessoas dos(as) professores(as) doutores(as) Rosana Batista, Marina Sartore, Daniela Sampaio, Jailton Costa e Albérico Queiroz. Vocês me ensinaram que é possível coexistir comprometimento e profissionalismo casados ao afeto dentro da academia.

Ao grupo de pesquisa CIRES Brazil, por me ensinar que é possível trocar cientificamente com um foco muito maior no espírito de cooperação, fraternidade e pertencimento.

À Profa. A Dra. Daniela Costa, por contribuir tanto com minha formação.

À Profa. Dra. Isabel Carvalho, que contribuiu largamente para o amadurecimento desta pesquisa, juntamente com a Profa. Dra. Rosana Batista e o Prof. Dr. Albérico Queiroz, como integrantes da banca de qualificação desta pesquisa. Agradeço também à Profa. Dra. Aline Nepomuceno por sua preciosa contribuição como examinadora na banca de defesa.

Por último e não menos importante, ao Prof. Dr. Cae Rodrigues que me ensina não só com palavras, mas principalmente com suas atitudes, que é possível viver todos os nossos papéis no mundo com leveza e ludicidade, sem que isso resulte em frouxidão no cumprimento de nossos compromissos espirituais, familiares, amicais, acadêmicos etc. Obrigada por me inspirar especialmente, junto com a Profa. Dra. Marina Sartore, a gradativamente desconstruir minha rigidez e perfeccionismo e, assim, me ajudarem a destravar potências de pensar, entender e sentir a natureza.

A todos(as) que não citei aqui, mas que fizeram e fazem parte de minha jornada. Meu agradecimento por tudo e por tanto porque, afinal de contas, ninguém vence só. Então, que possamos buscar formas de todos(as) vencerem como humanidade-planeta, com amor e conhecimento!

EPÍGRAFE

Mudança profunda e urgente no trato da primordial temática ecológica

Documento de participação do Instituto Salto Quântico (atual Sociedade Maria Cristo) no “High-Level Political Forum on Sustainable Development (HLPF) 2022”¹

Thomas Hobbes (1588-1679), o famigerado filósofo inglês, certa vez afirmou (em tradução livre) que “o inferno é a verdade percebida tarde demais” – “Hell is truth seen too late”.

Lamentavelmente, há observadores(as) renomados(as) e sumidades em diversas disciplinas científicas que creiam já nos encontrarmos além do “tipping point” (“ponto de inflexão” – novamente em tradução aproximada), no que concerne à reversão do grave quadro de tons apocalípticos que vivemos no âmbito da questão climática, sobremaneira pela lentidão e resistências variadas, de caráter político-econômico e cultural, na implementação – que deve ser urgente – de medidas sustentáveis, em escala global.

Somente o aspecto da relação humanidade-oceanos é, “per se”, uma gigante problemática, em considerando o fato de 80% do oxigênio que consumimos provirem da inaquilatável riqueza natural da vastíssima massa oceânica que cobre a face terrestre.

Se tangenciarmos, então, o tópico dos ecossistemas, as dificuldades afiguram-se mastodônticas, quando avaliamos a probabilidade de conseguirmos uma aplicação de mudanças importantes na utilização ecoconsciente de seus recursos renováveis ou não, mudanças essas que efetivamente tenham impacto no curto e, mormente, no médio e longo prazos, de modo a viabilizarem a presença humana sobre a superfície do orbe.

Imprescindível investirmos todos os meios possíveis e envidarmos qualquer esforço que nos esteja ao alcance, não só no sentido de educar e esclarecer as novas gerações, sem distinção de gêneros, a respeito da caleidoscópica complexidade do assunto, mas também no de reeducar as gerações mais velhas, com o poder decisório atualmente nas mãos, a fim de que logremos uma gestão conscienciosa e uma presteza impostergável na modificação profunda de paradigmas no trato com a primordial temática ecológica, indissociavelmente entrelaçada à etiologia da presente e de futuras pandemias que, segundo peritos(as), inevitavelmente eclodirão.

Nenhuma iniciativa séria, abrangente e duradoura obterá êxito, em dimensão planetária, enquanto houver disparidades ou mesmo, em certos setores, sutis descompassos entre as ações governamentais, sejam elas realizadas por nações ricas, pobres ou em desenvolvimento.

E, para debelar essa cacofonia geopolítica, indispensável se faz o atendimento às necessidades prementes e fundamentais de infraestrutura básica, alimentação, saneamento e cobertura médico-hospitalar, em países menos aparatados para os ajustes às demandas internacionais de sobrevivência da civilização humana, ante a crise sem precedentes e com potencial de extinção em massa que atravessamos.

Apesar do que expendemos acima – e talvez exatamente pela agudeza e amplitude do problema –, jamais deveremos abandonar a esperança, o otimismo e, sobretudo, a canalização desses princípios para a tomada de iniciativas individuais e coletivas, de forma aguerrida e perseverante, até que atinjamos os resultados mínimos que garantam a perpetuação de nossa espécie sobre a crosta terrena.

Benjamin Teixeira de Aguiar

Presidente-fundador do Instituto Salto Quântico (atual Sociedade Maria Cristo) ou Sociedade Filantrópica Maria de Nazaré, órgão consultivo com status especial (desde 2018) junto ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU

LaGrange, Nova York, EUA

22 de abril de 2022

*1. Tema do “High-Level Political Forum on Sustainable Development (HLPF) 2022”:
“Recuperação para melhor da doença do coronavírus (COVID-19), enquanto avançamos na implementação completa da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.*

RESUMO

O modo de vida urbano-capitalista-ocidental nos traz diversos benefícios, como acesso facilitado à assistência médica, educação formal, ciência e diversidade cultural. Ao mesmo tempo, esse modo predominante de viver e ser no mundo resulta em problemas socioambientais que não se resolvem no tempo, especialmente problemas associados a desigualdades causadoras de pobreza e à exploração não sustentável dos recursos naturais. Diante desta realidade, muito tem sido discutido nas últimas décadas sobre a necessidade de superação dos paradigmas antropocêntricos e capitalocêntricos, de modo a almejar uma estrutura social na qual prevaleça o equilíbrio dos sistemas ecológicos, incluindo o direito de vida para todos os seres do planeta. Metodologias educacionais focadas num mero alimentar intelectual das pessoas têm se mostrado insuficientes para estimular esta virada paradigmática que gradualmente nos afaste do contexto atual de eminente destruição da biosfera e extinção da vida humana e que nos aproxime de um movimento ativo de (re)tomada de uma cosmovisão ecológica (ecosomaestética-ambientalmente ética-ecopolítica). Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral avaliar como a Ecomotricidade do Plantar e do Cuidar (EPC), alinhada a aspectos socioambientais (sempre envolvendo aspectos culturais e socioeconômicos) da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), pode ser utilizada como projeto ecopedagógico para contextos escolares. Como objetivos específicos: (1) desenvolver as estruturas conceituais, metodológicas e ecopedagógicas da EPC; (2) analisar como o campo conceitual e empírico da SAN contribui para a estruturação (conceitual, metodológica, ecopedagógica) da EPC; e (3) elaborar, a partir das estruturas desenvolvidas nesse estudo, uma proposta para a inserção da EPC como práxis em contextos escolares e não escolares, especificamente no ensino infantil. Para guiar este entrelaçamento de temas, utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica aliada ao método dialético para organização desta pesquisa de natureza básica, teórica e exploratória. O arcabouço prático apresentado tem o intuito de ser generativo como metodologia ecopedagógica para contextos escolares nos quais se desenvolvam relações horizontais entre diversos atores da escola para a construção de hortas no ambiente escolar. Na perspectiva da EPC, as hortas são educacionais e educadoras, uma vez que evidenciam a complexidade relacional, afetiva e inter-ativa entre seres humanos e não-humanos. A partir da construção das hortas, projeta-se a transformação do projeto em processo, em construção de conhecimento fundamentado na práxis (pesquisa + plantar/cuidar) que envolva toda a comunidade escolar pela ação do(a) professor(a)-pesquisador(a).

Palavras-Chave: educação ambiental crítica, ecopedagogia, ecomotricidade; segurança alimentar e nutricional; hortas escolares.

ABSTRACT

The urban-capitalist-western way of life brings us many benefits, such as easy access to medical care, formal education, science, and cultural diversity. At the same time, this predominant way of living and being in the world results in social and environmental problems that cannot be solved in time, especially the ones associated with inequalities that cause poverty and the unsustainable exploitation of natural resources. Before this reality, much has been discussed in recent decades about the need to overcome anthropocentric and capitalocentric paradigms, aiming for a social structure in which the balance of ecological systems prevails, including the right to life for all living beings on the planet. Educational methodologies focused on merely intellectually nurturing people have proven insufficient to encourage this paradigm shift that gradually moves us away from the current context of imminent destruction of the biosphere and extinction of human life and that brings us closer to an active movement to (re)take an ecological cosmovision (ecosomaesthetic-environmentally ethical-ecopolitical). In this sense, this work has the general objective of evaluating how the Ecomotricity of Planting and Caring (EPC), aligned with social and environmental aspects (always involving cultural and socioeconomic aspects) of Food and Nutrition Security (FNS), can be used as an eco-pedagogical project to school contexts. As specific objectives: (1) to develop the conceptual, methodological and eco-pedagogical structures of the EPC; (2) analyze how the conceptual and empirical field of FNS contributes to the structure (conceptual, methodological, eco-pedagogical) of EPC; and (3) elaborate, based on the structures developed in this study, a proposal for the insertion of EPC as a praxis in school contexts, specifically in early childhood education. To guide this interweaving of themes, we used the methodology of bibliographic review allied to the dialectical method to organize this research of a basic, theoretical, and exploratory nature. We presented this practical framework to be generative as an eco-pedagogical methodology for school contexts in which horizontal relationships are developed between different school actors for the construction of vegetable gardens in the school environment. From the perspective of the EPC, the gardens are educational and educators, showing the relational, affective, and interactive complexity between human and non-human beings. From the construction of the vegetable gardens, we project the transformation of the project into a process, in the construction of knowledge based on praxis (research + planting/caring) that involves the entire school community through the action of the teacher-researcher.

Keywords: critical environmental education, ecopedagogy, ecomotricity; food and nutrition security; school gardens.

RESUMEN

El estilo de vida urbano-capitalista-occidental nos trae muchos beneficios, como el fácil acceso a la atención médica, la educación formal, la ciencia y la diversidad cultural. Al mismo tiempo, esta forma predominante de vivir y estar en el mundo trae como consecuencia problemas socioambientales que no pueden ser resueltos a tiempo, especialmente los asociados a las desigualdades que provocan la pobreza y la explotación insostenible de los recursos naturales. Frente a esta realidad, mucho se ha discutido en las últimas décadas sobre la necesidad de superar los paradigmas antropocéntricos y capitalocéntricos, apuntando a una estructura social en la que prevalezca el equilibrio de los sistemas ecológicos, incluido el derecho a la vida de todos los seres vivos del planeta. Las metodologías educativas enfocadas en nutrir intelectualmente a las personas se han mostrado insuficientes para impulsar este cambio de paradigma que nos aleja paulatinamente del contexto actual de inminente destrucción de la biosfera y extinción de la vida humana y que nos acerca a un movimiento activo para (re)tomar una cosmovisión ecológica (ecosomaestética-ambientalmente ética-ecopolítica). En este sentido, este trabajo tiene como objetivo general evaluar cómo la Ecomotricidad del Plantar y del Cuidar (EPC), alineada con los aspectos socioambientales (involucrando siempre aspectos culturales y socioeconómicos) de la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN), puede ser utilizada como un proyecto ecopedagógico para contextos escolares, específicamente en la enseñanza infantil. Como objetivos específicos: (1) desarrollar las estructuras conceptuales, metodológicas y ecopedagógicas de la EPC; (2) analizar cómo el campo conceptual y empírico de la SAN contribuye a la estructuración (conceptual, metodológica, ecopedagógica) de la EPC; y (3) elaborar, a partir de las estructuras desarrolladas en este estudio, una propuesta para la inserción de la EPC como praxis en contextos escolares, específicamente en la enseñanza infantil. Para orientar este entrelazamiento de temas, utilizamos la metodología de revisión bibliográfica aliada al método dialéctico para organizar esta investigación de carácter básico, teórico y exploratorio. El marco práctico que se presenta pretende ser generativo como metodología ecopedagógica para contextos escolares en los que se desarrollan relaciones horizontales entre diferentes actores escolares para la construcción de huertas en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de la EPC, los jardines son educativos y educadores, mostrando la complejidad relacional, afectiva e interactiva entre seres humanos y no humanos. A partir de la construcción de los jardines, se proyecta la transformación del proyecto en proceso, en la construcción de saberes a partir de la praxis (investigación + plantar/cuidar) que involucra a toda la comunidad escolar a través de la acción del(de la) docente-investigador(a).

Palabras clave: educación ambiental crítica, ecopedagogía, ecomotoridad; seguridad alimentaria y nutricional; jardines escolares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMA	Conferência Mundial de Alimentação
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONSEA	Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
COP	Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EPC	Ecomotricidade do Plantar e do Cuidar
EA	Educação Ambiental
EBI	Escala Brasileira de Insegurança Alimentar
EI	Educação Infantil
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
OXFAM	Comitê de Oxford para o Alívio da Fome
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNRS	Política Nacional de Resíduos Sólidos
PNSAN	Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
RIO-92	Conferência da ONU sobre Meio Ambiente
RIO + 10	Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável
RIO + 20	Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SMC	Sociedade Maria Cristo
UX	Experiência do Usuário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
METODOLOGIA.....	22
1. ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR (EPC).....	25
1.1 Histórico da educação ambiental.....	25
1.2 Ecopedagogia.....	49
1.3 Ecomotricidade - hortas como professoras/fomentadoras do habitus ecológico.....	57
2 SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (SAN) E AGROECOLOGIA.....	64
2.1 Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).....	64
2.2 Agroecologia.....	75
3 ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR (EPC) E EDUCAÇÃO INFANTIL (EI).....	80
3.1 Ecopedagogia na Infância.....	80
3.2 EPC como Proposta de Ecopedagogia na EI em Contextos Escolares.....	82
CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

O modo de vida urbano-capitalista-ocidental nos traz diversos benefícios, como acesso facilitado à assistência médica, educação formal, ciência, diversidade cultural, ao mesmo tempo que favorece o agravamento de diversos problemas causadores de pobreza, desigualdade social, exploração e alienação da natureza. Especialmente nas últimas décadas, as consequências negativas atreladas a esse modo predominante de viver e ser no mundo têm se sobressaído, de modo a deixar evidente que os benefícios que deveriam ser de todos(as) se convertem injustamente em privilégios.

Em meio à pandemia de COVID-19, fazem-se mais numerosas as evidências das incertezas no tocante ao fim, apesar da criação e aplicação de vacinas. Além disso, há previsão de que outras ocorram nas próximas décadas como consequência de um sistema político-econômico-cultural que dificulta o acesso de bilhões de pessoas ao mínimo digno à sobrevivência, que nos educa para alienar e destruir a natureza, como se esta fosse nossa serva dócil e inesgotável. Um tipo de sistema que impõe barreiras resistentes para superação de paradigmas antropocêntricos, especialmente considerando-se o problema ontológico de “limites da mudança” (FAY, 1987) e a crescente consolidação global de estruturas que podem ser definidas como “políticas de insustentabilidade” (BLÜHDORN, 2011).¹

Diante de tantos obstáculos impostos e da necessidade de superar os paradigmas antropocêntricos² e capitalocêntricos³, metodologias educacionais focadas num mero alimentar

¹ Os dois conceitos trazidos no fim deste parágrafo serão explanados com mais detalhes nos próximos capítulos desta pesquisa.

² De acordo com Kopnina (2019, p.1), “a palavra antropocentrismo é etimologicamente derivada das palavras gregas *ανθρωπος* (*anthropos*, ou ser humano) e *κεντρον* (*kentron*, ou centro). Trata-se de uma visão de mundo que privilegia o bem-estar humano em detrimento de outras aspirações. De acordo com o Oxford English Dictionary, significa ‘considerar a espécie humana como central ou mais importante elemento da existência’. Apesar de significar literalmente centralidade no ser humano, o termo é utilizado de diferentes formas. De acordo com o filósofo ambiental Baird Callicott (2006, 119, *apud* KOPNINA, 2019), o antropocentrismo pressupõe que ‘apenas os seres humanos são dignos de considerações éticas’ e ‘outras coisas são meros meios para os fins humanos’. Os termos ‘chauvinismo humano’ e ‘especismo’ são intimamente relacionados ao antropocentrismo.” (Tradução nossa)

³ O capitalocentrismo, neste contexto, envolve situar o capitalismo no centro das narrativas de desenvolvimento, tendendo a desvalorizar ou marginalizar possibilidades de desenvolvimento não capitalista. Quando produtores(as) independentes de *commodities* (como cafeicultores(as) na América Central), que possuem seus(suas) próprios meios de produção, se apropriam e distribuem o mais-trabalho, compram e vendem *commodities* em mercados, se consideram como capitalistas (a mesma coisa), uma oportunidade de representar diferenças econômicas e teorizar a especificidade de tanto do capitalismo quanto de uma produção de *commodities* independentes é perdida. Quando formas não capitalistas de economia são consideradas como primitivas, retrógradas, estagnadas, tradicionais, incapazes de crescer e desenvolver-se e opostas à modernidade, que é orientada para o crescimento e economia capitalista dinâmica, o desenvolvimento é definido como um processo que precisa eliminar ou transformar formas não capitalistas (ou ao menos submetê-las ao capitalismo). (GRAHAM e GIBSON, 2006, p.41, tradução nossa).

intelectual das pessoas têm se mostrado insuficientes para estimular uma virada de consciência planetária que gradualmente nos afaste do contexto atual de eminente destruição da biosfera e extinção da vida humana bem como nos aproxime de um movimento ativo de retomada de uma cosmovisão mais ambientalmente orientada. Como contraponto, propõe-se uma educação que seja ecopedagógica, capaz de facilitar o educar que perpassa pela criação de significados ecológicos (ecosomaestéticos-ambientalmente éticos-ecopolíticos)⁴ a partir do movimento em inter-ação com a natureza (RODRIGUES, 2018; 2019). Essa educação, que inclui o desenvolvimento da afetividade para além do humano, que envolva o não-humano, faz-se urgente, principalmente no que diz respeito a crianças em idade escolar, que poderão ser as próximas lideranças de movimentos de mudança.

Entre os conceitos que vêm sendo desenvolvidos nesta perspectiva, encontramos a “ecomotricidade”, conceito inicialmente desenvolvido pelo educador Cae Rodrigues e que vem ganhando projeção como foco de diversos trabalhos acadêmicos (por exemplo, RODRIGUES, 2018; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES, 2019a; RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009; JESUS, 2018; IARED, 2017; RODRIGUES et al., 2017). No escopo da ecomotricidade, a temática mais específica da Ecomotricidade do Plantar e do Cuidar (EPC) vem sendo desenvolvida mais recentemente (desde 2021) no âmbito do *Centre for Interdisciplinary Research on Environment and Society* (CIRES-Brazil), do qual faço parte, assim como em uma tese de doutorado atualmente em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA⁵). A partir das discussões desenvolvidas no âmbito da EPC, a temática mais específica escolhida para este trabalho de pesquisa tem base na seguinte questão de pesquisa: Quais são as possibilidades e limitações ecopedagógicas de um projeto ecológico em contextos escolares com base na EPC?

⁴ De acordo com Blengini e Rodrigues (2019, p.86), Payne (2013) traz a noção de “ecosomaestética” “como a experiência vivida de interações e relações ambientais. Ainda de acordo com os mesmos autores, “o prefixo ‘eco’ significa uma disposição não-antropocêntrica, enquanto “Soma” (do grego) localiza essa disposição na senciência do ser humano e actância de corpos não-humanos e das coisas na natureza e seus vários ambientes; desse modo, somaestética refere-se à geração corporal de significados, sendo a ecosomaestética a integração pedagógica destes diferentes, porém sobrepostos, conceitos (PAYNE et al., 2018), ou seja, a geração corporal de significados a partir de uma disposição ecocêntrica (não-antropocêntrica, ou biocêntrica) (RODRIGUES, 2019). O uso do hífen (ou do til, usado no mesmo sentido em PAYNE, 2015) tem como objetivo salientar o caráter dinâmico e relacional entre os conceitos apresentados (ecosomaestética-ética ambiental-ecopolítica). Nesse sentido, se reconhece a fragilidade de uma conceptualização desses termos sem a devida consideração sobre as dinâmicas pelas quais continuamente se constituem, exercendo poder e força um sobre o outro, não sendo possível uma caracterização linear ou unilateral (RODRIGUES, 2019, p.10)”.

⁵ Atualmente, o doutorado do PRODEMA funciona em uma rede composta por sete universidades: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

De acordo com o dicionário Houaiss, projetar significa “fazer a projeção de; atirar(-se) à distância; arremessar(-se), lançar(-se), estender-se para fora; formar saliência; [...] traçar o projeto de; arquitetar, planejar; fazer um projeto ou uma planta de; representar por meio de projeções”. De acordo com Isoldi e Sattler (2005, p.5):

O projeto revela, portanto, a finalidade de intervir ou transformar uma situação, em uma determinada direção, a fim de que se concretizem algumas intenções. Como toda intenção, revela de certa forma o caráter e os valores de quem cria ou põe em prática. Não há só processo projetual, uma só maneira de realizar um projeto.

Os projetos ecológicos trazem como premissa provocar “intervenções humanas dentro da capacidade de suporte dos ecossistemas, estando perfeitamente inseridos na lógica da transição paradigmática” (ISOLDI; SATTLER, 2005, p.5). Estes projetos podem “contestar valores estabelecidos na modernidade e valorizar outros” (ISOLDI; SATTLER, 2005, p.5), sendo a proposta desta pesquisa: aproximar-se de valores ecocêntricos e afastar-se de valores antropocêntricos com o auxílio das bases da EPC. Esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar como a EPC, alinhada a aspectos socioambientais (sempre envolvendo aspectos culturais e socioeconômicos) da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), pode ser utilizada como projeto ecopedagógico em contextos escolares. Como objetivos específicos: (1) desenvolver as estruturas conceituais, metodológicas e ecopedagógicas da EPC; (2) analisar como o campo conceitual e empírico da SAN contribui para a estruturação (conceitual, metodológica, ecopedagógica) da EPC; e (3) elaborar, a partir das estruturas desenvolvidas nesse estudo, uma proposta para a inserção da EPC como práxis⁶ ecopedagógica em contextos escolares, especificamente, no ensino infantil.

A investigação da temática proposta se justifica:

- Pela necessidade de analisar e aplicar metodologias de ecopedagogia que transcendam aplicações tradicionais de hortas escolares como mera ferramenta de despertar de consciência de crianças em idade escolar para a sustentabilidade e a autonomia alimentar;

⁶ Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 1988, p.292), “A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (1967, p.9).”

- Pela possibilidade de delinear-se uma via de cumprimento mais efetivo do que consta no marco legal para inserção da educação ambiental no ensino básico brasileiro (BRASIL, 1988; 1996; 1997; 1998a; 1999; 2012; 2018);
- Pela baixa representação de estudos com objetivos direcionados à práxis ecológica em contextos escolares;
- Pela necessária inserção da práxis ecológica no ensino infantil para minimizar os impactos ambientais das futuras gerações;
- Crianças, em especial as que estão na faixa etária da Educação Infantil – EI (4 e 5 anos de idade) normalmente apresentam maior abertura a metodologias de aprendizagem focadas no exercício da ludicidade, tal como é proposto pela Ecomotricidade;
- Pela necessidade de levar as hortas para as escolas sob uma perspectiva ecopedagógica e agroecológica que favoreça o processo ensinar-aprender sobre o que são alimentos e como cultivá-los e sobre o poder ser e alimentar-se na natureza de forma decolonial (CARVALHO, 2020);
- Pela necessidade de trabalhar formas de educação que, para além de utilidades políticas, sociais e econômicas, estimulem uma relação de ludicidade e afetividade com a natureza, uma forma de ensinar-aprender que supere concepções obsoletas de ensino e aprendizado como mero processo mental-cerebral, arcabouço que é oferecido pela ecomotricidade como prática ecopedagógica;
- Por fim, pela necessidade e curiosidade pessoal de, como profissional da educação não formal com formação em engenharia de alimentos e com experiência em projeto de extensão alinhado com preceitos da SAN, aprender, ensinar e compreender uma forma de educação que leve em conta o ser humano por inteiro, com todas as suas potencialidades corporais, emocionais, afetivas e mentais, além de horizontalizá-lo em seu existir na natureza com não-humanos, orgânicos e inorgânicos.

Esta pesquisa pretende trazer uma forma de discussão dos temas que visem a atender demandas alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são

[...] 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo. [...] são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

O projeto está alinhado, especialmente, com os ODS 1 (erradicação da pobreza), 2 (fome zero e agricultura sustentável), 3 (saúde e bem-estar), 4 (educação de qualidade) e 12 (consumo e produção responsáveis). Entendemos como importante o esforço de construir esse projeto em sintonia com os ODS citados acima porque acreditamos que, se queremos contribuir para educar crianças que saibam criar significados ecológicos e que tenham potencial para estimular futuras gerações para um caminho ambientalmente orientado, sua práxis deve ser totalmente comprometida com ideais de sustentabilidade.

Pretendemos construir arcabouço teórico que facilite a experimentação e aplicação de metodologias ecopedagógicas em contextos escolares que explorem de maneira mais horizontal a contribuição de todos os atores envolvidos na construção de hortas escolares. Para isso, compreendemos que deve ser enfatizada tanto a importância dos atores humanos (professores(as), alunos(as), coordenadores(as), diretores(as), colaboradores(as) administrativos(as)), como atores não humanos (terra, planta, animais, pedras, ar, clima etc.) na construção de conhecimentos ecopedagógicos.

Quanto à EPC, serão levantados, no primeiro capítulo, materiais relacionados ao tema ecomotricidade que relacionem a utilização de suas práticas à construção de hortas e jardins, de maneira entrelaçado a práticas tradicionais agroecológicas com abordagens que componham as ações humanas e não-humanas de forma horizontal, conectadas a novos materialismos e cosmovisões indígenas, capazes de respeitar diversidades culturais, bem como que “considerem o movimento imanente de humanos-e-não-humanos-sendo-com-a-natureza, em oposição a uma visão antropocêntrica de ‘conexão à natureza’” (RODRIGUES, 2019, p.9).

Quanto à SAN, será trazido, no segundo capítulo, um panorama geral da evolução do conceito SAN nas últimas décadas, a partir do viés socioambiental. A partir da escolha deste viés, serão trazidos indicadores coerentes com a escolha, além de perspectivas de como este viés poderá contribuir com a construção deste projeto ecopedagógico.

No terceiro capítulo desta pesquisa, será discutido como as áreas do conhecimento supracitadas podem interagir de forma produtiva com o auxílio dos princípios da agroecologia. Esse entrelaçamento de temas faz-se necessário no sentido de favorecer a criação de um projeto ecopedagógico que transcenda os limites de abordagens antropocêntricas da educação ambiental. Assim, há a possibilidade de criar um novo proceder, saber, fazer e ser na natureza

dentro do contexto escolar que se conecte ao conceito de Bem Viver⁷. Para guiar este entrelaçamento de temas, utilizaremos o método dialético para organização desta pesquisa de natureza básica, teórica e exploratória.

De maneira ampla, a pesquisa tem como intencionalidade a elaboração de um modelo de projeto ecopedagógico que vá para além do lugar de utilizar as hortas como mero instrumento de educação ambiental e trazer a perspectiva do estímulo ao desenvolvimento da afetividade do ser humano com a natureza. A partir daí, pode-se criar maneiras de transformar o projeto em processo, em construção de conhecimento a partir da práxis (pesquisa + plantar/cuidar) que envolva toda a comunidade escolar pela ação do(a) professor(a)-pesquisador(a).

⁷ Acosta (2016, p.15-16) resgata o conceito de *sumak kawsay*, de origem *kíchwa*, e nos propõe uma ruptura civilizatória calcada na utopia do Bem Viver, que refere-se “[...] à vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos(as) e a própria sobrevivência da espécie humana e do planeta. O fundamento são as relações de produção autônomas, renováveis e autossuficientes. O Bem Viver também se expressa na articulação política da vida, no fortalecimento de relações comunitárias e solidárias, assembleias circulares, espaços comuns de sociabilização, parques, jardins e hortas urbanas, cooperativas de produção e consumo consciente, comércio justo, trabalho colaborativo e nas mais diversas formas do viver coletivo, com diversidade e respeito ao próximo”.

METODOLOGIA

No tocante à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, que “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses universais” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.51), e teórica “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p.20). Esse tipo de pesquisa é orientado no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. À pesquisa teórica, não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, uma vez que desempenha papel decisivo na criação de condições para a intervenção. “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (DEMO, 1994, p.36). Quanto à natureza, classifica-se como qualitativa, já que “considera que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, [...] não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.70).

Não há como considerar qualquer visão de mundo, qualquer diferente perspectiva apenas de um viés prático, objetivo, numérico. Números e planilhas só ganham corpo e significado quando utilizados para representar e ajudar na compreensão da subjetividade de fenômenos. A partir deste entendimento, cabe à pesquisa qualitativa revelar, ampliar e aprofundar questões que, sem a aplicação desta modalidade de pesquisa, poderiam passar completamente despercebidas. Assim, “a pesquisa qualitativa (visa) interpretar o fenômeno em observação. [...] pesquisar qualitativamente é não renunciar à observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado” (NEVES, 2015, p.3).

Ainda de acordo com Neves (2015, p.3):

Na pesquisa qualitativa trabalha-se com a indução, pois só é possível construir hipóteses após a observação. Desta forma, entende-se que o pesquisador de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa, o que fará com que ele possa ser influenciado pelos resultados que esta apresentar.

Nesta pesquisa, trazemos sob sólidas justificativas a possibilidade de analisar de um ponto de vista teórico a viabilidade da construção de um projeto ecológico apoiado nos

fundamentos da EPC, de modo a analisar possíveis potencialidades e limitações deste tipo de abordagem na educação infantil, em contextos escolares.

Neves (2015, p.4) também esclarece que:

Uma pesquisa qualitativa deverá deixar bem claro em primeiro lugar qual o problema a ser pesquisado, visto que sem uma definição do problema, jamais será possível estabelecer as bases da pesquisa e selecionar um referencial teórico que respalde, fundamente o trabalho em execução.

Em nosso contexto, além de nos apoiarmos nos princípios da EPC como alicerce principal, contamos com a contribuição da Ecopedagogia, da SAN e da Agroecologia. Estes ramos do conhecimento podem funcionar como potenciais facilitadores no sentido de elevar a probabilidade de concretização de um projeto ecológico direcionado à população infantil.

Quanto aos objetivos, será exploratória (porque envolverá pesquisa bibliográfica e documental) e dialética que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p.51):

[...] as coisas não devem ser analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. As coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.

A partir das balizas acima, traremos nesta pesquisa aspectos conceituais, metodológicos e ecopedagógicos da EPC, bem como as respectivas potencialidades em contextos escolares. Todos estes aspectos serão trazidos a partir de “uma análise da realidade em seu maior aprofundamento possível, que irá revelar que as causas são todas ramificações da forma como estamos produzindo nossa existência material, sabendo de que vivemos em um mundo capitalista” (VITAL, 2020, p.40).

Vital (2020, p. 39) nos traz em sua pesquisa a importância de apoiar-nos na dialética para tratar de assuntos relacionados à EA. A autora comenta que, ao buscarmos apoio nas “leis e categorias do método dialético, (haveria) “a possibilidade de transformar condições materiais que se repetem nas práticas opressoras, alienantes e exploradoras que competem à lógica de existência e persistência do capital”. Para Batista (2015, *apud* VITAL, 2020, p. 39):

É no desenvolvimento da dialeticidade e historicidade que confiamos nas práticas transformadoras, mediante uma educação ambiental com um conjunto teórico-prático

para a transformação. Para tanto, pressupõe a adoção de um método que nos possibilite compreender as causas para a crise socioambiental que presenciamos no atual estágio de desenvolvimento da humanidade. O método para uma educação ambiental transformadora difere da simples adoção de algumas metodologias, muitas vezes oriundas de uma concepção fragmentada e reducionista de mundo que não reflete a ordem, como as coisas existem e interagem na natureza e na sociedade por meio de ligações e relações (FREIRE, 1980). Sendo assim, conscientes de que a teoria se forma a partir da compreensão da prática, ou da “ciência do mundo”, sabemos que somente uma teoria que compreenda a prática com o maior aprofundamento possível poderá resultar na ação transformadora.

O estudo não objetivou uma execução prática, devido às limitações operacionais e de tempo ocasionadas pela baixa margem de previsibilidade com a pandemia da COVID-19. O estudo foi desenvolvido de maneira mais global, de forma que seja aplicável para avaliação em diferentes contextos de educação infantil.

A face dialógica do projeto precisa, de todas as maneiras, estar alinhada com a filosofia e pedagogia de Paulo Freire, que é base da Ecopedagogia, fundamentação de práxis ecológica que nos apoiará no sentido de trabalhar a educação ambiental em uma perspectiva crítica. Será uma forma de combater

“a distorção do que sejam as ‘práticas transformadoras’ em educação ambiental. Um conjunto de práticas transformadoras dentro deste campo teórico-prático pressupõe romper com a forma como estamos nos produzindo materialmente em sociedade e nas relações com a natureza, ou seja, exige a superação das contradições próprias de nossa ordem social, e não sua continuidade” (FREIRE, 1980, *apud* VITAL, 2020, p. 40).

Antes do agir materialmente, há a idealização. Sem idealização pensada, raciocinada e bem fundamentada, não há prática transformadora (ou com potencial transformador) que sobreviva a todas as resistências e dificuldades que podem surgir no caminho entre plantar uma semente, regar, adubar, crescer, florescer e frutificar, literal ou metaforicamente. Cabe a quem ensina/pesquisa ser também quem prepara e planeja, que traz novos olhares e perspectivas, que entrelaça diferentes ideias, antes de propriamente fazer-se pomicultor(a)/precursor(a) de uma nova iniciativa, seja ecológica ou conectada a qualquer outro ramo do saber.

Conforme esclarece Rodrigues (2007, p.15), “diante de uma produção acadêmica que não se conhece na totalidade, consideramos como critério de escolha das fontes a serem utilizadas na pesquisa artigos científicos, dissertações, teses e livros que abordam” os temas “ecomotricidade”, “educação ambiental”, “educação infantil”, “educação ambiental crítica”, “ecopedagogia”, “segurança alimentar e nutricional” e “agroecologia”, além de materiais acadêmicos que façam entrelaçamentos de dois ou mais desses assuntos. A escolha destes temas

de pesquisa tem como objetivo facilitar a construção e o entendimento do conceito de EPC para posterior elaboração de um conjunto de práticas e diretrizes que facilitem sua inserção em forma de projeto ecológico na educação infantil, em contextos escolares.

CAPÍTULO 1 – ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR (EPC)

1.1 História da Educação Ambiental

Dentre os diversos conceitos de EA, podemos entendê-la como:

“O aprendizado para compreender, apreciar, saber lidar e manter os sistemas ambientais em sua totalidade” ou ainda a “aprendizagem de como gerenciar e melhorar as relações entre a sociedade humana e o ambiente, de modo integrado e sustentável” (BÔLLA e MILIOLI, 2011 *apud* SÃO PAULO, 1997: 16).

De acordo com Bôlla e Milioli (2011), a EA na perspectiva profunda tem objetivos que vão além de resolver problemas oriundos de um estilo de vida pautado em uma visão de mundo que provocou a alienação do ser humano do universo, rompendo com a ideia de ser humano integrado à natureza. A EA propõe a revisão dos valores e comportamentos da sociedade, de maneira a estimular profundas mudanças de percepção, valores e atitudes das pessoas a respeito de si mesmas, das outras e da natureza como um todo.

Para iniciar nossa discussão, faz-se imprescindível revisar e compreender, ainda que de forma sucinta, as influências históricas, filosóficas e culturais em que se baseiam o desenvolvimento e evolução da EA no Brasil e no mundo. Esta recapitulação nos auxilia a entender de onde partimos para depois entender aonde queremos chegar com esta pesquisa. Segundo Vital (2020, p.28):

Os(As) fundadores(as) da educação ambiental brasileira dividem-se em três gerações nomeadas da seguinte forma: os(as) fundadores(as); pró-fundadores(as) e a segunda geração. A primeira geração de fundadores(as) da EA para formação do sujeito ecológico “são aqueles(as) ativistas, cientistas ou técnicos(as) governamentais considerados(as) como as primeiras referências da ação direta e no debate público das ações ambientais” (CARVALHO, 2014, p.191 *apud* VITAL, 2020, p.28). [...] De acordo com Reigota (1988 *apud* CARVALHO, 2014, 1988) [...], os principais nomes do pensamento ecologista brasileiro contemporâneo (dos anos 70 e 80 foram) José Lutzemberger, Fernando Gabeira, Augusto Ruschi, Aziz Ab’Saber, Paulo Nogueira Neto, Cacilda Lanusa e Miguel Abela (REIGOTA, 1988, p.15-16 *apud* CARVALHO, 2014, p.191).

Sauvé (2005, p.12), em seu trabalho seminal de categorização das diversas correntes existentes de EA, identifica e explora brevemente quinze delas. Ela traz que algumas têm um background histórico mais vasto que outras, sendo dominantes nas primeiras décadas de EA

(décadas de 1970 e 1980). Outras correntes estão relacionadas a preocupações mais recentes (dos anos 1990 em diante).

Uma ressalva de grande importância que é citada por Sauvé (2005) antes de expor as correntes de EA é que   necessário reconhecer que todas essas correntes coexistem hoje em dia. Por isso, devem ser estudadas sincronicamente. Correntes mais antigas não necessariamente são obsoletas, pois ainda podem refletir demandas da atualidade. Correntes mais modernas não são necessariamente as mais apropriadas. Cada uma delas deve ser analisada com seus respectivos méritos e com uma postura respeitosa em relação   contribuição particular de outras, especialmente considerando-se contextos pedagógicos complexos e diversos. Segue abaixo a relação de correntes como descrita por Sauvé:

Quadro 1: Correntes de EA segundo Sauvé (2005, p.13)

Correntes com uma tradição mais longa de EA (�cadas de 1970 e 1980)	Correntes que emergiram mais recentemente na EA (�cadas de 1990 e 2000)
Naturalista (centrada nas relações humanas com a natureza, com abordagem cognitiva, experi�ncial, afetiva, espiritual ou artística)	Holística (abordagem analítica e racional é a origem de muitos problemas contemporâneos – educadores(as) não são consideram realidades sócio-ambientais, mas também dimensões da pessoa que entra em contato com essas realidades “sendo no mundo” – todos os seres “falam” por eles mesmos)
Conservacionista/Recursista (centrada na conservação de recursos, em termos de qualidade e quantidade; centrada numa concepção de natureza como um conjunto de recursos; preocupação com gestão ambiental)	Biorregionalista (relaciona-se com um terreno geográfico e de consciência – a área geográfica se identifica mais com características naturais e culturais que fronteiras políticas – sentido de identidade de comunidades humanas)
Resolutiva de problemas (iniciada nos anos 1970 – o MA é considerado como um conjunto de problemas – adota a visão de EA da UNESCO – há chamada para a ação coletiva ou para mudanças de comportamento individual)	Prática (aprender em a��o, pela ação e para o contínuo melhoramento da ação – não se trata de desenvolver conhecimento, e sim nos colocar numa situação e aprendizado através, por e para aquele projeto – integra reflexão e a��o que se retroalimentam)
Sist�mica (identifica componentes de uma situação ambiental, distingue interrelações, inclui elementos biofísicos e sociais – enxerga o <i>big picture</i> , a síntese de uma realidade – abordagem cognitiva por natureza – interdisciplinar)	Socialmente crítica (promove a análise das dinâmicas sociais que baseiam problemas e realidades ambientais – questiona diversos aspectos de projetos ambientais – interdisciplinar – projetos orientados para a comunidade)
Científica (postura rigorosa diante de realidades ambientais – busca identificar e entender relações de causa e efeito – observa e verifica hipóteses – transdisciplinar – o MA é um objeto de conhecimento para melhor tomada de decisão)	Feminista (deriva da corrente socialmente crítica – analisa e denuncia relações de poder que favorecem homens em detrimento de mulheres – busca integrar valores feministas em diversas áreas do conhecimento – relaciona a dominação da mulher e a dominação da natureza)
Humanista/Mesol�gica (une natureza e cultura – o MA é um lugar de existência, um habitat – MA como “herança” – aliança entre a criatividade humana e as possibilidades da natureza – considera MA urbano e rural)	Etnográfica (�nfase na dimensão cultural das relações ambientais – a EA não deve impor uma visão de mundo – deve ser levada em conta uma cultura de referência – deve haver diálogo intercultural – ensinar e aprender são inseparáveis – observação e participação ativa – todo evento tem o potencial de carregar significado)
Centrada em valores (relação com o MA � moral e �tica – toda ação � enraizada em valores mais ou menos conscientes ou coerentes – focada em	Ecoeducacional (corrente mais dominada por preocupações educacionais que ambientais – busca alavancar nossa relação com o MA para

desenvolver valores ambientais – código de comportamento socialmente aceitável)	desenvolvimento pessoal – o MA é percebido como uma esfera de interação essencial com nossa “eco-formação”) Sustentável (permeou a EA a partir do meio dos anos 80 – tornou-se uma perspectiva dominante – busca responder às recomendações contidas no capítulo 36 da Agenda 21 – postula que o desenvolvimento econômico é baseado no desenvolvimento humano)
---	--

Fonte: SAUVÉ (2005, pp.13 – 31, traduzido e organizado pela autora)

Cada uma destas correntes foi apresentada por Sauvé levando em conta algumas premissas relacionadas a concepções dominantes de educação e meio ambiente, seus principais objetivos, abordagens, estratégias, além de exemplos ou modelos pedagógicos que ilustram as correntes supracitadas. Antes de trazer as diversas exemplificações, ela deixa claro que suas escolhas baseiam-se em suas próprias “referências culturais, mais ligadas a contextos francofônicos, anglofônicos e latino-americanos”. Seus questionamentos e afirmações estimulam “análise crítica das vantagens, limitações e problemas associados a cada corrente” (SAUVÉ, 2005, p.3).

No que tange às áreas de conhecimento norteadoras desta pesquisa, entendemos que, entre as quinze correntes de EA mencionadas por Sauvé (2005, p.13), as que mais se afinam ideologicamente com os pensamentos trazidos aqui são as seguintes:

- Holística – afina-se com a Ecomotricidade a partir da valorização do “ser no mundo” e do entendimento de que “todos os seres ‘falam’ por eles mesmos”, trazendo uma ideia de horizontalidade para as relações ecológicas, sem valorizar uma supremacia do ser humano nessa dinâmica relacional;
- Biorregionalista – afina-se concomitantemente com a EPC, SAN e agroecologia por valorizar cosmovisões indígenas e africanas relacionadas a um determinado local de atuação de determinado projeto ecopedagógico. Valoriza cultura local e saberes tradicionais, que se relacionam com o sentido de identidade de comunidades humanas;
- Prática – afina-se com a Ecopedagogia, a partir da base freiriana, porque ressalta a importância de aprender em ação, pela ação e para o contínuo melhoramento da ação;
- Socialmente Crítica – afina-se com a Ecopedagogia por valorizar a crítica de modelos de educação e tendências sociais. Quem educa critica primeiro a si a as lentes que utiliza para enxergar o mundo, ao mesmo tempo em que observa com criticidade a estrutura em que seus(suas) educandos(as) se inserem;

- Etnográfica – afina-se com a Ecomotricidade por destacar a dimensão cultural das relações ambientais, a observação e a participação ativa; afina-se com a Ecopedagogia por valorizar o diálogo intercultural – ensinar e aprender são inseparáveis – todo evento tem o potencial de carregar significado.

A identificação de correntes que se afinam com esta pesquisa faz-se de capital importância para que o percurso metodológico seja determinado com segurança e coerência com os objetivos de pesquisa. A partir dessa identificação, fica mais fácil seguir adiante em nossa organização e sistematização de ideias, de maneira a contextualizar de onde partimos em termos ideológicos e históricos, bem como os marcos legais que servem como base para onde queremos chegar (objetivos).

Além de uma revisitação histórica, social e filosófica da EA, também faz-se necessário revisitar seu percurso político e legal. Assim, torna-se possível acompanhar se, no correr das décadas, a EA manteve-se com os mesmos propósitos iniciais e, ainda mais importante, se conseguiu transformar em práxis suas propostas com estratégias de planejamento e execução de ações adequadas. Para estruturar esta questão, reunimos nos Quadros 2 e 3 alguns dos mais relevantes eventos globais e marcos legais nacionais relacionados ao tema “educação e meio ambiente”.

Quadro 2. Eventos nacionais e globais relacionados à temática “educação e meio ambiente”.

Evento	Ano	Local	Objetivo	Resultado	Fonte
Lançamento do livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson	1962	Estados Unidos	Alertar sobre os prejuízos causados por inúmeras ações humanas sobre o meio ambiente, entre eles, o uso de pesticidas	Facilitou o banimento do pesticida DDT em 1969 na Suíça e [3] em 1972 nos Estados Unidos	(CARSON, 1962)
Criação do Conselho para educação ambiental no Reino Unido e o Clube de Roma	1968	Europa	Debater assuntos relacionados a política, economia internacional e, sobretudo, ao meio ambiente e o desenvolvimento sustentável.	Em 1972, produziu o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico”	(MENEZES, 2014, p.26)
Elaboração do “Manifesto para Sobrevivência” por uma entidade relacionada à	1970	Europa	Trazer a ideia de que não é possível conseguir um aumento indefinido de	Surgiu em 1972 o discurso de Desenvolvimento Sustentável	(PONCIO, 2015, p.52 e COSTA, 2012, p.18)

revista britânica “ <i>The Ecologist</i> ”			demanda sustentado por recursos finitos		
Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano	1972	Estocolmo, Suécia	Discutir questões ambientais de maneira global	Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo e a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA	(PASSOS, 2009, p.12)
I Congresso Internacional da Ecologia	1974	Haia, Holanda	Tratar sobre o uso indiscriminado dos Clorofluorcarbonos – CFCs	A sinecologia foi estabelecida como o verdadeiro propósito da Ecologia	(NUCCI, 2007, p.85 e FÁVARO et al., 2020, p.8)
Encontro Internacional em educação ambiental	1975	Belgrado (ex-Iugoslávia)	Formular princípios e orientações para um programa de educação ambiental	Criação do Programa Internacional de educação ambiental – PIEA e elaboração da Carta de Belgrado	(RAMOS, 1996, p.14)
Criação dos cursos de pós-graduação em Ecologia nas Universidades do Amazonas, Brasília, Campinas, São Carlos e o Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas - INPA em São José dos Campos	1976	Brasil	Informação não encontrada.	Informação não encontrada.	(BORGES, 2014 <i>apud</i> VASCONCELOS, 2017, p.42)
Primeira Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental	1977	Tbilisi (Georgia, ex-URSS)	Enfocar os temas “educação” e “o homem no meio ambiente”	Foi o ponto de partida de um programa internacional de EA, conforme o desejo unânime dos Estados-Membros.	(UNESCO, 1997, pp.6 e 7).
Seminário de educação ambiental para América Latina	1979	San José, Costa Rica	Discutir a educação ambiental para a América Latina	Foi um importante marco para EA na América Latina.	(SOARES et al., 2011, p.6 e FONSECA et al., 2017, p.6).
Publicação do Relatório Brundtland, intitulado “Our Common	1987	Noruega	Aponta para a incompatibilidade de entre desenvolvimento sustentável e os padrões de	Popularizou a expressão “desenvolvimento sustentável” e sua definição, considerada a	(SUGAHARA e RODRIGUES, 2018, p.36)

Future” pela CNUMAD			produção e consumo	mais próxima do consenso oficial	
Congresso Internacional de Educação e Formação	1987	Moscou, Rússia	Reforça princípios já abordados em Tbilisi, além de ressaltar importância de formar recursos humanos em EA e inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis	Elaboração do documento "Estratégia Internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90"	(RAMOS, 1996, p.23 e TRINDADE e SOUZA, 2016, p.2)
Primeiro Congresso Brasileiro de educação ambiental	1989	Ibiruba, Rio Grande do Sul, Brasil	Tinha uma orientação no sentido de firmar uma perspectiva de educação comportamentalista, numa região à época já cooptada pelo agrobusiness	Informação não encontrada.	(SOUZA, 2007, pp.52 e 76)
I Fórum de educação ambiental	1989	São Paulo, Brasil	Discutir se era viável a se tinha a ver transformar a EA numa disciplina de Ensino Médio (no momento se discutia mudanças na LDB) entre USP e outras organizações	Trabalhos apresentados por professores e algumas ONGs foram publicados nos anais do evento	(SOUZA, 2007, pp.73-78)
EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) - A sustentabilidade passa a protagonizar o discurso ambiental	A partir da década de 1990	No mundo inteiro	“Ela surge como proposta de completude à EA, se dispõe a combater a crise moderna no entendimento ecológico, social, político e econômico.”	“A partir desse novo cenário, nem sempre serão comuns às expectativas, os meios e os fins da diversidade de correntes da EA, na compreensão da EDS como um dos agentes desse campo.”	(MIRANDA e ZANETI, 2020, p.11)
Conferência Mundial sobre Educação para Todos	1990	Jomtien, Tailândia	Estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna,	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	(BAYER e SIMÃO, 2019, p.46 e MENEZES, 2001)

			condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa		
Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a educação ambiental	1991	Brasil	Discutir diretrizes para definição da Política da EA	Informação não encontrada.	(VILARINHO e MONTEIRO, 2019, pp.440-441)
Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio-92	1992	Rio de Janeiro, Brasil	Socializar os resultados das experiências nacionais e internacionais de EA, discutir metodologias e currículos	Elaboração da Carta Brasileira para a educação ambiental	(VILARINHO e MONTEIRO, 2019, p.441)
I Congresso Iberoamericano de educação ambiental	1992	Guadalajara, México	Criar, fortalecer e consolidar um mecanismo regional de cooperação em educação ambiental	Criação do Programa Latino-americano e Caribenho de educação ambiental - PLACEA	(MARQUES e CARVALHO, 2017, p.11)
Conferência Europeia sobre Cidades Sustentáveis	1994	Aalborg, Dinamarca	Discutir a sustentabilidade de cidades e vilas	Resultou na Carta de Aalborg ou Carta das cidades europeias para a sustentabilidade	(GOMES, 2009, p.29)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP1	1995	Berlim, Alemanha	Discutir questões relacionadas ao efeito estufa. Iniciou negociações para reduzir emissões	Foi estabelecido o Mandato de Berlim, que buscou consenso de todos os países em se tomar ações mais enérgicas para mitigar o efeito estufa	(CETESB, 2020 e GILLS e MORGAN, 2019, p.891)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP2	1996	Genebra, Suíça	Discutir questões relacionadas ao efeito estufa	Criaram as diretrizes para as comunicações nacionais a ser adotadas pelos países em desenvolvimento; discutiram o QELROS e uma aceleração das conversas do “Mandato de Berlim”; foi decidido que os países em desenvolvimento poderiam solicitar à CQNUMC	(CQNUMC, 2013a <i>apud</i> SCHOTT, 2013, pp.20-21)

				apoio financeiro para o desenvolvimento de programas de redução de emissões, com recursos do Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF).	
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP3	1997	Quioto, Japão	Discutir questões relacionadas ao efeito estufa	Foi redigido o Protocolo de Quioto, documento que estabelecia metas para reduzir as emissões de gases do efeito estufa pela primeira vez	(GILLS e MORGAN, 2019, p.891)
Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade	1997	Tessalônica, Grécia	Trazer recomendações para que EA realmente se converta em práxis em suas diversas formas aplicação, em diversos setores da sociedade, devido ao reconhecimento que o desenvolvimento da EA foi insuficiente, mesmo cinco anos após a Rio-92	Elaboração da “Declaração de Tessalônica”, que enfoca uma visão interdisciplinar para ações compartilhadas – educação para um futuro sustentável.	(KOSLOSKY, 2000, pp.30-31)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP4	1998	Buenos Aires, Argentina	Discutir sobre um cronograma para implementar o Protocolo de Kyoto	O plano de ação de Buenos Aires trouxe um programa de metas para a abordagem de alguns itens do Protocolo em separado: análise de impactos da mudança do clima e alternativas de compensação, atividades implementadas conjuntamente, mecanismos financiadores e transferência de tecnologia.	(FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL, 2016)
Convenção-Quadro das	1999	Bonn, Alemanha	Discutir técnicas sobre	O encontro teve como destaque a	(FUNDAÇÃO AMAZÔNIA

Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP5			mecanismos a serem criados para que o Protocolo de Kyoto pudesse ser seguido	execução do Plano de Ações de Buenos Aires e as discussões sobre LULUCF (sigla em inglês para Land Use, Land-Use Change and Forestry; atividades que promovem a remoção de gás carbônico da atmosfera, ou seja, florestamento e reflorestamento)	SUSTENTÁVEL, 2016)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP6	2000	Haia, Holanda	Teve como foco discutir a proposta dos Estados Unidos de incluir áreas de agricultura e de floresta como sequestradoras de carbono	Os(As) participantes não chegaram a um consenso sobre quais sanções deveriam ser aplicadas aos países que descumprissem suas metas e muito não assinaram acordo. Lançamento público da Carta da Terra.	(FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL, 2016)
Declaração do Milênio – “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM)	2000	Nova Iorque, EUA	Foram oito grandes objetivos globais assumidos pelos países-membros da ONU que almejavam fazer com que o mundo progredisse rapidamente rumo à eliminação da extrema pobreza e da fome do planeta	Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como parte do processo de criação um dos compromissos da Agenda 2030, para substituir os ODM para vigorar no período pós-2015	(ROMA, 2019, pp.33 e 38)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP6 bis	2001	Bonn, Alemanha	Discutir o Protocolo de Kyoto, com poucas expectativas de atingir bons resultados nas negociações	Foi aprovado o uso de sumidouros para cumprimento de metas de emissão, discutidos limites de emissão para países em desenvolvimento e a assistência financeira dos	(FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL, 2016)

				países desenvolvidos; os Estados Unidos decidam não assinar o documento.	
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP7	2001	Marrakech, Marrocos	Finalizar negociações quanto Protocolo de Kyoto	Foi elaborado um documento chamado “Acordos de Marrakech”	(GILLS e MORGAN, 2019, p.891)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP8	2002	Nova Déli, Índia	Dar continuidade aos preparativos técnicos e institucionais para a entrada em vigor do Protocolo de Kyoto, que determina esforços internacionais para a redução das emissões de gases estufa	Os países entram em acordo sobre as regras do Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL)	(EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2002)
Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável ou Rio+10	2002	Johannesburgo-África do Sul	Avaliar os dez anos da Agenda 21 - reafirmação da insustentabilidade do modelo econômico vigente - problemas associados à globalização	Seus signatários firmaram alguns compromissos relacionados a água e o saneamento, acesso a serviços de energia modernos e poluição do ar	(DINIZ, 2002 pp.33-34)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP9	2003	Milão, Itália	Discutir a regulamentação de sumidouros de carbono no âmbito do Mecanismo de Desenvolvimento Limpo	Estabeleceu-se regras para a condução de projetos de reflorestamento, que se tornam condição para a obtenção de créditos de carbono	(FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL, 2016)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP10	2004	Buenos Aires, Argentina	Discutir o que aconteceria quando a vigência do Protocolo de Kyoto terminasse em 2012	Definição dos Projetos Florestais de Pequena Escala (PFPE) e a divulgação de inventários de emissão de gases do efeito estufa por alguns países em desenvolvimento, entre eles o Brasil	(FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL, 2016)

Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP11	2005	Montreal, Canadá	Decidir o que fazer depois que o Protocolo expirasse em 2012	Diálogo de longo prazo por uma ação cooperativa em workshops até a COP13; novas negociações quanto ao Anexo I do Protocolo de Kyoto	(DEPLEDGE e GRUBB, 2006, p.558)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP12	2006	Nairóbi, Quênia	Resolver as últimas questões técnicas a respeito do Protocolo de Kyoto, além de continuar as discussões sobre o que seria feito após a expiração deste	O Brasil apresenta a proposta de um mecanismo de incentivos financeiros para a manutenção das florestas, o REDD (Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação)	(CETESB, 2020c)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP13	2007	Bali, Indonésia	Discutir questões relacionadas ao efeito estufa	Acordo para substituir o Protocolo de Kyoto; reconhecimento do documento do IPCC; redação de um novo texto, que pedia ações mais rápidas para reduzir as emissões de gases do efeito estufa; aprovação do Plano de Ação de Bali, que estabeleceu o cenário para as negociações da COP 15	(CETESB, 2020a)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP14	2008	Poznan, Polônia	Trabalhar em um novo acordo para ser discutido em Copenhague	A mudança de posicionamento do governo dos Estados Unidos foi a marca da reunião; os países alcançaram um consenso sobre o programa de trabalho e o plano de ação para a convenção de Copenhague	(CETESB, 2020b)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP15	2009	Copenhague, Dinamarca	Desenvolver um acordo que substituísse o Protocolo de Kyoto	Os 192 países participantes não chegaram a um consenso sobre um novo instrumento legal	(GILLS e MORGAN, 2019, p.892)

Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP16	2010	Cancún, México	Discutir questões relacionadas ao efeito estufa	Criação do Fundo Verde do Clima; manutenção da meta fixada na COP15 (máximo de 2°C a elevação da temperatura média em relação aos níveis pré-industriais até 2100)	(TSCHAKERT, 2015, p.3)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP17	2011	Durban, África do Sul	Discutir questões relacionadas ao efeito estufa	Plataforma de Durban, documento que resultou da conferência, estabeleceu que os países devem definir metas até 2015 nesse sentido para serem colocadas em prática a partir de 2020	(SHOCKLEY e BORAN, 2015, p.117)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP18	2012	Doha, Catar	Propor uma extensão do Protocolo de Kyoto, já que fracassou a tentativa de firmar um acordo substituto	Houve um acordo fechado às pressas de combate ao aquecimento global até 2020; decidiram estender o prazo do Protocolo de Kyoto	(GILLS e MORGAN, 2019, p.892)
Rio + 20	2012	Rio de Janeiro, Brasil	Teve como foco a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável	Os(as) líderes mundiais não se voltaram para o caráter de urgência que o desenvolvimento sustentável requer; estabeleceu-se os Objetivos do Desenvolvimento sustentável (ODS)	(GUIMARÃES e FONTOURA, 2012, pp.521-522)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP19	2013	Varsóvia, Polônia	Iniciar o planejamento de um novo tratado para substituir o Protocolo de Kyoto, para ser aprovado na COP21	Documento de redução de emissões para substituir o Protocolo de Kyoto	(PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS, 2013)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança	2014	Lima, Peru	Definir as bases para um acordo geral sobre o clima a ser	Documento final intitulado Chamamento de Lima para a Ação sobre o Clima,	(LOREDO e DÁVILA, 2014, p.82 e TSCHAKERT, 2015, p.8)

do Clima – COP20			aprovado na COP21	que traz os elementos básicos para o novo acordo global que entrará em vigor em 2021	
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP21	2015	Paris, França	Conseguir alcançar um acordo de controle do aquecimento global que deveria entrar em vigor em 2020	O Acordo de Paris foi adotado como uma nova dinâmica de luta contra as mudanças climáticas	(BERRUEZO e JIMÉNEZ, 2017, p.36 e GHEZLOUN et al., 2017, p.11)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP22	2016	Marrakesh, Marrocos	Definir regras do Acordo de Paris	O Acordo de Paris foi firmado, enquanto vigorava a extensão do Protocolo de Kyoto	(GILLS e MORGAN, 2019, p.892)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP23	2017	Bonn, Alemanha	Elaborar regras para implementar o Acordo de Paris e estimular ambição no sentido da proteção do clima	Por falta de liderança política, apenas a parte obrigatória da programação foi concluída	(OBERGASSE L et al., 2018, p.104)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP24	2018	Katowice, Polônia	Pretendia resgatar a euforia decorrente da conclusão do Acordo de Paris na COP21 e acordar diretrizes que operacionalizariam o acordo	Houve desacordo em relação a como responder ao relatório IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) de 2018; não houve nenhum firme acordo com uma Contribuição Nacionalmente Determinada (NDC) mais ambiciosa	(STRECK et al., 2019, p.167 e GILLS e MORGAN, 2019, p.896)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP25	2019	Madri, Espanha	Continuar conduzindo as discussões e negociações relacionadas ao cumprimento do Acordo de Paris, em especial o artigo 6	A imprensa <i>mainstream</i> a descreveu como um fracasso, principalmente porque falhou em construir novos e mais ambiciosos compromissos e entregar excelentes regras em relação ao mercado de carbono global. Além disso, adiou	(NEWELL e TAYLOR, 2020, p.5 e STRECK et al., 2020, pp.137-138)

				uma série de decisões para a COP26	
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP26	2021	Glasgow, Escócia	Apelar pela urgência de medidas concretas para salvar o planeta da crise do clima	Um relatório da Agência Internacional de Energia ressaltou que se os governos cumprissem seus compromissos de longo prazo, isso colocaria a humanidade numa direção a cerca de 1,8 °C de aquecimento.	(NAÇÕES UNIDAS, 2021)
Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – COP27	2022	Sharm el-Sheikh, Egito	Concentrar as discussões na redução de emissões, ajudar os países a se prepararem e lidarem com as mudanças climáticas e garantir apoio técnico e financiamento para países em desenvolvimento para essas atividades. Também tratarão de questões não totalmente resolvidas ou cobertas na COP26 serão retomadas:		(BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2022)

Organização: a autora

Quadro 3. Marcos legais das políticas públicas nacionais para Ed. Ambiental/Meio Ambiente

Marco Legal	Ano	Objetivo ligado à/ao EA/MA	Fonte
Regimento do Pau-Brasil	1605	É voltado à proteção das florestas	(JUSBRASIL, 2010)
Carta Régia	1797	Afirma a necessidade de proteção a rios, nascentes e encostas, que passam a ser declarados propriedades da Coroa	(JUSBRASIL, 2010)
Regimento de Cortes de Madeiras	1799	Estabelece rigorosas regras para a derrubada de árvores	(JUSBRASIL, 2010)
Lei nº 601/1850, primeira Lei de Terras do Brasil	1850	Disciplina a ocupação do solo e estabelece sanções para atividades predatórias	(JUSBRASIL, 2010)
Decreto nº 8.843/11	1911	Cria a primeira reserva florestal do Brasil, no antigo Território do Acre	(BRASIL, 1911)

Código Civil Brasileiro	1916	Elenca várias disposições de natureza ecológica. A maioria, no entanto, reflete uma visão patrimonial, de cunho individualista	(BRASIL, 1916)
Código Florestal	1934	Impõe limites ao exercício do direito de propriedade	(BRASIL, 1934)
Código de Águas	1934	Determina que “são expressamente proibidas construções capazes de poluir ou inutilizar para o uso ordinário a água do poço ou nascente alheia a elas preexistentes”, devendo ser demolidas as obras irregulares	(BRASIL, 1934a)
Decreto-lei 1985/40 – Código de Minas	1940	Define os direitos sobre as jazidas e minas, estabelece o regime do seu aproveitamento e regula a intervenção do Estado na indústria de mineração, bem como a fiscalização das empresas que utilizam matéria prima mineral	(BRASIL, 1940)
Lei 4.504, que trata do Estatuto da Terra	1964	Regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola	(BRASIL, 1964)
Nova versão do Código Florestal	1965	Amplia políticas de proteção e conservação da flora. Inovador, estabelece a proteção das áreas de preservação permanente.	(BRASIL, 1965)
Lei nº 5.197/67 – Código de Caça	1967	Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências	(BRASIL, 1967)
Decreto-lei nº. 221/67 – Código de Pesca	1967	Dispõe sobre a proteção e estímulos à pesca e dá outras providências	(BRASIL, 1967a)
Decreto-lei nº. 227/67 – Código de Mineração	1967	Dá nova redação ao código de Minas de 1940	(BRASIL, 1967b)
Constituição da República Federativa do Brasil	1967	Atribui à União competência para legislar sobre jazidas, florestas, caça, pesca e águas, cabendo aos Estados tratar de matéria florestal	(BRASIL, 1967c)
Decreto-lei nº 1.413/75	1975	Dispõe sobre o controle da poluição do meio ambiente provocada por atividades industriais	(BRASIL, 1975)
Lei nº 6.453/77	1977	Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com atividades nucleares e dá outras providências	(BRASIL, 1977)
Lei 6.938/81	1981	Estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente. A lei inova ao apresentar o meio ambiente como objeto específico de proteção	(BRASIL, 1981)
Lei 7.347/85	1985	Disciplina a ação civil pública como instrumento processual específico para a defesa do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos	(BRASIL, 1985)
Parecer 819/85 do MEC	1985	Reforçar a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino fundamental e médio (antigo 1º e 2º graus), integrados a todas as áreas do	(MARÇAL, 2005, p.44 e TOURINHO, 2013, p.18)

		conhecimento de forma sistematizada e progressiva	
Parecer 226/87 pelo Plenário do Conselho Federal de Educação	1987	Considerava necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio, bem como sugeria a criação de Centros de educação ambiental	(RAMOS, 1996, p.20 e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 2002, p.10)
Capítulo VI, Art. 225, Inciso VI da Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Determina que se deve “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”	(BRASIL, 1988, p.131)
Portaria 678/91 do MEC	1991	Determinar que a educação escolar deveria contemplar a EA permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino, enfatizando a necessidade de investir na capacitação de professores	(LELIS e MARQUES, 2021, pp.12 e 14)
Portaria 2421/91 do MEC	1991	Instituir em caráter permanente um Grupo de Trabalho de EA para definir com as Secretarias Estaduais de Educação as metas e estratégias para a implantação da EA no país	(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.53)
Lei 8.171/91	1991	O Brasil passa a dispor da Lei de Política Agrícola, com um capítulo especialmente dedicado à proteção ambiental; o texto obriga o proprietário rural a recompor sua propriedade com reserva florestal obrigatória	(BRASIL, 1991)
Portaria 773/93 do MEC	1993	Instituir em caráter permanente um Grupo de Trabalho para EA, para concretizar as recomendações aprovadas na Rio-92	(VILAS-BOAS, 2002, p.12)
Lei nº 9.276/96	1996	Garantir a implementação do PRONEA - Programa Nacional de educação ambiental, definindo como principais objetivos da área de Meio Ambiente a “promoção da EA, divulgando e utilizando conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”	(MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2005, p.25)
Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei n. 9.394/96	1996	Em um dos itens do artigo 32, que trata do Ensino Fundamental, registra que este visa oferecer “formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”	(LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2017, p.23)
Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs com o tema “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente”	1997	Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente	(KOSLOSKY, 2000, pp.38-39 e BRASIL, 1997a, pp.47 e 69)

Política Nacional dos Recursos Hídricos. Lei Federal nº. 9.433/97	1997	De acordo com o Artigo 2º, a Política Nacional de Recursos Hídricos visa: I - assegurar à atual e às futuras gerações a necessária disponibilidade de água, em padrões de qualidade adequados aos respectivos usos; II - a utilização racional e integrada dos recursos hídricos, incluindo o transporte aquaviário, com vistas ao desenvolvimento sustentável; III - a prevenção e a defesa contra eventos hidrológicos críticos de origem natural ou decorrentes do uso inadequado dos recursos naturais.	(BRASIL, 1997b)
Lei de crimes ambientais do Brasil – Lei nº. 9.605/98	1998	Dispor sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.	(BRASIL, 1998)
Lei nº 9.795/99	1999	Instituir a Política Nacional de educação ambiental, a que deverá ser regulamentada após as discussões na Câmara Técnica Temporária de educação ambiental no CONAMA	(BRASIL, 1999)
Lei nº. 9.985/00	2000	Prevê mecanismos para a defesa dos ecossistemas naturais e de preservação dos recursos naturais neles contidos	(BRASIL, 2000)
Lei 10.257/01	2001	Dotar o ente municipal de mecanismos visando permitir que seu desenvolvimento não ocorra em detrimento do meio ambiente	(BRASIL, 2001)
Lei 11.105/05 – Lei de Biossegurança	2005	Tratar dos organismos geneticamente modificados, estabelecendo parâmetros para seu estudo e exploração comercial	(BRASIL, 2005)
Lei 112084/06 – Lei de Gestão de Florestas Públicas	2006	Regular a gestão das florestas brasileiras em áreas públicas, criando o Serviço Florestal Brasileiro	(BRASIL, 2006a)
Medida Provisória 458	2009	Prever a regularização de terras na Amazônia Legal	(BRASIL, 2009)
Lei 12.305/10 – Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)	2010	Instituir a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.	(BRASIL, 2010)
Código Florestal – Lei nº. 12.651/2012	2012	Estabelecer normas gerais sobre a Proteção da Vegetação Nativa, incluindo Áreas de Preservação Permanente, de Reserva Legal e de Uso Restrito.	(BRASIL, 2012a)

Organização: a autora

Ao observar os eventos e marcos legais elencados acima, percebemos que os documentos legais que buscam regular a inserção da EA em instituições de ensino básico passam a ser elaborados e publicados quando o Brasil adentra numa fase de redemocratização, após 21 anos de ditadura militar. Essa fase de início de elaboração destes documentos é coerente com o contexto do Brasil naquela época, já que acabávamos de sair de um cenário social,

econômico e cultural de extremo cerceamento de qualquer forma de expressão ideológica. Não havia possibilidade de expressar e defender qualquer tipo de ideia ou iniciativa que nos conduzisse para além de paradigmas de repressão de liberdades individuais, patriarcais, brancos, capitalistas e heteronormativos. Desse modo, podemos compreender aquele momento de meados da década de 1980 como mais uma evidência do “grito de liberdade” em todos os sentidos que espocava na sociedade brasileira.

Quanto aos eventos nacionais e internacionais com os temas educação e meio ambiente, entre os escolhidos como destaque nesta pesquisa, bem como os observados em quadros mais abrangentes como o de Tomchinsky (2011, pp.115-120), é evidente a predominância das discussões de educação e meio ambiente nas Américas e na Europa. Muitos dos países mais ricos e menos desiguais socialmente no mundo estão nestes continentes, algo que podemos interpretar como um sinal do quanto essas discussões ainda ocorrem de forma heterogênea, A depender da localização geográfica e social. Se a discussão é desigual, se não ocorre de maneira que todos os atores capazes de provocar mudança possam ser igualmente representados, independente de cor, raça, etnia, classe social, gênero, orientação sexual ou localização geográfica, os caminhos que nos levam do lugar do comum, passando por questionamentos, organização e movimentos de mudança, configuram-se como mais tortuosos e difíceis. Diante disso, condutas destrutivas contra o meio ambiente tornam-se ainda mais difíceis de serem identificadas e debeladas com estratégia.

Rodrigues e Arenas, em um artigo publicado em 2022 na *Journal of Environmental Education*, fazem apontamentos relacionados aos 50 anos da Conferência de Estocolmo, 45 anos do Evento de Tbilisi e 30 anos da RIO – 92. Segundo os autores, “cada um destes encontros influenciaram o campo da EA nas décadas que vieram e ainda reverberam no presente” (2022, p.309). A RIO - 92 por uma certa mudança de foco na abordagem das questões ambientais

É notável que vêm acontecendo fortes críticas em relação à mudança de foco do ‘ambiental’ para a ‘sustentabilidade’ consolidada na conferência da RIO - 92, seguida do relatório Brundtland de 1987 (*Our Common Future*), especialmente em ambientes escolares. A crítica é centrada na sustentabilidade do crescimento econômico, aliada ao ato de tratar as relações humanas e com a natureza como commodities (RODRIGUES; ARENAS, 2022, p.309).

Essa mudança de foco influenciou o contexto da educação formal no sentido de tratar a EA nas escolas como um assunto ou prática secundários. A exemplo, houve “uma pesquisa realizada pelo *World Wildlife Fund* nos Estados Unidos em meados dos anos 1990, que estimou

que 86% dos professores do país utilizaram apenas uma hora ou menos por semana para abordar o tema ambiental em sala de aula” (RODRIGUES; ARENAS, 2022)

A partir de uma análise da conduta humana, em especial de grupos humanos que vivem a partir de estruturas mais alinhadas ao capitalismo, podemos entender que as razões causadoras de uma conduta abusiva em relação ao meio ambiente têm, em grande parte, origem numa visão de mundo antropocêntrica, que “coloca o ser humano como superior à natureza” (BATISTA, 2014, p.63). Destarte, “o homem é considerado senhor absoluto de si mesmo e da natureza; sua capacidade intelectual sobrepõe a todo e qualquer outro ser vivo, racional ou não” (GERENT, 2011, p.26, *apud* BATISTA, 2014, p.63). Assim, “o ser humano passa a relacionar-se de forma meramente utilitarista com a natureza, adotando um modelo de desenvolvimento econômico alheio às consequências ambientais que o uso irresponsável dos recursos naturais poderia gerar” (RIBEIRO, 2014, p.12).

O começo de um processo de discussão de defesa/preservação do meio ambiente mais ostensivo teve seu início muito recentemente em termos históricos (aproximadamente 50 anos). Isso se deu provavelmente pelo poderoso apelo desta visão de mundo antropocêntrica, ao mesmo tempo que os efeitos adversos desse paradigma são ignorados. Este movimento só se iniciaria “de modo mais contundente a partir dos anos 70, com a percepção da escassez dos recursos naturais. [...] Reconheceu-se, a partir de então, a existência de uma crise ambiental causada pela visão antropocêntrica do mundo” (RIBEIRO, 2014, p.12). Segundo a mesma autora,

A aludida crise despertou na comunidade internacional a preocupação com o meio ambiente fazendo com que ele fosse pauta de várias discussões internacionais junto à Organização das Nações Unidas (ONU), o que acabou por reconhecer inicialmente o direito humano ao meio ambiente e, posteriormente, com a positivação desse direito nos ordenamentos nacionais, o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (RIBEIRO, 2014, p.12).

Entretanto, mesmo com tantos movimentos de discussão do tema dos mais diversos vieses, bem como da elaboração de documentos com metas de cooperação internacional (COPs, Rio92, Protocolo de Quioto, Agenda 2030, etc.), a “ambientalização⁸” (LOPES, 2006) destes

⁸ “O termo ‘ambientalização’ é um neologismo semelhante a alguns outros usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos ou novas percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo. Assim, os termos ‘industrialização’ ou ‘proletarização’ (este último, usado por Marx) foram indicativos de novos fenômenos no século XIX, como se poderia também falar de tendências de ‘desindustrialização’ e de ‘subproletarização’ desde o final do século XX. Ou ainda, num sentido mais estrito, os termos usados por Norbert Elias (1990, 1993, 1995, 1997) para caracterizar processos históricos passados percebidos de forma nova como importantes, tais como ‘curialização’ designativo da formação das sociedades de corte europeias entre os séculos XIV e XVIII – ou ‘esportificação’ – que ganharam o mundo no século XX a partir da Inglaterra do século XIX (Elias, 1990, 1993,

temas discutidos a nível internacional não se mostrou suficiente para provocar uma ação massiva no sentido de colocar em prática as tais promessas documentadas. Pelo contrário, as ações ainda permanecem numa dimensão demasiadamente intelectual, combinadas a práticas pouco abundantes e efetivas a nível global. Enquanto isso, ocorre um acirramento de disputas de poder sobre espaços de interesse, seja entre pessoas, governos, agentes locais ou internacionais. Quando estas não são transformadas num cenário em que as necessidades de todas as partes são levadas em consideração, o resultado se mostra pela violência ambiental, além dos desastres ecológicos que trazem perdas humanas, financeiras, histórico-patrimoniais, culturais, ancestrais, de fauna e de flora.

Além disso, por serem processos sociais, os processos de ambientalização tendem a reproduzir os problemas das sociedades em que estão inseridos. Podem, por exemplo, deixar à margem as pessoas que não têm condições de reproduzir um determinado manual de comportamento ambiental por conta de diferenças socioeconômicas. Não se leva em consideração que somos diferentes e nossos pontos de partida no sentido de viver a vida em todas as suas potencialidades também são diferentes, por consequência. Desse modo, foi preciso entender no percurso desta pesquisa o quanto correu-se o risco de reproduzir manuais de comportamento verde, o quanto a pesquisa possivelmente compactua com o *greenwashing*⁹, se a “etiqueta ambiental” (LOPES, 2006) que a norteia é incluyente ou excluyente e, se dentro do que se quis propor, reconhece os limites dos processos de mudança do pensar e do agir humanos.¹⁰

Estes limites de nosso pensar e agir se refletem em como a EA é explorada como conteúdo acadêmico nas universidades e, por consequência, como diversos aspectos desta área

1995, 1997; Marx, 1985). O sufixo comum a todos esses termos indicaria um processo histórico de construção de novos fenômenos, associado a um processo de interiorização pelas pessoas e pelos grupos sociais – e, no caso da ‘ambientalização’, dar-se-ia uma interiorização das diferentes facetas da questão pública do ‘meio ambiente’. Essa incorporação e essa naturalização de uma nova questão pública poderiam ser notadas pela transformação na forma e na linguagem de conflitos sociais e na sua institucionalização parcial” (LOPES, 2006, p.34).

⁹ Segundo Paviani, (2016, p.98), se trata da “aglutinação do inglês *green*, que significa verde, e *washing*, lavando, o termo *greenwashing*, que corresponde, em tradução livre, lavagem verde, mas também pode ser compreendido como “maquiagem verde”, ocorrendo quando as organizações se valem da política ambiental para promoverem um produto ou serviço, sendo que na realidade, busca-se apenas o lucro. O termo, por vezes também faz referência à *whitewashing*, nomeação muito empregada no mercado de capitais, traduzindo-se por: branqueamento de capitais ou lavagem de dinheiro. De qualquer modo, o substantivo no português pode aparecer como: lavagem verde, lavagem ecológica, maquiagem verde, pintando de verde. Cabe ressaltar que o *greenwashing* não necessariamente pode ser praticado apenas por empresas privadas, como se faz denotar em um primeiro momento, mas por todas as instituições que objetivam obter vantagens utilizando-se de técnicas de proteção ambiental que não correspondem com a realidade”.

¹⁰ Esta construção de ideias foi trazida de uma exposição oral do Prof. Dr. Cae Rodrigues, dentro da disciplina optativa chamada “Educação Ambiental e Sustentabilidade”, ministrada pelo mesmo e pela Profa. Dra. Marina Sartore no segundo semestre de 2021, no Prodepa-UFS.

do conhecimento são passados adiante para crianças e adolescentes em todos os níveis do ensino básico. Reflete, dessa maneira, nossas limitações paradigmáticas em relação ao que entendemos acerca do que seja transmitir ensinamentos ambientalmente orientados. Uma forma de ensinar e aprender que não ousa transpor visões de mundo insustentáveis, com propostas de mudanças superficiais e pouco frutíferas (NEPOMUCENO *et al.*, 2021)

Ainda no que tange à questão dos limites da mudança, Rodrigues (2016, p.19) traz ideias de Brian Fay (1987), um filósofo estadunidense e professor de filosofia da Wesleyan University:

Há uma distância considerável a ser percorrida entre o pensamento de uma mudança possível e a ação prática e efetiva da mudança. Novamente, recorrer ao comodismo como explicação para a dificuldade de mudança seria demasiado simplista. A reflexão sobre nosso estar-sendo-no-mundo já requer um exercício penoso, ressaltando, mais uma vez, na dificuldade em questionar estruturas que estão, em grande parte, naturalizadas. Nesse sentido, a mudança implicaria: (a) vivências particulares que nos permitissem o despertar sobre questões já imperceptíveis em nossas relações com o mundo (naturalizadas); (b) um salto do potencial questionamento das estruturas naturalizadas resultante dessas vivências para o efetivo questionamento dessas estruturas; (c) a legitimação intrínseca de um novo modo de pensar e ser no mundo; (d) finalmente e possivelmente mais desafiador, a desconstrução e reconstrução de estruturas intrínsecas que promovam alterações em meu *habitus*¹¹.

Os limites que encontramos para mudar paradigmas e estimular viradas de consciência ajudam a explicar por que iniciativas insustentáveis, sejam de repercussão local ou global, persistem com pouca efetiva resistência. Blühdorn (2011), que aborda as políticas de insustentabilidade, conceito que se comunica perfeitamente com esta crítica incoerência entre saber e ação, traz uma série de evidências de como aprendemos a lidar com o fato de que não somos sustentáveis. Mesmo com o surgimento de uma série de movimentos de ambientalização que potencialmente nos tragam questionamentos em nossas visões e ações, não somos uma sociedade sustentável, não conseguimos repensar as nossas estruturas. Se não conseguimos repensá-las, tampouco conseguimos agir em sentidos diferentes dos atuais, prenhes de destrutividade, ignorância e senso de inesgotabilidade dos recursos naturais. Mesmo com as discussões da época em torno das injustiças sociais e ambientais, chegamos a um ponto em que

¹¹ Sobre o conceito de “habitus”, recorremos à definição de Setton (2002, p.61): “Concebo o conceito de habitus como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo”.

aprendemos a lidar bem com a ideia de que não somos sustentáveis. Neste mesmo sentido, criamos soluções tecnológicas e políticas que nos mantêm seguindo a mesma estrutura, ao que o autor chama de paradoxo ecológico.

Ainda complementando o conceito de paradoxo ecológico, Blühdorn (2011) descreve uma sociedade que chegou em um ponto em que sabe que precisa mudar, ao mesmo tempo em que se depara com uma significativa incapacidade de promover as mudanças reconhecidas como necessárias. A partir destas ideias, entende-se que a virada ecológica amplamente reconhecida como um dos marcos críticos da década de 1970 pode já ter passado e, com isso, há a tendência de o ser humano apoiar-se majoritariamente em soluções tecnológicas, econômicas e administrativas, não ecológicas (ecosomaestéticas-ambientalmente éticas-ecopolíticas), para a resolução dos problemas ambientais. (BLÜHDORN, 2011).

Com o intuito de auxiliar no sentido de escolher mundividências mais coerentes com nosso contexto histórico, social, econômico e cultural, latino-americano, Rufino et al. (2020, p.1) apresenta um trabalho em que revela a importância de praticar, difundir, ensinar e aprender a

EA a partir de uma perspectiva biocósmica, tendo como bases o caminho das pedagogias de encruzilhadas e uma discussão crítica sobre DS, para aportar em uma educação ambiental contextualizada às realidades do Sul global. Introduzimos a ideia da terexistência como um imperativo para o re-encantamento da educação ambiental e, conseqüentemente, a produção de uma vertente *Desde El Sur*.

O trabalho de Rufino *et al.* (2020), com sua perspectiva de uma EA *Desde El Sur*, também se afina com os valores e princípios trabalhados pela Ecomotricidade, por fender um ponto de vista da educação decolonial, desprendida dos ideais capitalista do Novo Mundo.

As questões desta seção da pesquisa nos trazem uma série de questionamentos e críticas relacionadas à prática tradicional da EA, que servirão como ponte para a abordagem educacional que queremos trabalhar nesta pesquisa, que é a Ecopedagogia:

- Existe um (não) lugar da EA? Na tentativa de inseri-la em todos os lugares, especialmente a partir dos princípios da interdisciplinaridade e da transversalidade, ela acaba sem estar em lugar algum?
- A quem interessa o engessamento de currículos escolares? A quem interessa não trabalhar abordagens educacionais que considerem todas as dimensões do ser humano?

- É possível haver discussão sobre política e disputas de poder no ambiente escolar? Se sim, como transformar posturas competitivas em colaborativas?
- Qual a real contribuição da ambientalização curricular no sentido de criar possibilidades para uma educação que seja autêntica e ambientalmente orientada?
- Como trabalhar a Ecomotricidade num espaço em que se privilegia o individual, o industrial, o capital?
- Quanto que a transversalidade e interdisciplinaridade que estão nas bases práticas da EA reproduzem o discurso ambiental? Que discurso é esse, exatamente? Este discurso está em alinhamento com as necessidades de transformação do mundo atual, com suas nuances e complexidades?
- Devemos cobrar mudanças do indivíduo, da estrutura, ou de ambos?

Vital (2020, p.25) também problematiza como a EA se faz presente no ensino básico. Ela nos traz que, segundo Loureiro (2003), “o trabalho com EA no ambiente escolar no Brasil é moroso”. Ampliando a análise sobre o tema, este autor afirma que

a EA se constituiu de modo precário como política pública em educação, algo manifestado até hoje, na ausência de recursos financeiros para programas que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais e programas de governo (LOUREIRO, 2003, p.48).

Vital (2020, p.27) também comenta que, “embora a educação ambiental esteja se expandindo, nota-se que nas escolas é realizada somente com ações pontuais em dias comemorativos”. Um trabalho que envolve conscientização planetária, que envolve eco-alfabetização, que envolve um movimento do qual pode envolver a manutenção (se ainda houver tempo) da civilização humana e parte da fauna e da flora sobre a biosfera, este deveria ser um esforço diário por parte de todos os atores deste processo, para que mais facilmente se transforme em habitus. Nesse sentido, Vital (2020, p.27) afirma que “problematiza-se uma sociedade que vem se compondo com sujeitos que só aprenderam a valorizar o ‘ter’, na qual a preocupação com o meio ambiente vai ficando em segundo plano e cada vez mais longe do ideal”.

Essa prevalência do ter sobre o ser faz-se perceptível, como poluidoras perversas de outras esferas de nossas vivências. Além disso, revela-se no excesso de trabalho, que nos priva de viver uma vida equilibrada com todas as nossas necessidades fisiológicas, emocionais e espirituais plenamente atendidas, como salienta Freire (1987, p.67) com sua descrição das

diversas experiências vividas por um ser humano, que provoca o crescente movimento antitrabalho (*great resignation*) que se propaga no ocidente. O mundo do capital tem se preocupado com o desenvolvimento do processo tecnológico, do consumismo e do individualismo em detrimento aos recursos disponíveis no planeta e sem preocupação em formar um sujeito ativo e consciente ao meio ambiente.

Iniciar esta pesquisa por uma via questionadora de uma EA bancária, ao mesmo tempo que há a necessidade de reconhecer a importância de todas as iniciativas que nos trouxeram a esse momento da história, é relevante como uma forma de ponte-contextualização para discorrer com maior base e segurança sobre a Ecopedagogia, um dos objetos principais desta pesquisa. Não seria possível realizar essa transição sem que iniciássemos pelo questionamento que nos conduz a enxergar a vida e as coisas por lentes diferentes das que nos acostumamos.

No livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1987, p.37) conceitua em detalhes o que seria uma abordagem bancária da educação, ainda predominante nas escolas brasileiras. De acordo com o autor, “o(a) educador(a) aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os(as) educandos(as) dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. Este ponto de vista de Freire em relação ao lugar de educadores(as) e educandos(as) no concerto das coisas (no contexto do ensino tradicional) nos remete à imagem dos(as) primeiros(as) como únicos repositórios de conhecimento e os(as) segundos(as) como recipientes vazios ou mesmo tábulas rasas¹², passivas e expectantes por uma narrativa que os(as) preencha. Segundo o mesmo autor:

¹² De acordo com a enciclopédia Britannica (2023), a expressão *tábula rasa*, (latim: “tábua raspada” - ou seja, “lousa limpa”) “em epistemologia e psicologia”, significa “uma suposta condição que os empiristas atribuíram à mente humana antes que as ideias fossem impressas nela pela reação dos sentidos para o mundo externo dos objetos”. A comparação da *tábula rasa* com a mente humana acontece em uma obra de Aristóteles denominada “Da Alma (De Anima)” no “século IV a.C., dos estoicos, bem como dos peripatéticos (estudantes do Liceu, a escola fundada por Aristóteles). [...] “Tanto os aristotélicos quanto os estoicos [...] enfatizavam aquelas faculdades da mente ou da alma que, tendo sido apenas potenciais ou inativas antes de receber ideias dos sentidos, respondem às ideias por um processo intelectual e as convertem em conhecimento”. Alguns séculos mais tarde, foi dada “uma nova [...] ênfase nesta expressão (final do século XVII) quando o empirista inglês John Locke, em ‘Ensaio Acerca Do Entendimento Humano’ (1689), defendeu a semelhança inicial da mente com ‘papel branco, vazio de todos os caracteres’, com ‘todos os materiais da razão e do conhecimento’ derivados da experiência”. [...] “O empirista escocês do século XVII, David Hume, tinha pontos de vista semelhantes. Noções adequadamente qualificadas da *tabula rasa* permaneceram influentes na filosofia britânica e, posteriormente, anglo-americana (analítica) em meados do século XX”. O resgate histórico desta expressão nos ajuda a compreender as raízes milenares que podem se relacionar à dificuldade encontrada em superar modelos de educação bancárias e direcionar nossa atenção e prática para outras formas de educação mais abrangentes e inclusivas. É um limite de mudança que se perde em muitos séculos.

A narração, de que o(a) educador(a) é o sujeito, conduz os(as) educandos(as) à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os(as) transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo(a) educador(a). Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador(a) será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos(as) serão (FREIRE, 1987, p.37).

Freire denomina essa forma de educar de bancária porque, a partir da forma de proceder explicada acima, pode-se concluir que “a educação se torna um ato de depositar, em que os(as) educandos(as) são os(as) depositários(as) e o(a) educador(a) o(a) depositante” (FREIRE, 1987, p.37). Assim, “[...] a única margem de ação que se oferece aos(as) educandos(as) é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.37). Esta maneira de ensinar e aprender fere profundamente direito/dever de uma pessoa “ser no mundo”, já que ambos os lados desta dinâmica relacional em sala de aula se encontram podados no sentido de nutrir e expor suas múltiplas potencialidades em nome de seguir determinadas cartilhas de pensar e agir.

A Ecomotricidade trata da importância de “ser no mundo” e o próprio Freire também nos trouxe que “fora da práxis, o ser humano não pode ser” (FREIRE, 1987, p.38). Desse modo, cabe questionar o por que e para que sustentar um educar e aprender que dificulta enxergar melhor a si e outras pessoas, que dificulta perceber nossa realidade de modo mais amplo e inclusivo. Provavelmente, mais uma vez lidamos com as barreiras do limite da mudança. As consequências desta prática educacional se perdem no tempo e são repassadas através de gerações de crianças, adolescentes e adultos que são treinados(as) a ver a si e ao mundo de forma mais estreita e alienada. Indo mais a fundo nas consequências da manutenção da educação bancária, Freire (1987, p.38) esclarece que

[...] educador(a) e educandos(as) se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que o ser humano faz no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Se criticamos uma forma de educação que oprime, logo, para superá-la necessário se faz investir em estilos de educação que libertem, uma “educação libertadora” (FREIRE, 1987, p.38). Segundo Freire (1987, p.38), a educação libertadora possui “[...] um impulso inicial

conciliador, [...] além de implicar na superação da contradição educador(a)-educandos(as), de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores(as) e educandos(as)”. Esse pensamento se comunica com a proposta de relações horizontais que permeiam a Ecomotricidade e a Ecopedagogia, conceitos que serão mais bem explorados nos próximos itens deste capítulo. Nossa intenção é trazer uma proposta de ensinar e aprender que não apenas supere uma educação desumanizada e para trazer uma proposta humanizada. Queremos ir além, por uma educação ambiental crítica, alimentar e ecocêntrica.

1.2 Ecopedagogia

De acordo com Hora (2020, p.46), “esse breve histórico da EA no Brasil nos indica que esta nasceu a partir da consciência da crescente crise ambiental e foi concebida a partir de uma nova concepção de educação e uma nova proposta pedagógica”. Guimarães (2016, *apud* HORA, 2020, p.93) salientam a importância de, para construir uma EA mais efetiva, de superar “estruturas do nosso pensamento, libertar-nos de velhas concepções pedagógicas tradicionais, simplistas, fragmentadas e reducionistas da realidade”. Se não problematizamos os paradigmas que sustentam o nosso proceder educacional, se não nos comprometemos em atualizá-los para as demandas correntes de nosso planeta, as dificuldades em desenvolver uma visão crítica da realidade se avolumarão. Por consequência, produzir-se-á “uma compreensão limitada da complexidade da problemática ambiental, servindo apenas para a manutenção de um discurso hegemônico ideológico alienante” (GUIMARÃES, 2016 *apud* HORA, 2020, p.47).

Diante dessas demandas, traremos em detalhes, a partir dos questionamentos suscitados no final do tópico anterior, os conceitos básicos da Ecopedagogia, bem como algumas das lacunas que estimularam seu surgimento e possibilidades de aplicação. A Ecopedagogia postula que “é imprescindível a formação crítica do(a) educador(a) para que este(a), enquanto sujeito de sua reflexão/ação/reflexão, possa na sua práxis pedagógica unir de forma indissociável teoria e prática, reflexão e ação, razão e emoção, indivíduo e coletivo, escola e comunidade, local e global” (GUIMARÃES, 2016 *apud* HORA, 2020, p.47). É essa horizontalidade que queremos estimular com esta pesquisa, uma vez que se alinha com a disposição que deve haver em docentes no sentido de questionar suas formas de ensinar e aprender, tão presentes na pedagogia/filosofia freiriana. É preciso, portanto, rever e reconfigurar a forma de consciência ambiental bem como as abordagens adotadas no trabalho diário.

Compreendemos que metodologias de EA alinhadas com formas de educação bancária não abarcam todas as demandas e necessidades do processo educativo. Compreendemos, ainda, que o ser humano não se desenvolve a partir de dicotomias como a suposta pelo conhecido slogan “mente sã, corpo são”, mas sim holisticamente em suas dimensões cerebrais/cognitivas, corporais/físicas, espirituais e afetivas. A Ecopedagogia tem como base estas mesmas compreensões em suas proposições como projeto de educação para a vida plena e ambientalmente orientada. Para tanto, é necessária a atenção à transformação da ação, não apenas do pensamento sem um atuar correlato, mas de reformular estratégias educacionais, de modo a transformá-las em facilitadoras no sentido de, gradativamente, superar os limites da mudança.

A Ecopedagogia foi pensada com o intuito de atualizar a EA com um viés mais orientado à manutenção de uma “racionalidade dominante” (GUIMARÃES, 2016, p.19) através de uma abordagem dialógica fundamentada na pedagogia e filosofia de Paulo Freire. Devido ao arcabouço teórico e prático que valoriza o ser humano em sua inteireza de potência e possibilidades é utilizada como referencial inclusive na Finlândia, país de referência em educação no mundo (SUORANTA et al., 2021). Apesar de Paulo Freire ter desenvolvido seu trabalho colocando ênfase especial nas vivências do ser humano, na obra “Pedagogia da Autonomia” (1996, p.28) compreendemos que ele começa a nos dar uma pista no sentido de entender que uma educação plenamente transformadora só se pode construir a partir de uma visão de mundo mais que humana:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “*prise de conscience*” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jaboticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs.

Segundo Vital (2020, p.28), “o conceito da Ecopedagogia é recente. Foi criado por Francisco Gutiérrez no início da década de 90 do século passado”, ou seja, em torno de 20 anos após os primórdios dos movimentos de EA pelo mundo. Seu intento era “estabelecer

pressupostos teóricos e práticos para uma educação com sentido na vida cotidiana em direção a uma sociedade mais justa, em que os processos repressivos e estratificados vigentes no mundo globalizado podiam dar lugar a uma cidadania baseada no respeito às várias formas de vida no planeta”. A proposta de Francisco Gutiérrez foi registrada no livro “Ecopedagogia e Cidadania Planetária” (2013) com uma de suas propostas baseada nos princípios da Carta da Terra.

O autor percebeu a necessidade de uma nova teoria pedagógica que envolvesse a promoção da cidadania planetária. Desse contexto, surgiu a Ecopedagogia. Vital (2020, p.30) também ressalta que

[...] a Ecopedagogia exige da formação professor-aluno para olhares sensíveis e empáticos, mediante sentimento de pertencimento ao ambiente. Pereira et al. (2007) é enfática ao ressaltar que a solidariedade, a empatia, o “estar com”, o sentir o outro, o “olhar com o coração” são fundamentais nessa nova forma de “ver o mundo”. A Ecopedagogia instiga o aluno a solidarizar-se não somente com as pessoas que estão ao seu redor, mas principalmente com o meio em que se insere, preparando-o para lidar com tantos males que vêm assolando a humanidade, e quando possível, melhorando esse meio para as gerações futuras.

Pelo fato de a Ecopedagogia valorizar um educar mais que cerebral, mais que mental, mais horizontal e menos vertical, mais distanciada de uma lógica bancária da educação e mais ligada a uma forma de educação que seja mais crítica e com autonomia é que a consideramos como base fundamental para conectar-se com a Ecomotricidade. A Ecomotricidade defende e valoriza uma experiência de vida ambientalmente orientada que seja mais que humana, horizontalizada e, por isso, mais facilmente conectada com todos os elementos humanos e não humanos, orgânicos e inorgânicos que compõem o orbe terrestre.

A necessidade de horizontalizar nossas relações ecológicas é reforçada ainda mais quando levamos em conta a composição de um corpo humano. Mesmo se este for colocado como foco principal de cuidado e bem-estar, sem considerá-lo em pé de igualdade e importância com todos os elementos constituintes do planeta, ainda assim precisaríamos admiti-lo como mais que humano. Isso é dito por já ter sido descoberto por diversos(as) cientistas que possuímos mais células não-humanas que humanas em nossa composição corpórea, o que tem provocado inclusive uma ressignificação do que é ser humano e do que é vida (BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2018; 2020; 2021).

Logo, mesmo a partir de uma ótica antropocêntrica ultrapassada (do ponto de vista Ecopedagógico), precisaríamos nos reconhecer como seres mais que humanos. Estes aspectos favorecem que a Ecomotricidade e a Ecopedagogia se conectem de forma coerente para ajudar

a construir arcabouço teórico-prático orientado para um futuro ecocêntrico, uma vez que a Ecopedagogia é fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias. Ademais, cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente (GADOTTI, 1999, p. 09, *apud* VITAL, 2020, p.16). Segundo Gutiérrez e Rojas (2013, p.36)

a planetaridade deve nos levar a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra. Nessa linha de uma nova civilização, a cidadania ambiental deve ser entendida como o diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica.

Além da importância de tratar o planeta como um ser vivo e inteligente, também faz-se essencial compreender que “o desenvolvimento sustentável só é possível e factível dentro de um profundo respeito das diferentes etnias e culturas”, com cada uma delas “promovendo um aproveitamento racional dos recursos naturais” (GUTIÉRREZ; ROJAS, 2013, p.35). Segundo os mesmos autores:

O modelo proposto pela sociedade dominante [...] é inviável, e é assim porque não respeita as diferenças nem entre os seres humanos e nem entre as culturas e etnias das diferentes regiões do planeta Terra. O desafio da sociedade sustentável de hoje é criar novas formas de ser e de estar neste mundo. Para isso, é preciso superar os falsos valores que estão na gênese do crescimento da sociedade ocidental e sua cultura (GUTIÉRREZ; ROJAS, 2013, p.36).

A Ecomotricidade traz em seus fundamentos essas novas formas de ser e estar no mundo, que podem favorecer a aplicação efetiva de valores ecopedagógicos. Esses valores são representados em dez características essenciais do perfil das pessoas da sociedade planetária, elencadas por Gutiérrez e Rojas (2013, p.44-45):

1. “As pessoas buscam sentir-se em contato e comunhão com a natureza sentindo-se parte delas, mas não seus donos”;
2. “Vivem a vida como processo, como fluxos permanentes de energias e situações, são capazes de viver a incerteza e se afastam de concepções rígidas e estáticas de vida número”;
3. “Preocupam-se e suspeitam do poder da hierarquia de sua utilização para dominar os demais”;
4. “São pessoas que procuram integração de elementos que andam em geral dispersos e que se consideram de forma isolada”;

5. “Interessam-se muito mais em fazer perguntas que em dar por aceitar as respostas”;
6. “Comumente os bens materiais, como símbolos de *status* social, são menos absorventes e dominantes”;
7. “São pessoas abertas ao novo, isto é, não são dogmáticas nem rígidas; permitem-se avançar por novos territórios ignotos do conhecimento e da vida”;
8. “São solidárias, com vontade de colaborar com os outros, tentam ser menos egoístas e paternalistas”;
9. “Desconfiam da burocracia como forma institucional que privilegia o benefício dos burocratas sobre os outros”;
10. “Têm autoconfiança no valor de sua própria experiência e desconfiam da autoridade que se erige como superior”.

Para que este perfil de ser humano se torne passível de ser ensinado, praticado e estimulado, é essencial cultivar metodologias educacionais que sejam mais que humanas, mais que mentais, teóricas, morosas e burocráticas. “As chaves pedagógicas” desta forma de EA revolucionária “devem garantir a legitimidade e a intencionalidade dos processos educativos que conduzem a cidadania ambiental” (GUTIÉRREZ; ROJAS, 2013, p.65). O fator intencionalidade é um outro aspecto fundamental que integra o corpo teórico e prático da Ecomotricidade e que, por consequência, reforça sua importância quando praticada em conjunto com a Ecopedagogia. Todas as atividades realizadas sob a luz da Ecomotricidade possuem objetivos específicos e bem fundamentados.

Para que a Ecopedagogia tenha ocasião de acontecer e de ser semeada, obviamente a pedagogia em sua plenipotência deve ser exercida de forma coerente. O “fazer pedagógico deve conjugar a aprendizagem a partir da vida cotidiana (GUTIÉRREZ; ROJAS, 2013, p.64)”. Essa forma de aprender nos remete precisamente à pedagogia de Paulo Freire. Partindo dessa ideia, Gutiérrez e Rojas (2013, p.64) definem a pedagogia como “a promoção da aprendizagem através de todos os recursos colocados em jogo no ato educativo”. Os atores também trazem as chaves pedagógicas que nos auxiliam a nortear a prática ecopedagógica (GUTIÉRREZ; ROJAS, 2013, p.65-78):

1. “Faz-se caminho ao andar”;
2. “Caminhar com sentido”;
3. “Caminhar em atitude de aprendizagem”;
4. “Caminhar em diálogo com o ambiente”;

5. “No caminhar, a intuição é prioritária”;
6. “O caminhar como processo produtivo”;
7. “Caminhar re-criando o mundo”.
8. “Caminhar avaliando o processo”;

O entendimento e exercício da Ecopedagogia passa pela necessidade de aceitarmos um processo de desilusão. Esta desilusão relaciona-se à desconstrução de uma “uma visão ingênua de EA” (CARVALHO, 2012, p.154). Segundo a autora:

O uso cada vez mais corrente generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da ideia contida nela, como se fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso. Com frequência se disseminar a ideia simplista de que, cada vez que essas palavras quase mágicas são mencionadas ou inseridas em um projeto ou programa de ação, imediatamente está garantido um campo de alianças de compreensões comuns a unir todos os educadores de boa vontade desejoso de ensinar as pessoas a ser mais gentis e cuidadosas com a natureza (CARVALHO, 2012, p.154).

Para que a EA se torne um meio mais efetivo de mudança de habitus ecológico, “é preciso pôr em debate as premissas, opções e utopias com as quais muitos educadores(as) profissionais ambientais e trabalhadores(as) sociais vem construindo no Brasil e na América Latina, uma visão socioambiental a que corresponde uma EA crítica (CARVALHO, 2012, p.157).

A necessidade de exercer a EA com criticidade, mais uma vez nos referindo a Paulo Freire, a conecta com os princípios da Ecopedagogia, ainda que autores como Ivo Dickmann (2022) não considerem apropriado associá-la a uma forma de EA crítica. O livro “Pedagogia da Terra”, de autoria de Moacir Gadotti (2000), é considerado uma contribuição basilar para o entendimento das estruturas que geraram a Ecopedagogia. Se pudesse escolher apenas três palavras para descrever as primeiras impressões obtidas dessa obra seminal seriam: consciência, estratégia e afetividade, palavras essas que também podem ser facilmente associadas à Ecomotricidade.

Ângela Antunes, à época exercendo a função de diretora técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire, traz um relato de sua vida pessoal em que demonstra as diversas lacunas existentes em sua história pelo fato de não ter acessado uma EA de base ecopedagógica em suas experiências escolares e não escolares:

Estudei a Terra como se estivesse dissecando uma barata. Conheci suas camadas, sua origem, suas características. Não me explicaram a relação entre as precárias condições de vida e a política econômica, industrial, ambiental. Isentaram-me de qualquer responsabilidade quanto ao esgoto a céu aberto, quanto ao lixo espalhado pelas ruas

perto de casa e da escola, quanto às inúmeras transportadoras que foram se instalando no bairro onde eu vivia, com seus galpões enormes, construídos à custa da destruição de grandes áreas verdes etc. Nunca tive na escola oportunidade de plantar uma árvore, de colher os legumes de uma horta, de chupar deliciosamente uma manga colhida do jardim da escola, de observar atentamente a beleza da joaninha. Ouvi, escrevi. Pouco senti. Vivenciei menos ainda (GADOTTI, p.11).

A partir da observação de que Ângela Antunes é um ser humano que é-age no mundo, com uma biografia que seguramente tem correspondência em parte com as biografias de muitos outros seres humanos, não é absurdo deduzir que as mesmas lacunas que Ângela possui em sua vida podem ser lacunas na vida de muitas outras pessoas de várias gerações. As razões que devem gerar movimento e ação no sentido de propiciar que os valores da Ecopedagogia e da Ecomotricidade se tornem senso comum, ainda que esse processo leve um tempo impossível de calcular, se avolumam. Esse processo é essencial para construir no presente um futuro diferente e, segundo Paulo Freire, “o futuro é possibilidade” (GADOTTI, 2000 p.45).

Ele não pode ser previsto, mas pode ser inventado. A escola cidadã e a ecopedagogia são um projeto histórico nascido da rica tradição latino-americana da educação popular e apontam para um novo professor, um novo aluno, uma nova escola, um novo sistema e um novo currículo (GADOTTI, 2000 p.45).

A renovação destes elementos fundamentais para consolidar a Ecopedagogia como práxis pode ganhar novo fôlego a partir de uma nova fermentação de suas ideias a partir de trabalho de autores como Ivo Dickmann e Prado Rojas, sendo este último um de seus precursores. Dickmann (2022) afirma que há a expectativa de

[...] construir um conjunto de proposições indicativas para repensar e reinventar a Ecopedagogia, tomando como ponto central o conceito de cidadania, recém-criado por Prado Rojas (2020), a partir do entendimento que a cidadania é um conceito burguês e que não responde mais aos anseios de uma abordagem crítica ao capitalismo e seu atual modelo insustentável de vida, produção e consumo (DICKMANN, 2022, p.2).

A criação do termo “cidadania” por Prado Rojas (2020) conecta a Ecopedagogia com a nova vertente Ecomotricidade que trazemos nesta pesquisa: a EPC. A dimensão do cuidar na EPC implica relação de responsabilidade com o planeta. Podemos entender que colocar como ser responsável pela saúde do planeta em conjunto com todos os elementos que compõem a natureza reforça a importância tanto da Ecopedagogia quanto da EPC. Assim, de acordo com Dickmann (2022, p.6),

[...] a Ecopedagogia se estabelece como uma pedagogia da práxis do cuidado – com o ser humano, com o Planeta Terra, com a vida toda em suas múltiplas manifestações. O cuidado é o modo essencial de ser no mundo dos seres humanos, portanto, cuidar é sinônimo de humanização, é uma atitude geradora de vida, é a fonte originária da natureza humana, é vocação ontológica de ser mais humano (BOFF, 1999; FREIRE, 2003). Por isso, o cuidado tem ao mesmo tempo, uma dimensão antro-po-cosmológica e outra político-pedagógica: os seres humanos se educam mediatizados pelo mundo-natureza, o que os possibilita intervir na realidade para criar o mundo-cultura, na construção da “cidadania planetária” (PRADO ROJAS, 2020).

Além de nos trazer notícia sobre renovações tecnológicas, Dickmann (2022, p.7) também relata, citando pesquisa de Oliveira et al. (2021) a dificuldade de encontrar artigos relacionados à “Ecopedagogia no Brasil em revistas acadêmicas da área da Educação Ambiental”. O autor traz este fato como um dos indicativos de que, apesar existir como um conjunto de ideias, valores e propostas educativas desde o início dos anos 2000, “a Ecopedagogia ainda está no início de sua consolidação acadêmica” (DICKMANN, 2022, p.7).

Outro ponto importante que o mesmo autor ressalta é que, apesar de a Ecopedagogia ser compreendida apropriadamente “como um movimento pedagógico freiriano que incorpora a questão socioambiental”, sua conceituação é circunscrita apenas à dimensão freiriana de entendimento. Ela “avança na reflexão sobre a relação sociedade-natureza em sua multiplicidade de aspectos, tecendo uma crítica contundente ao atual modelo socioeconômico insustentável” (DICKMANN, 2022, p.7).

Algo que parece ser recorrente é uma confusão entre o que seria EA e o que seria Ecopedagogia, qual ideia foi sistematizada primeiro, suas raízes culturais, políticas e históricas, em que aspectos elas se tocam e em quais outros elas se afastam, principalmente entre pessoas que não são especialistas em nenhuma área do leque ambiental. Dickmann (2022, p.8) nos ajuda a ter uma percepção mais clara e didática destas duas correntes:

No que diz respeito à base epistêmico-metodológica, ambas têm Paulo Freire como referência. Na Ecopedagogia isso é uma centralidade, enquanto na EA ele é mais uma referência entre tantas outras, o que permite práticas de EA em situações de mercado para relatórios de sustentabilidade – geralmente ações paliativas de preservação ou conservação ambiental – para o que damos o nome de maleabilidade ideológica; enquanto a Ecopedagogia se estrutura num maior rigor e radicalidade teórico de modo que não se tenha registros de sua cooptação pelo mercado. [...] Enquanto a EA é uma ecologização da Educação, a Ecopedagogia é uma pedagogização da ecologia.

Depois de concluir sua exposição sobre o que há de próximo e de distante entre a EA e a Ecopedagogia, Dickmann (2022, p.8) estabelece um conjunto do que ele denomina de

“grandes questões atuais para reinventar a Ecopedagogia, a saber: a crítica ao projeto da modernidade, ao capitalismo neoliberal e ao patriarcado como forma de exploração de dominação do ser humano (mulher, negros, indígenas) e natureza”. Entrando em contato com as ideias da Ecopedagogia, sejam as de ontem ou de hoje, o que fica claro é que suas contribuições e propósitos estão longe de se esgotarem, de ficarem obsoletas, sendo que continua apontando de forma cirúrgica as lacunas de desenvolvimento de nossa sociedade e suas diversas vias de transformação ou recuperação.

1.3 Ecomotricidade do Plantar e do Cuidar - Hortas como professoras/fomentadoras do *habitus* ecológico

Neste subcapítulo conceituaremos Ecomotricidade com base nos trabalhos de Cae Rodrigues. Apresentaremos também o conceito de “novos materialismos” da maneira como é apresentado por Isabel Carvalho, trazendo os conceitos de “plantas de poder” para “plantas de poder alimentício, cultural e social”.

Antes de entrar a fundo em uma revisão bibliográfica, vamos analisar a origem das (combinações) de prefixos, sufixos e palavras que dão significado a esta pesquisa.

Eco – De acordo com o dicionário Collins, o prefixo Eco- vem do grego *oikos*, que significa, casa, habitat ou ambiente. A casa em que habitamos, o planeta Terra, é formada por inumeráveis seres e elementos humanos e não-humanos, orgânicos e inorgânicos. Uma visão antropocêntrica ou biocêntrica do mundo não contempla todos os seres e elementos que compõem a Terra no mesmo nível de importância que é dada ao ser humano. Em oposição, uma perspectiva ecocêntrica compreende uma relação de similaridade em nível de relevância a tudo que existe na terra, uma vez que se desdobra a partir de um olhar sistêmico no qual a ausência de uma parte, independente qual for, causaria o colapso do sistema. Já um reconhecimento das agências de seres não humanos poderia ser estendido a possibilidade de que ações ecopedagógicas também podem ser apresentadas de tal forma na qual todos os seres e elementos figurem como capazes de aprender e ensinar.

Motricidade – De acordo com o Dicionário Online de Português, motricidade significa “Característica de motriz; particularidade da força motriz. Competência ou conjunto das funções nervosas e/ou musculares que possibilitam os movimentos, nos seres humanos”. Do ponto de vista da física clássica, intimamente relacionada ao cartesianismo, o mover-se no espaço restringe-se apenas ao movimento em si de corpos e coisa. Entretanto, essa visão mais restrita de movimento é estendida a partir de considerações fenomenológicas. Rodrigues (2019a, p.70) detalha que:

Se, por um lado, a perspectiva fenomenológica desafia a fragmentação do próprio corpo e do corpo com o mundo, há uma divisão que é reforçada: a distinção entre seres humanos e outros seres vivos. A perspectiva fenomenológica é construída, em grande parte, a partir do conceito de motricidade, o qual é uma oposição direta ao conceito de movimento associado ao campo da física e adotado pelo paradigma materialista. O movimento seria, assim, caracterizado como mero deslocamento de um corpo entre dois pontos, conceito inclusive bastante utilizado no âmbito da Educação Física. No entanto, na condição de não fragmentação do corpo com o mundo imposto pela teoria

fenomenológica, uma ação humana nunca é concebida como mero deslocamento, pois toda (inter)ação humana possui uma “intencionalidade”. Assim, a motricidade evoca um corpo “vivo” que está continuamente em interação intencional e transcendente com o mundo. Pois é exatamente com base nos conceitos de intencionalidade e de transcendência que a fenomenologia classifica a motricidade como qualidade exclusiva do ser humano.

Plantar - De acordo com o Dicionário Online de Português, plantar significa “introduzir um vegetal na terra para aí criar raízes. Cultivar, amanho, semear”. Neste caso, o conceito de plantar é exposto de uma forma exclusivamente antropocêntrica, que não considera a influência e agência de outros elementos vivos, orgânicos e inorgânicos que não só participam, mas que tornam viável o ato de plantar: terra, pedras, fezes de animais, abelhas e morcegos como polinizadores, diversos outros tipos de animais, vento, água, temperatura, clima, atmosfera, elementos químicos e bioquímicos que compõem a terra, fungos etc. Portanto, o ato de plantar pode ser humano, porém não uma exclusividade humana. Apesar, disso, é indiscutível o quanto o ato de plantar em qualquer ambiente e em qualquer circunstância se converte em ato que pode causar prazer, alegria, ressignificação do ser e estar no mundo, promoção ou restauração de saúde mental através de criação de vínculo de afetividade entre vivos humanos, vivos não-humanos, planta e elementos inorgânicos.

Cuidar – De acordo com o Dicionário Michaelis, cuidar significa “Agir com prudência. Prestar atenção. Realizar algo com ponderação. Tratar(-se) com esmero. Interessar-se por algo. Tratar da saúde. Ter atenção para consigo mesmo. Prevenir-se contra alguma situação de perigo”. Impossível atingir os propósitos do plantar sem a participação do cuidar, e é através do cuidar que a afetividade é estimulada. A continuidade do cuidar torna-se essencial para que um novo nível de habitus ecológico seja definitivo no ser humano que cuida de si e de seu meio a partir de atitude ecocêntrica. Como está registrado no subcapítulo anterior, podemos inferir que cuidar também é ter responsabilidade. Para enriquecer ainda mais o conceito de cuidar, Gadotti (2000, p.149) traz na epígrafe de uns dos capítulos de sua obra seminal “Pedagogia da Terra” um conceito de cuidar de acordo com Leonardo Boff:

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítica instrumental abre caminho para a razão cordial, o “*esprit de finesse*”, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pelo “logos” razão, mas pelo “páthos” sentimento.

O tema Ecomotricidade está diretamente ligado aos temas Ecopedagogia, EA, shamanismo, agroecologia, mais-que-humano, SAN, pós-humanismo, cosmovisão indígena, novos materialismos, além de ser apoiada pelo conceito de Bem-Viver¹³ (ACOSTA, 2016), apesar de o Bem-Viver estar mais ligado a uma concepção biocêntrica de mundo, quando nos atemos a sua concepção mais básica, conforme mencionado na introdução. Sua conexão com as cosmovisões indígenas auxilia em sua aplicação mais ampla, uma aplicação mais que humana.

De acordo com Manuel Sergio (2003 *apud* Rodrigues, 2018, p.88), o conceito de motricidade explorado como parte do termo “Ecomotricidade” vem do “foco no movimento intencional de transcendência em/com a natureza”. Assim, “é através da motricidade que todo significado é criado em ações, relações e formações”.

Segundo Rodrigues (2018, p.88), criador do conceito de Ecomotricidade, ela invoca “uma mudança de paradigma de pensamento alinhada com o que está implícito” nas seguintes áreas do saber:

- Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1996 *apud* RODRIGUES, 2018, p.88);
- Fenomenologia do Corpo (INGOLD, 2000; 2011 *apud* RODRIGUES, 2018, p.88);
- Ecofenomenologia (BROWN; TOADVINE; 2003 *apud* RODRIGUES, 2018, p.88);

Segundo o mesmo autor, em teorias mais contemporâneas, as áreas do conhecimento supracitadas são consideradas como parte integrante de uma “virada corporal” (Maxine Sheets-Johnstone, 2009 *apud* Rodrigues, 2018, p.88) ou “intercorporalidade” (GALLAGHER, 2016

¹³ De acordo com Acosta (2016, p.25), “para entender as implicações do Bem Viver, que não pode ser simplesmente associado ao “bem-estar ocidental”, há que recuperar a cosmovisão dos povos e nacionalidades indígenas”. [...] O mesmo autor na página seguinte reforça que “sem assumir que o Estado é o único campo de ação estratégico para a construção do Bem Viver, é indispensável repensá-lo em termos plurinacionais e interculturais. Isso, na verdade, é um compromisso histórico. Não se trata de modernizar o Estado incorporando burocraticamente as dimensões indígenas e afrodescendentes, ou favorecendo-lhes espaços especiais, como educação intercultural bilíngue apenas para os indígenas, ou constituindo instituições para a administração das questões indígenas. Para construir o Bem Viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais. O Estado plurinacional exige a incorporação dos códigos culturais dos povos e nacionalidades indígenas. Ou seja, há que se abrir as portas a um amplo debate para transitar a outro tipo de Estado que não esteja amarrado às tradições eurocêtricas. Neste processo, em que será necessário repensar as estruturas estatais, há que se construir uma institucionalidade que materialize o exercício horizontal do poder.” O Bem Viver se afina ideologicamente com a EPC também pela valorização das cosmovisões indígenas e pelo estímulo a um olhar horizontal perante a natureza, sem disputas de poder.

apud RODRIGUES, 2018, p.88). A Ecomotricidade trouxe uma forma de “reinterpretar a EA com suas teorias, práticas (PAYNE, 1997 *apud* RODRIGUES, 2018, p.88) e pesquisas metodológicas (PAYNE, 2013 *apud* RODRIGUES, 2018, p.88). A Ecomotricidade traz em sua práticas a valorização do contemplar a natureza em seus detalhes, mesmo os que são considerados mais ordinários, como o barulho e os movimentos das ondas do mar, espécies de pássaros em seus peculiares rituais de acasalamento, o sentir a granulometria da areia do mar, entre outras experiências e sensações (RODRIGUES, 2018, p.91). E eis que, entre essas experiências e sensações fomentadoras de *habitus* ecológicos, nesta pesquisa colocaremos nossa atenção mais voltadas para o pensar, o saber, o agir e o mover que mais diretamente se relacionam ao plantar e ao cuidar.

A EPC promove o Bem-Viver. Assim, a experiência do Bem-Viver pode trazer efeitos que vão para além de sua visão biocêntrica. O Bem-Viver é subversivo, defende o crescer pouco e bem, seja no meio rural ou no meio urbano, em vez de crescer muito e mal, mazela provocada por uma visão de desenvolvimento desvestida do sentido de consciência ecológica. O Bem-Viver propõe um futuro não capitalista, não socialista, que se relaciona com produção e cooperação. Além disso, questiona a concepção eurocêntrica de bem-estar, valoriza o trabalho, a diversidade e enriquece mais profundamente. Vale ressaltar que não se considera riqueza apenas de dinheiro, mas de vida inteira, completa, vivida com totalidade e completude. Ademais, defende o “melhor com menos, pior com mais”, bem como que o Bem-Viver atinge todas as pessoas, ao contrário da *dolce vita* para poucas pessoas, neste mundo de tantas desigualdades (ACOSTA, 2016). A *dolce vita* privilegia poucas pessoas com um excesso de confortos e conveniências materiais inalcançáveis por todas as pessoas. Como resultado, de acordo com a Oxfam (2020), bilionários(as) do mundo (2.153 pessoas) têm mais riqueza do que 60% da população mundial.

Segundo a mesma instituição, em relatório apresentado no Fórum Econômico Mundial de 2023 em Davos, dois terços da riqueza do mundo são acumulados por 1% da população mundial (CARTA CAPITAL, 2023). Considerando que em 15 de novembro de 2022 a população mundial atingiu 8 bilhões de habitantes (NAÇÕES UNIDAS, 2022), bilionários(as) correspondem a aproximadamente 0,000027% da população mundial. Segundo Rodrigues (2013), a Ecomotricidade pode ser entendida como o ato de criar significado a partir do movimentar-se no mundo, aliado a novos materialismos e cosmovisão indígena. Segundo essa cosmovisão, tudo tem vida e agência.

O trabalho de Carvalho et al. (2020) traz a capacidade que as plantas têm de nos ensinar, a importância de compreender que o ser humano não é o único capaz de aprender e ensinar ao mesmo tempo, que é possível aprender com alegria, prazer e ludicidade. Reconhecer a agência das plantas e de todos os elementos orgânicos e inorgânicos é essencial para que o projeto ecopedagógico que se busca neste estudo seja alinhado com a Ecomotricidade e com a Ecopedagogia. As plantas precisam ser reconhecidas como professoras numa perspectiva mais que humana. Elas podem adquirir esse status a partir de um contexto relacional no qual, na relação com as plantas, pessoas e grupos atribuem às plantas um papel de professoras e aprendem com elas enquanto plantam e cuidam.

Esta perspectiva é trazida no sentido desafiar e questionar a perspectiva dominante de considerar que o ser humano é o único tipo de ser vivo no planeta detentor de razão. Segundo os(as) autores(as), “a noção moderna de aprendizagem estabeleceu uma lacuna impossível de ser preenchida entre formas humanas e não humanas de aprender” (CARVALHO; STEIL; GONZAGA, 2020, p.144). Para reconhecer as plantas como professoras e/ou fomentadoras do *habitus* ecológico, imprescindível se faz partir do pressuposto de que “aprender não é uma habilidade exclusivamente humana” (CARVALHO; STEIL; GONZAGA, 2020, p.144). Logo, poderíamos inferir, a partir desta perspectiva, que, quando levamos em conta a capacidade de aprender e ensinar de apenas uma forma de vida do planeta entre infinitas outras possibilidades, perdemos a oportunidade de conhecer muito mais sobre nós mesmos(as) e o planeta. Esta perspectiva é trazida pelos(as) autores(as) como *mais-que-humana*. Apesar de o prefixo *pós-* também ser utilizado com a mesma validade, este é rejeitado em seu trabalho por entendê-lo com o intuito de superar tendências anteriores (CARVALHO; STEIL; GONZAGA, 2020), o que não é nossa intenção aqui.

No mesmo trabalho, ao acompanhar sob um olhar etnográfico alguns rituais xamânicos urbanos ocorridos em Porto Alegre com forte inclinação à vivência do *mais-que-humano*, com a utilização de plantas de poder, as pessoas que conduzem os rituais não são vistas como “professores(as) ou mestres(as) e sim como ‘guardiães’ ou ‘facilitadores(as)’, que ocupam um lugar mais modesto e reverente em relação à experiência de transcendência. A posição de liderança é ocupada pelas plantas de poder, conectadas com valores da ecologia e conhecimento indígena, ou seja, com epistemologias ecológicas” (CARVALHO; STEIL; GONZAGA, 2020, p.147)

A EPC surge a partir da necessidade de incorporar o campo de visão da ecomotricidade a práticas agroalimentares (plantio, colheita, comercialização e consumo). O intuito é que as

práticas agroalimentares permeadas pelos princípios da EPC sejam estimuladas pelas vias da afetividade e da consciência da importância ambiental, social, econômica, cultural e histórica de conhecer as origens do que comemos, de como as plantas e os alimentos podem ser utilizadas como agentes educadores. Os corpos podem ser na natureza, movimentar-se com intencionalidade para práticas esportivas, exploratória e de lazer e, também como forma de aprender o caminho percorrido pelos alimentos, o percurso *farm-to-table*.

Com a EPC, não apenas as hortas, mas também a perspectiva de alimentação *farm-to-table* pode ser trabalhada sob uma perspectiva ecopedagógica e agroecológica que favoreça o processo ensinar-aprender o que são alimentos, como cultivá-los e aprender com seu poder de ser e alimentar na natureza de forma decolonial (CARVALHO, 2020). Ela se faz perspectiva promissora no sentido de trabalhar formas de educação que, para além de utilidades políticas, sociais e econômicas, estimulem uma relação de ludicidade e afetividade com a natureza, que considere uma forma de ensinar-aprender que supere concepções obsoletas (ainda que dominantes) de ensino e aprendizado.

Nesta pesquisa, priorizamos uma abordagem da EPC a partir de uma perspectiva ecocêntrica questionando como esta pode contribuir para fomentar a desconstrução da ideia de alimento como mercadoria. A partir daí, a ideia é construir o entendimento de alimento como algo que podemos produzir e coletar por nós mesmos(as). Como complemento, objetiva-se desconstruir a relação direta entre a produção de alimentos e a necessidade do uso de pesticidas e fertilizantes artificiais, construindo o entendimento de que é possível produzir de forma agroecológica, sem degradar e inutilizar terras. Além disso, questiona-se a ideia de que para comprar alimentos de qualidade necessariamente precisamos ir a um supermercado, veiculando-se a ideia de que pode-se comprar diretamente de quem produz, ou o mais próximo possível, de modo a contribuir para o empoderamento social, cultural e financeiro de pequenos empreendimentos agroecológicos.

Para que ocorra o aprendizado profundo desses princípios relacionados ao *farm-to-table*, faz-se essencial trabalhar essas ideias com ludicidade e constância. Ludicidade porque é preciso aprender com alegria e constância porque transformar hábitos envolve tempo e repetição. Segundo Rodrigues (2019a), aí reside a chave da mudança de *habitus* ecológico: ludicidade e constância, com presença e sem pressa. Mesmo que em breves momentos de imersão nas práticas de plantar e cuidar, é imprescindível que esses momentos sejam repetidos o bastante para que se estabeleça constância. A constância dentro de breves momentos de imersão favorece que ações simples ou vistas como ordinárias sejam percebidas e sentidas como extraordinárias,

apesar de constantes. O sentir como extraordinário, o sentir prazer em realizá-las compõem a chave para que estas ações sejam permanentes. Ações de plantar e de cuidar que sejam realizadas com tempo e sem pressa favorecem que o ser humano seja estimulado a viver esses momentos com inteireza e consciência, desconstruindo a lógica de viver no automático do mundo moderno e capitalista, que prioriza o ter em detrimento do ser. Trata-se, portanto, de atitudes que se aliam com concepções da contracultura, que questiona o *modus operandi* vigente ocidental e ocidentalizado, tendência que surge no mesmo contexto histórico em que a EA e a invenção do ambiental se fazem presentes e atuantes.

CAPÍTULO 2 – SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (SAN) E AGROECOLOGIA

2.1 Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)

Neste capítulo, abordaremos, inicialmente, elementos importantes do surgimento da SAN, da evolução do conceito, de seu marco legal e de suas diferentes vertentes. Posteriormente, aprofundaremos o tema no sentido do viés socioambiental, com contribuições dos vieses cultural e socioeconômico.

Após a Segunda Guerra Mundial, constrói-se “o princípio ético social de acesso a alimentos necessários e adequados à sobrevivência humana pela via da segurança nacional como uma garantia estratégica da Autonomia Nacional”. A discussão ocorre dessa forma devido às condições do pós-guerra que “ameaçavam a sobrevivência das populações, pondo em risco a capacidade dos governos de garantir a ordem social” (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010, p.19). Neste contexto:

[...] a expressão Segurança Alimentar foi proposta pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura – FAO. A expressão foi ganhando evidência, particularmente na Europa, e assim traduzia de maneira concreta a ideia de fazer frente a fome com ações estratégicas de curto médio e longo prazo. [...] para dimensionar e mitigar as necessidades alimentares das populações afetadas pela fome, os alimentos tornaram-se prioridade nas políticas econômicas nacionais e nos balanços comerciais por pelo menos duas décadas (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010, p.19).

Quanto ao marco legal da SAN, a partir da lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, foi criado o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN. Este sistema tem como objetivo “assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências” (BRASIL, 2006). Entre os pontos mais importantes do texto estão:

- Estabelecimento de definições, princípios, diretrizes, objetivos e composição do SISAN;
- Participação da sociedade civil organizada junto ao poder público para formular e implementar ações que assegurem o direito humano à alimentação adequada;
- Considera a alimentação adequada como direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável por ser algo previsto na Constituição Federal;

- É dever do poder público garantir a SAN da população;
- As políticas e ações promotoras da SAN devem levar em conta as dimensões ambientais, culturais, econômicas, regionais e sociais;
- A SAN é definida como “a realização do direito de todos(as) ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis”. (BRASIL, 2010, p.3)

De acordo com a mesma lei, a SAN deve abranger, de modo que atenda a todas as atribuições relativas ao SISAN:

- “A ampliação das condições de acesso aos alimentos por meio da produção, em especial da agricultura tradicional e familiar, do processamento, industrialização, comercialização, incluindo acordos internacionais, abastecimento e distribuição, incluindo água, geração de emprego e redistribuição da renda”;
- “A conservação da biodiversidade e a utilização sustentável dos recursos, promoção da saúde, nutrição e alimentação da população, incluindo grupos socialmente vulneráveis”;
- “A garantia da qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade étnica e racial e cultural da população”;
- “A produção de conhecimento e o acesso à informação, além da implementação de políticas públicas e estratégias sustentáveis e participativas de produção, comercialização e consumo de alimentos, respeitando as diversas culturas brasileiras” (BRASIL, 2010, p.4).

Com o intuito de (1) regulamentar a lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, (2) instituir a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PNSAN e (3) estabelecer os parâmetros para sua elaboração, cria-se o decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010). Estão entre os pontos tratados no decreto:

- A PNSAN tem como objetivo geral de “promover a SAN, conforme a lei supracitada, bem como assegurar o direito humano à alimentação adequada em todo território nacional”;
- Tem como base a “promoção do acesso universal à alimentação adequada e saudável, com prioridade para as famílias e pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional”;
- “A promoção do abastecimento e estruturação de sistemas sustentáveis e descentralizados, de base agroecológica, de produção, extração, processamento e distribuição de alimentos”;
- “A instituição de processos permanentes de educação alimentar e nutricional, pesquisa e formação nas áreas de SAN e do direito humano à alimentação adequada”;
- “A promoção, universalização e coordenação das ações de SAN voltadas para quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais (...), povos indígenas e assentados da reforma agrária”;
- “O fortalecimento das ações de alimentação e nutrição em todos os níveis da atenção à saúde, de modo articulado às demais ações de SAN”;
- “A promoção do acesso universal à água de qualidade e em quantidade suficiente, com prioridade para as famílias em situação de insegurança hídrica e para a produção de alimentos da agricultura familiar e da pesca e aquicultura”;
- “Apoio a iniciativas de promoção da soberania alimentar, SAN e do direito humano à alimentação adequada em âmbito internacional e a negociações internacionais baseadas nos princípios e diretrizes da lei de 2006”;
- “O monitoramento da realização do direito humano à alimentação adequada”;
- O PNSAN foi criado para “identificar, analisar, divulgar e atuar sobre os fatores condicionantes da insegurança alimentar e nutricional no Brasil”;
- Deve “articular programas e ações de diversos setores que respeitem, protejam, promovam e provejam o direito humano à alimentação adequada, observando as diversidades social, cultural, ambiental, étnico-racial, a equidade de gênero e a orientação sexual, bem como disponibilizar instrumentos para sua exigibilidade”;
- Criação Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA, órgão de assessoramento imediato da Presidência da República.

Segundo Gomes Júnior e Almeida Filho (2010, p. 17), a SAN deve ser encarada “como princípio ético social de orientação de políticas públicas nacionais”. No contexto da política internacional dos anos 2000, essa consideração (da SAN como essencial a uma vida digna e vital a condição de cidadania) parece ser indiscutível (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010). Podemos observar essa tendência ao consultar parte do artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948, três anos após o término da Segunda Guerra Mundial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948):

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Mesmo com toda a gravidade da situação social pós-guerra, as demandas da economia foram levadas com prioridade, sendo os princípios éticos deixados para segundo plano. Nesse sentido, a preocupação com a reconstrução ambiental não seria contemplada no plano Marshall¹⁴. O foco na economia como forma de desenvolvimento assegurou uma rápida recuperação da Europa Ocidental no que diz respeito à guerra, sendo inclusive considerada como uma fase de ouro do capitalismo no continente; porém, tal lógica de desenvolvimento não contribuiu para a diminuição das disparidades socioeconômicas e da concentração de riquezas nas mãos de poucos, movimento então contrário à declaração dos direitos universais (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010).

Devido à destruição provocada por duas sucessivas guerras na Europa Ocidental, “os governos estabeleceram um compromisso com as condições produtivas de seus respectivos países”. Desse modo, buscaram absorver “tecnologias e técnicas modernas de produção agrícola que elevaram significativamente os rendimentos dos cultivos e a oferta final de

¹⁴ De acordo com Brasil Escola UOL (2013), “o Plano Marshall, desenvolvido pelo general estadunidense George C. Marshall, consistiu na aplicação de medidas de política econômica para reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) – o que passou a ser feito a partir de 1947. O nome oficial do plano era *European Recovery Program* (Programa de Recuperação Europeia). De 1948 a 1952, os Estados Unidos aplicaram cerca de 12,6 bilhões de dólares nos países europeus, sobretudo na Grã-Bretanha, França e Holanda. A ideia original do general Marshall era incluir todos os países da Europa no programa, incluindo aqueles pertencentes à União Soviética. Mas, em 1947, Josef Stalin, que, durante os anos finais da guerra, havia lutado ao lado dos aliados (comandados por Inglaterra e Estados Unidos) contra a Alemanha, Itália e Japão, negou-se a aceitar a ajuda dos EUA. A recusa se deu por motivos ideológicos e estratégicos e acabou por desencadear o início da Guerra Fria. Como forma de rivalizar com o Plano Marshall, a URSS criou seu próprio plano de reconstrução econômica dos países do Leste Europeu que estavam sob a sua influência: o Comecon (Conselho mútuo para assistência econômica).”

alimentos”. Este esforço conjunto “ficou conhecido na literatura da Agricultura como Revolução Verde”. Logo, apesar de não haver naquela época (nem hoje) um foco prioritário no atendimento de necessidades humanas básicas de sobrevivência nem nas demandas ambientais, a Segurança Alimentar em parte foi considerada através das ações supracitadas. Desta forma, houve sucesso em minorar grande parte do problema da fome na Europa (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010).

Entretanto, como era de se esperar quando esforços governamentais não são envidados no sentido de resolver problemas em suas raízes primeiras, bem como quando não se leva em conta a carência que ocorria no mundo inteiro e não apenas na Europa, “no começo dos anos 70 ocorreu uma nova crise alimentícia de grande magnitude. As necessidades básicas superaram a oferta de alimentos em consequência de sucessivas perdas de colheitas de alimentos básicos (cereais tubérculos e leguminosos devido a fatores climáticos, particularmente na África)”. Este desequilíbrio entre oferta e demanda alimentar motivou a realização da Primeira Conferência Mundial sobre Alimentação realizada pela FAO em 1974 (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010).

Nesta conferência, as seguintes prioridades se estabeleceram:

- Intensificar a produção de alimentos;
- Ampliar o uso de insumos modernos;
- Intensificar a pesquisa agrônômica;
- Melhorar a nutrição;
- Elaborar a carta mundial da terra e uma avaliação do potencial da produção das terras;
- Realizar um ordenamento científico das águas de irrigação, do armazenamento e da luta contra inundações;
- Estender o papel da mulher;
- Estabelecer um equilíbrio entre a população e a oferta de alimentos;
- Promover a indústria de sementes;
- Reduzir os custos militares para aumentar a produção de alimentos;
- Fornecer ajuda alimentícia as vítimas das guerras coloniais na África;
- Criar o sistema mundial de informação de alerta sobre alimentação e agricultura;
- Melhorar as condições de acesso ao comércio internacional de alimentos.

(FAO, 1996, p.32-34).

Segundo Gomes Júnior e Almeida Filho (2010), fica claro pelos objetivos descritos que naquela época ainda se entendia Segurança Alimentar como exclusivamente vinculada à produção agrícola. Então, “os compromissos e as resoluções acordados na Declaração Universal Sobre a Erradicação da Fome e Má Nutrição foram dirigidos, basicamente, para o aumento da oferta de alimentos e para atividades de assistência alimentar”.

Sem dúvida, a persistência da fome no terceiro mundo impôs a construção da segurança alimentar como estratégia de política e impulsionou novas rotas de ação. Embora a existência de razões para a segurança alimentar vinda de países influentes, como a necessidade de ações que ajudassem a manter estoques suficiente de alimentos nos países desenvolvidos, o problema alimentar em países menos desenvolvidos passa a ser um problema mais amplamente reconhecido. Foi assim que o tema da segurança alimentar deixou de ser discutido unicamente sob a ótica estritamente produtiva, adicionando-se uma importante dimensão: a questão do acesso.

O conceito de segurança alimentar ampliou-se, oficialmente, na 12ª conferência mundial da FAO (1989), definindo-se da seguinte forma:

“o objetivo final da segurança alimentar em todo o mundo é assegurar que todas as pessoas tenham, a todo momento, acesso físico e econômico a alimentos básicos de que necessitem. [...] a segurança alimentar deve ter três propósitos específicos: assegurar a produção limitada adequada; obter a máxima estabilidade no fluxo desses alimentos e garantir o acesso aos alimentos daqueles que os necessitem (MENEZES, 2001 p.55).

Em outubro de 1996, realizou-se uma nova Conferência Mundial de Alimentação (CMA), reafirmando o direito de todos ao acesso a alimentos seguros e nutritivos. Os chefes de estado e os membros de governos presentes na conferência comprometeram-se a realizar esforços permanentes para suprimir a fome em todos os países. Estabeleceu-se como objetivo central a redução à metade do número de pessoas subalimentadas e a erradicação da fome até o ano de 2015. Neste ano corrente, oito após o prazo de cumprimento desta meta, já sabemos que esta não foi cumprida. É importante frisar que esse objetivo de erradicação da pobreza e da fome até o ano de 2015 está relacionado ao primeiro objetivo de desenvolvimento do milênio e também ligada à realização do direito à alimentação.

Os governos participantes da CMA, com a contribuição da sociedade civil, assumiram o compromisso de implementar o direito à alimentação em sua totalidade e realizada de forma gradual com fim de garantir segurança alimentar para todos. Nesse sentido, estabeleceram os seguintes objetivos específicos:

- garantir um ambiente político social e econômico propício destinado a melhorar as condições para suprimir a pobreza e para garantir uma paz duradoura baseado na participação plena e igualitária dos homens e mulheres que favoreça ao máximo a realização da segurança alimentar;
- implementar políticas que tenham como objetivo suprir a pobreza e a desigualdade e melhorar o acesso físico e econômico de todos em todo o momento alimentos suficientes nutricionalmente adequados e seguros e a sua utilização efetiva;
- adotar políticas e práticas participativas sustentáveis para o desenvolvimento alimentício agrícola pecuário aquícola e florestal em zonas de alta e baixa potencial produtivo que sejam básicas para garantir uma adequada e segura a provisão de alimentos tanto em nível familiar nacional, regional e global; e combater as adversidades próprias do setor como pragas e enfermidades secas e desertificação entre outras, tendo sempre em conta o caráter multifuncional da agricultura;
- assegurar que as políticas de comércio internacional de alimentos e outros produtos, contribuindo para fomentar a segurança alimentar para todos por meio de um sistema comercial justo e dirigindo ao mercado;
- prevenir e preparar-se para fazer frente a catástrofes naturais e à emergência de origem humana e atender a necessidades urgentes de alimentos de caráter transitório para animar a recuperação reabilitação desenvolvimento e capacidade de satisfazer as necessidades futuras;
- promover uma distribuição e utilização de investimentos públicos e privados para promover os recursos humanos, os sistemas alimentares agrícolas e florestais e o desenvolvimento rural em áreas de alto e baixo potencial;
- executar, monitorar e dar continuação a este plano de ação, em todos os níveis, em cooperação com a comunidade internacional (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010, p.22).

Os novos elementos incorporados ao conceito de segurança alimentar na CNA 1996 foram a qualidade (física, química, biológica e nutricional), o direito à informação, à diversidade cultural e ao de uso de recursos de maneira sustentável.

Hoje em dia, a terminologia ou conceito de SAN é aceito por grande parte dos países e sociedades civis e tem servido como ferramenta estrutural de numerosos programas e projetos de luta contra a fome. Sua estrutura básica compreende quatro componentes centrais – disponibilidade, acesso, estabilidade e consumo – os quais, por sua vez, apresentam outros subcomponentes. Além disso, incorporar eixos transversais como inocuidade, qualidade e equidade socioeconômica e de gênero, a participação social, dentre outros. É importante destacar que cada elemento componente ou subcomponente possui indicadores específicos que permitem avaliações (GOMES JÚNIOR; ALMEIDA FILHO, 2010, p.24).

Com a práxis da EPC como projeto ecopedagógico, não só pode haver benefícios relacionados ao fomento do habitus ecológico, mas também benefícios ligados à práxis da SAN, que toca diretamente nas feridas da fome e da desigualdade social, que exigem medidas urgentes para sua erradicação.

Outro ponto importante que necessariamente se conecta com as discussões da SAN é compreender o conceito de soberania alimentar. “A discussão sobre segurança e soberania

alimentar [...] foi influenciada diretamente pelo discurso militar de garantia de uma cobertura quanto às necessidades de consumo alimentar da população (ALMEIDA FILHO e RAMOS, 2010, p.179). Assim,

[...] a soberania alimentar colocou a questão das relações de poder entre países e da autonomia das populações no sentido de poderem escolher a sua dieta, de acordo com seus hábitos sociais e a sua cultura. A segurança alimentar por sua vez, consolidou-se originalmente como elemento fundamental de política pública dando ênfase a características quantitativas e qualitativas desse suprimento, sob influência da crise de abastecimento do pós-guerra. Assim como a segurança alimentar, o conceito de soberania alimentar desenvolveu mais tarde uma variante em menor escala defendendo a necessidade de autonomia alimentar em nível supranacional, ou seja: regional ou mesmo territorial (ALMEIDA FILHO e RAMOS, 2010, p.179).

A partir da exposição acima, é digna de nota a importância de abordar a soberania alimentar. Deve-se levar em consideração que exploramos nesta pesquisa a necessidade de abordar os alimentos no contexto da EPC de forma decolonial e respeitosa com cultura e costumes locais. Assim, devemos compreender a importância de não só ter acesso facilitado e farto a alimentos, mas também de valorizar o poder de escolha de cada comunidade, de acordo com sua história, cultura e ancestralidade.

Para facilitar a avaliação de contextos de (in)segurança alimentar, faz-se necessário a utilização de “indicadores de sustentabilidade e de segurança alimentar para agroecossistemas”, onde seja possível encontrar produção agropecuária convencional ou agroecológica (HOLANDA e GOMES, 2014). Esta última será abordada com mais detalhes no próximo subcapítulo.

Outro indicador de capital relevância é a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBI), que

[...] permite classificar os domicílios segundo quatro categorias: insegurança alimentar leve, moderada e grave. A pontuação (de 0 a 15) atribuída a cada domicílio corresponde ao número de respostas afirmativas as perguntas da escala [...]. Este método de avaliação prevê tanto a percepção da preocupação com a insuficiência futura de alimentos, quanto os problemas relativos à quantidade de calorias disponíveis, bem como a qualidade da dieta, conceito este desenvolvido pelo IBGE (HOLANDA e GOMES, 2014, p.64).

É importante mencionar que a escassez alimentar em determinados locais de nenhuma maneira está relacionada à escassez de alimentos em termos de produção. De acordo com Carlo Petrini, jornalista e sociólogo italiano que defende há mais de 30 anos um sistema mais justo de produção e consumo de alimentos, além de ser embaixador da ONU contra a fome, afirma que “hoje produzimos comida suficiente para 12 bilhões de pessoas, mas 35% vai para o lixo” (BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2017). Assim, faz-se evidente que há falhas

nos sistemas de distribuição desses alimentos produzidos que impedem que estes cheguem a todas as pessoas. Ademais, é digno de nota que a insustentabilidade se acentua quando consideramos a produção de alimentos em massa via monocultura. Sobre este particular, Holanda e Gomes (2014, p.37) esclarecem que

[...] as depreciações geradas pela revolução verde conduziram os sistemas de produção de hortaliças à dependência dos pesticidas e dos fertilizantes químicos, os quais comprometem a sustentabilidade do solo e dos recursos hídricos da biodiversidade. É a partir da segurança alimentar que surge a necessidade mundial de uma nova revolução verde ou revolução azul. Esta denominação já vem sendo apresentada e deve possibilitar a união dos saberes e a atuação dentro de uma perspectiva sistêmica, na busca por ações que venham garantir a segurança alimentar e nutricional dentro das concepções que relacionam sustentabilidade social, econômica e ambiental.

Os mesmos autores enfatizam que a SAN “[...] não pode ser vista apenas como uma questão produtiva. É de suma importância assegurar o acesso dos mais necessitados aos alimentos com qualidade assegurada” (HOLANDA e GOMES, 2014, p.40). Este acesso pode ser facilitado mediante diversos programas governamentais de assistência técnica e social, alimentação escolar, banco de alimentos, entre outros. Um dos programas de destaque das últimas duas décadas foi Programa Fome Zero, que serviu de referência de estratégia governamental de combate à fome, sendo premiado em outros países.

Apesar do sucesso deste e de outros programas facilitadores de acesso alimentar, todas estas iniciativas sofreram no correr dos anos, culminando na desativação do CONSEA em 2019. Entretanto, o atual presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, realizou cerimônia de retomada do CONSEA no dia 28 de fevereiro de 2023 após 4 anos sem atividade do órgão. Neste ínterim, “foram reempossados os conselheiros e a presidente da época, Elisabetta Recine, O CONSEA é um importante espaço institucional para a participação e o controle social na formulação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional” (PLANALTO, 2023).

Criado em 1993 pelo presidente Itamar Franco, o CONSEA foi revogado dois anos depois e substituído pelo programa Comunidade Solidária na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Ao chegar à Presidência em 2003, Lula restabeleceu o CONSEA e iniciou um período de intensa participação social na construção de políticas na área de segurança alimentar. Em 2019, Jair Bolsonaro fez da desativação do CONSEA um de seus primeiros atos oficiais. A volta do Brasil ao Mapa da Fome é apontada como uma das mais drásticas consequências do desmonte de políticas promovido nos últimos quatro anos nessa área. Em 2022, segundo pesquisa da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 33,1 milhões de brasileiros não tinham as necessidades alimentares básicas atendidas, e seis em cada dez brasileiros (58,7% da população) vivia com algum grau de insegurança alimentar.

Isso menos de oito anos após o Brasil sair do Mapa da Fome da ONU, em 2014, ao reduzir em 82% a população de brasileiros considerados em situação de subalimentação (PLANALTO, 2023).

Faz-se essencial aproveitar este novo momento que se inicia politicamente em nosso país, com a expectativa de que ações que promovam a SAN sejam cada vez mais numerosas e efetivas, dentro ou fora das escolas, partindo de iniciativas públicas ou privadas, acadêmicas ou empresariais. É urgente buscar diversas formas de mobilização de todas as camadas sociais, no sentido de participarem de movimentos que visam a contribuir, ainda que em pequena escala com a diminuição das desigualdades, tal como é nosso intuito com esta pesquisa: fazer parte de um movimento de empoderamento alimentar de caráter ecocêntrico.

2.2 Agroecologia

O modelo convencional de produção agropecuária é pautado pela monocultura, produção de animais em confinamento, a utilização de espécies vegetais transgênicas, fertilizantes sintéticos, derrubada de florestas, utilização de pesticidas, entre outras características. Nas últimas décadas, esta forma de produção vegetal e animal, em comparação com formas de produção de origem indígena e africana, tem se mostrado insustentável para a preservação dos recursos naturais. Isso porque essas práticas comprometem a conservação da biodiversidade, a fertilidade dos solos e a qualidade dos recursos hídricos. Além disso, promovem a dependência de insumos altamente contaminantes com efeitos toxicológicos em agricultores e consumidores devido à exposição e o consumo destes componentes químicos, que são parte de uma estratégia que visa maximização de produção e lucro, em detrimento da preservação dos ecossistemas (HOLANDA e GOMES, 2014).

Por outro lado, a agricultura orgânica é um sistema que, ao mesmo tempo que produz alimentos, não perde de vista a preservação da biodiversidade dos ciclos biogeoquímicos da natureza, uma vez que se caracteriza pela utilização de práticas de manejo que vão de encontro às práticas convencionais supracitadas. Além disso, opõe-se ao uso de componentes que não façam parte naturalmente do meio rural. Ou seja: prioriza práticas que priorizam a mínima deterioração ambiental, com redução da utilização de combustíveis fósseis e demais recurso não renováveis (HOLANDA e GOMES, 2014).

A partir da necessidade retomar em massa práticas agrícolas conectadas a povos tradicionais sustentáveis, que favorecem a prática da SAN, da soberania alimentar e da EPC (plantas como professoras/fomentadoras do *habitus* ecológico) que vem a essencialidade de mencionar e discutir a Agroecologia nesta pesquisa.

Entre o final do século XX início do século XXI, tornou-se patente a profundidade as sutilezas dos conhecimentos sobre a natureza relacionados os acervos culturais dos povos indígenas e camponeses da América Latina. Estas descobertas passaram a ser registradas e divulgadas a partir da criação de novas disciplinas e de enfoques acadêmicos interdisciplinares e transdisciplinares, tais como os encontrado na rede Prodepa, por exemplo. Assim, os saberes e práticas indígenas vêm sendo mais ostensivamente estudados. Este processo se iniciou mais especificamente em meados de 1992, com a estruturação e criação da campanha Continental de 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular. Este movimento buscou levar adiante estes saberes tradicionais, com sua capacidade de diálogo com outras culturas e sua perspectiva civilizatória (VILLAMAR, 2015).

Outra surpresa notória surgida desta campanha foi um incremento do reconhecimento dos direitos humanos, sociais, políticos e culturais dos povos indígenas. Este reconhecimento trouxe outras consequências positivas, como o aumento censitário das pessoas que se autodeclararam indígenas. Além disso, houve reflexos desta virada paradigmática na legalização da medicina tradicional e outros saberes e práticas indígenas, ainda que de forma limitada. Um outro feito extraordinário foi o reconhecimento da Bolívia e do Equador, dois países latino-americanos, como nações plurinacionais. Diante de todos esses avanços, para se tornar gradativamente remota a possibilidades de os povos tradicionais serem extintos, dado o reconhecimento da tremenda importância de seus saberes e práticas (VILLAMAR, 2015).

No que se refere mais especificamente ao contexto brasileiro, segundo Cunha e Elisabetsky, (2015, p.202) o Brasil é o país que possui, sozinho, a maior diversidade biológica mundial. Das espécies de seres vivos existentes, calcula-se que um quinto delas estejam no Brasil”.

São hoje mais de 230 povos indígenas no Brasil, cada um, com raras exceções, com poucos membros. Conta-se a população de alguns desses povos em dezenas, da maioria em centenas e só de uma dúzia delas em milhares. Falam cerca de 160 línguas diferentes, das quais 110 línguas têm menos de 400 falantes. Desses 230 povos, mais de 210 habitam a Amazônia brasileira, o que corresponde a quase metade dos 446 povos indígenas reconhecidos na Bacia Amazônica pelos diversos países que a compõem. A combinação única de pesquisa acadêmica e conhecimentos tradicionais aumenta a chance de inovação não só no desenvolvimento de Novos Produtos, mas também em termos de novos conceitos e modelos (CUNHA e ELISABETSKY, 2015, p.202).

Os dados supracitados evidenciam que, apesar de todo o processo de extermínio e apagamento histórico e cultural dos povos indígenas, inúmeros deles persistem e resistem, como praticantes e guardiães de modos de ser e viver no mundo que nos afastam da destrutividade oriunda de comportamentos insustentáveis. Consequentemente, como pessoas partícipes de uma sociedade de cultura eurocêntrica capitalista dominante, parar para conhecer, difundir novos-antigos saberes e aprender com esses povos, torna-se um processo potencialmente transformador da sociedade em que estamos imersos(as).

Entretanto, não podemos esquecer de que “os povos indígenas e as comunidades locais devem aprovar e partilhar da aplicação de seus conhecimentos e participar com equidade dos benefícios de sua utilização”. A segunda condição, que também é importante, “é favorecer a manutenção dos sistemas de conhecimento tradicionais, ou seja, dar-lhes condições de funcionamento no presente e impulsioná-los para o futuro” (CUNHA e ELISABETSKY, 2015, p.204).”

Ainda de acordo com os mesmos autores,

Vivemos um momento em que a perda da biodiversidade, em particular, e as mudanças climáticas já se fazem sentir na agricultura. [...] Por sua vez, a diminuição da quantidade da diversidade dos polinizadores já foi diretamente atribuída à perda da diversidade de paisagens. A questão da biodiversidade, dos aquíferos e do clima está de forma patente ligada às condições de viabilidade da agricultura e da pecuária. Calcula-se que haja cerca de 350 mil espécies de plantas das quais menos de 7000 são consumidas. Contrastando com essa abundância, apenas 30 espécies de plantas respondem por mais de 85% da produção agrícola do mundo. Mais umas 150 espécies com inúmeras variedades foram domesticadas e são ou foram cultivadas. Se a base alimentar já era restrita, a Revolução Verde a estreitou ainda mais (CUNHA e ELISABETSKY, 2015, p.204).

Com todos os dados e indicadores expostos acima, torna-se patente o quanto uma virada paradigmática no sentido de produzir alimentos de forma ecologicamente orientada gradativamente torna-se mais necessária e urgente. Esta virada paradigmática nos direciona à possibilidades de adotar mais largamente práticas agroecológicas (MARTINS, 2021). Segundo mesmo autor:

A agroecologia pode ser entendida como uma ciência que fornece as bases ecológicas, metodológicas e técnicas para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável. Porém, ao mesmo tempo em que apresenta uma visão ecológica e técnica do agroecossistema, contempla também as condições sociais e culturais dos agricultores e, dessa maneira, defende a necessidade da produção de conhecimento de maneira

sistêmica. Desse modo, a agroecologia tem como característica o estudo integrado dos processos ambientais e sociais, compreendendo-os como sistemas socioambientais complexos. Com isso, promove um resgate de saberes tradicionais e sua hibridização com saberes científicos modernos, em uma mistura que proporciona o fortalecimento ambiental e sociocultural das comunidades e dos agroecossistemas (MARTINS, 2021, p. 335)

A partir desta proposta de resgate de saberes, alguns pesquisadores (Ana Maria Primavesi e Adilson Paschoal, no Brasil, além de pesquisadores de outros países como Rachel Carson, Masanobu Fukuoka, Albert Howard e Francis Chaboussou) buscaram alternativas baseadas em perspectivas ecológicas da agricultura. Assim, a partir da década de 1980, ocorreu o surgimento de movimentos agroecológicos, ou seja, movimentos camponeses e indígenas incorporaram a agroecologia como um de seus princípios. Pelo fato de apresentarem reflexões e alternativas sobre questões sociais, políticas, ambientais, econômicas, de gênero e etnia, a agroecologia se insere de maneira significativa nesses movimentos (PRATES JÚNIOR *et al.*, 2016 *apud* MARTINS *et al.*, 2021). Em conjunto com as tendências agroecológicas, surgiu também a possibilidade de adoção/prática da Permacultura, que

[...] consiste em um método de design de paisagens, que busca a maior eficiência energética possível e o menor impacto ambiental. Além disso, pode ser compreendida também como uma proposta filosófica, ética e técnica de transformação da sociedade. A partir de uma visão sistêmica, baseia-se na noção de que o ser humano faz parte de um todo maior, que não pode ser desassociado dos ecossistemas e dos outros seres vivos. Esse conceito foi criado na década de 1970 pelos australianos Bill Molison e David Holmgreen, tendo como base inicial a busca de caminhos para o desenvolvimento de uma agricultura mais equilibrada sob o ponto de vista socioambiental. Posteriormente, o termo foi ampliado para a noção de “cultura permanente” e, além da agricultura, passou a contemplar visões relacionadas à energia renovável, arquitetura, formas de organização comunitária, relações interpessoais e relações dos seres humanos com outras espécies (NANNI *et al.*, 2018 *apud* MARTINS *et al.*, 2021).

Em contextos escolares, por meio de uma proposta pedagógica que une teoria e prática de maneira interdisciplinar, as disciplinas de permacultura e de agroecologia estimulam a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Nesta prática, há o estímulo a atividades que promovam reflexões sobre questões socioambientais presentes em seus cotidianos, nas escalas micro e macrosocial. Além disso, “busca-se a construção coletiva de soluções, através de intervenções práticas no ambiente, criando assim um laboratório vivo, que pode ser entendido como um ambiente de experimentação e desenvolvimento coletivo” (MARTINS *et al.*, 2021, p.339).

Entre os diversos tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em contexto escolar envolvendo agroecologia e permacultura, podemos citar: central de compostagem, sistema agroflorestal em parte do pátio da escola, através de aulas expositivas, rodas de conversa, aulas teórico-práticas e aulas de campo. Assim a agroecologia e a permacultura trazem como consequência a “integração e valorização de múltiplos saberes, de modo a promover uma ‘ecologia dos saberes’”. Este sistema empodera culturalmente populações urbanas marginalizadas, promove diálogo com o saber científico, ao mesmo tempo que utiliza “a agrofloresta como elemento pedagógico” (MARTINS *et al.*, 2021, p.341).

As agroflorestas são consideradas como um modelo de agricultura que associa produção de alimentos com recuperação ambiental, tornando-se também tema que pode ser tratado em conjunto com diversas outras disciplinas escolares, tais como biologia, geografia e história, por exemplo (LONDRES *et al.*, 2017 apud MARTINS *et al.*, 2021). Neste contexto de aplicação escolar, a valorização de atividades outdoors se comunica muito bem com a EPC.

Com as diversas possibilidades trazidas acima, reforça-se ainda mais a ideia de que a EA crítica não pode se limitar ao desenvolvimento teórico e ao discurso crítico sobre a realidade. A permacultura e a agroecologia possibilitaram que a concretização dessa prática se materializasse numa dinâmica nutrida pela horizontalidade e por processos participativos. As iniciativas e temas que partiram dos estudantes foram incorporados às propostas do projeto, contribuindo para a criação de um ambiente de acolhimento, com relações de confiança, que permitiram a expressão do potencial criativo dos estudantes e assim exercitem o exercício da práxis pedagógica, num processo leve e contínuo (MARTINS *et al.*, 2021).

CAPÍTULO 3 - ECOMOTRICIDADE DO PLANTAR E DO CUIDAR (EPC) E EDUCAÇÃO INFANTIL (EI)

3.1 Ecopedagogia na Infância

Como trazido em uma das justificativas para a realização desta pesquisa, temos um interesse especial em desenvolver as primeiras bases para facilitar a práxis da EPC como projeto ecopedagógico junto a crianças em idade escola pré-fundamental maior por sua natural maior abertura ao processo de ensinar + aprender + ser si mesma + praticar o afeto no mundo sem prevenções. Portanto, de nossa perspectiva, seria mais estratégico iniciar esta caminhada lançando e sistematizando bases para crianças em Educação Infantil (naturalmente mais abertas a processos lúdicos de ensino e aprendizagem) e, talvez após experimentações bem-sucedidas com crianças pequenas, poderíamos levar com adaptações a EPC para outros níveis de educação formal e não formal, tudo isso aliado à prática do amar e do esperar de Paulo Freire, lembrada por Rodrigues (no prelo, p.1) como ferramentas fundamentais para concretização da EPC para qualquer faixa etária.

Simon e Kunz (2014) em seu artigo intitulado “O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica” nos trazem balizas fundamentais para facilitar o caminho no sentido de construir e aplicar metodologias de ensino e aprendizagem para crianças pequenas no âmbito da educação física, mas que podem ser perfeitamente aplicados a outras áreas do conhecimento, entre elas a EPC e a Ecopedagogia. Segundo as autoras (SIMON; KUNZ, 2014, p.375), para atuar com sucesso na Educação Infantil (EI) é preciso explorar

[...] a relação entre o mundo de movimento da criança e a imaginação, e como essa relação pode ser transpassada para o ensino. Elementos da natureza, atividades com estórias, brincadeiras de faz de conta, atividades de circo e contação de histórias fomentam a liberdade, a vivacidade e a riqueza da imaginação no brincar-se-movimentar. Assim focamos no que é primordial, nos elementos primários que nos levam ao Ser do ser humano, à sua consciência, ao outro, à arte, à natureza e à vida.

Importante ressaltar que no mundo da EI o lúdico e a brincadeira já são explorados de forma significativa. A lacuna reside em como esses dois aspectos são aproveitados, de maneira “esquemática e fechada”, sem que haja “espaço, tempo e liberdade” para a criança descobrir

e experimentar formas distintas de movimento, que fuja à do que foi previamente planejado e estabelecidos pelos(as) professores(as) (SIMON; KUNZ, 2014, p.375).

As autoras também registram “a necessidade de estudos sobre a criança que se-movimenta e que, através do brincar, se relaciona e dialoga com o mundo” (KUNZ, 2009) e, tal como já sabemos em graças à Ecomotricidade, cria significados e constrói sua própria experiência de vida a pouco e pouco. “Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino – requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” (SIMON; KUNZ, 2014, p.376). As autoras justificam a priorização do “cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” com o fato de que

[...] quando nos focamos na imaginação da criança, nosso objetivo é redescobrir esse caminho da fantasia que parece perdido entre tantas teorizações e racionalizações excessivas de concepções pedagógicas que veem o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento da criança com vistas a competências futuras tanto em relação ao esporte como ao trabalho. Essas concepções geralmente objetivam padrões de movimento pré-estabelecidos, atividades fechadas e habilidades padronizadas.

Quando Simon e Kunz (2014) buscaram desviar-se dessa forma utilitarista, capitalista e materialista de “ver”, tiveram contato com estudos de natureza fenomenológica e com o conceito de “brincar-e-se-movimentar”. O objetivo delas foi “busca por uma melhor compreensão dos fenômenos intuitivos e da consciência da criança pequena” (SIMON; KUNZ, 2014, p.376). Por isso,

[...] buscamos referência na cunhada 'teoria do se-movimentar', disseminada no Brasil por Elenor Kunz, que vem buscando estudar o ser-no-mundo através de uma concepção dialógica de movimento humano, com apoio na fenomenologia. O autor critica o enfático direcionamento biomecânico e fisiológico do ensino-aprendizagem de movimento nas escolas e enfatiza que o processo educativo deve tratar também das significações e intencionalidades do mundo de movimento, as quais são 'modos' de expressividade humana e experiências de ser-no-mundo (SIMON; KUNZ, 2014, p.376).

Para adentrar e fazer parte do mundo da criança pequena, é essencial “entrar no mundo da imaginação, que é considerada por Husserl (2006) como um ato dinâmico, livre e criativo de intencionalidade. É um modo único, constitutivo de consciência”. Na imaginação da criança, pensar, a imagem, o sentir emocional e o sentir físico se potencializam e, por consequência, as possibilidades de permeá-la de experiências significativas de aprendizados e também as

possibilidades de ela mesma permear o mundo com o que tem a ensinar se potencializam. Desse modo,

São as experiências cheias e vivas que o mundo da imaginação nos possibilita que trazemos para contribuir com uma prática pedagógica em estreita relação com o mundo da vida da criança. Um modo mais amplo e aberto de ver o brincar da criança, com ampliado potencial de liberdade e possibilidades. É preciso compreender que a criança pequena percebe o mundo integralmente, de corpo inteiro, a partir de toda sua corporeidade, ou como diz o jargão popular - "de corpo e alma" (SIMON; KUNZ, 2014, p.390).

Um outro trabalho digno de nota no da EI é o de Rodrigues (2007) em que avalia as possibilidades de haver sinergia entre a “educação física, EA e EI no contexto escolar”. Em seu trabalho os seguintes pontos são destacados (RODRIGUES, 2007, p.63):

- “a criança na idade pré-escolar encontra-se em formação inicial de seus conceitos e valores (NEAL e PALMER, 1990), está sentindo, conhecendo e construindo seu mundo, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade”;
- A necessidade de uma EA “crítica, dialógica, já faça parte de sua realidade, para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo;
- é preciso “zelar pela coerência entre os referenciais específicos a serem trabalhados e a capacidade intelectual das crianças, respeitando as limitações de apropriação de conteúdo nessa idade;
- não se deve ignorar a importância de “falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica”, respeitando a “capacidade de compreensão das crianças”;
- “os conteúdos devem ser apresentados de forma integrada, porém vinculados a diversas áreas do conhecimento, buscando o conhecimento da diversidade pela pluralidade de fenômenos e acontecimentos (BRASIL, 1998; RUFFINO, 2003)”.

Tal como foi exposto neste subcapítulo, o exercício na Ecopedagogia na EI requer diversos cuidados em suas diferentes dimensões de planejamento, prática e ação, sem que jamais seja esquecida a importância de ensinar e aprender brincando e sentindo o mundo. Assim, a criança terá a oportunidade de construir desde cedo em si mesmo um habitus ecológico

à sua maneira, ao mesmo tempo preserva sua personalidade e autenticidade, à medida que no processo educativo é acolhida e aceita como é, como pode ser e viver no mundo.

3.2 EPC como Proposta de Ecopedagogia na EI em Contextos Escolares

Aqui neste tópico, pretendemos trazer nossos critérios de delineamento e escolha de população escolar para execução/avaliação do projeto, levando em conta local, grau de escolaridade, classe social, entre outros.

Uma ideia que poderia ser utilizada para ajudar a traçar o perfil das escolas ideais onde haveria um maior potencial de benefício destas ações sobre a vida de crianças e suas famílias seria rastrear bairros em Aracaju e, a partir da coleta de dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014), da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar, por exemplo. A partir daí, poderíamos selecionar escolas nas regiões em que esses índices estão piores e assim avaliar os benefícios da implantação desse tipo de projeto ecopedagógico em comunidades em bairros em que o grau de insegurança alimentar seja mais grave.

É importante trazer aqui também conteúdo que reforce as argumentações do porquê e do para quê é importante que dentro desse projeto ecopedagógico evocar tradições indígenas, aprofundar o conceito de alimento, que vai muito além das poucas espécies alimentares que estamos acostumados a consumir em nossa cultura ocidental dominante. Por conta do que herdamos da colonização europeia do agronegócio e da indústria de ultraprocessados, temos uma concepção bastante limitada do que seja alimento.

Devemos explorar nessa forma de educação a diversidade em suas múltiplas dimensões – biológica, social, cultural, étnica e religiosa, a liberdade de criar vínculo com os docentes – a afetividade entre humanos e não humanos.

Entretanto, antes de avaliar os benefícios da implementação de um possível projeto ecopedagógico para exercitar a EPC nas escolas selecionadas, essencial se faz primeiramente descobrir se a escola como um todo quer fazer parte de um projeto ecopedagógico de educação agroecológica e alimentar com base na EPC e, caso queira, como gostaria de participar. É importante visitar escola e comunidade circundante com um espírito de querer oferecer uma nova experiência, porém sem querer “colonizá-la” ao tentar implementar em escolar algum projeto que já esteja previamente delineado, sem nenhuma participação da comunidade escolar em sua elaboração. É necessário que a construção deste projeto leve em conta as necessidades

da comunidade escolar segundo o seu próprio olhar, e não segundo o olhar do(a) professor(a)-pesquisador(a) que não possui uma relação direta de pertencimento com o local em questão.

Com o intuito de auxiliar no norteamento de ações dentro do território escolar de forma adaptável a cada realidade particular, desenvolvemos um quadro esquemático em que sintetizamos como cada um dos temas principais abordados nesta pesquisa podem contribuir para a aplicação da EPC em escolas de EI como práxis ecopedagógica:

Quadro 4 – Contribuição das principais áreas do conhecimento abordadas nesta pesquisa para a EPC na EI

Ecomotricidade	Ecopedagogia	Bem-Viver	SAN	Agroecologia
Perspectiva horizontal, mais que humana, tudo tem agência	Exercício da EA de nós mesmos(as) e das estruturas que nos permeiam individual e coletivamente	Anti-capitalista, combate o ter exacerbado	Reforça a necessidade de ter acesso a alimentos de qualidade superior à oferecida pela agropecuária convencional	Conexão com cosmovisões indígenas e camponesas
Plantas como “professoras”, capazes e ensinar e aprender	Aprofunda as práticas de EA, desprendendo-se de pontos de vistas ingênuos e superficiais	Mais é pior, menos é melhor	Respeito e valorização das diversas culturas alimentares, em conjunto com a soberania	Produzir sem agredir os agroecossistemas
Viver a vida mais lentamente, com contemplação, criando habitus ecológico a partir de ações simples e despretensiosas repetidas vezes	Promove "cidadania" planetária em vez de cidadania (termo elitista)	Viver e agir devagar, com respeito e atenção às sutilezas dos ritmos e fluxos da natureza	Se bem aplicada, reduz abismos de desigualdades sociais	Produção de alimentos responsável com a natureza
Agir e ser no mundo com alegria, ludicidade e prazer	Cuidar é responsabilidade individual e coletiva mais que humana. Requer intencionalidade	O Bem-Viver é para todos(as), enquanto a dolce vita é privilégio de poucos(as)	Alimento é direito e não mercadoria ou commodities	Traz a perspectiva de consumir alimentos sem pesticidas, fertilizantes sintéticos ou mutações genéticas

Plantar como ato ecocêntrico e não antropocêntrico	Valoriza a pedagogia e filosofia freiriana – educar com criticidade			Alimentação decolonial, com maior variedade genética
Cosmovisões indígenas e xamânicas	Educar e aprender construído coletiva e horizontalmente			Construção coletiva de ações ecopedagógicas, sem imposições hierárquicas
Movimentar-se com intencionalidade, sendo na natureza				Favorece o combate à alienação do percurso produtivo do que comemos

Isto posto, segue abaixo questões que podem ser levadas em consideração nesta proposta de investigação futura:

1. Investigar escolas da educação infantil, prioritariamente as públicas;
2. Fazer um comparativo entre as necessidades de alfabetização alimentar e agroecológica com base na EPC em escolas públicas versus privadas, no sentido de descobrir se há grande diferença pelas discrepâncias sociais;
3. Promover intercâmbio entre escolas urbanas e escolas indígenas, como forma de facilitar o contato de alunos(as) urbanos(as) com a cosmovisão indígenas presentes em algumas escolas do interior do estado de Sergipe;
4. Entre as escolas públicas selecionadas em bairros em que haja maior vulnerabilidade alimentar e nutricional, de acordo com dados oficiais apropriados, seria interessante investigar quais não têm conhecimento nenhum dos princípios ecopedagógicos, que possuem conhecimentos, mas que não são materializados em prática, e quais possuem contato teórico e prático com os princípios ecopedagógicos?
5. Investigar se haveria diferença de níveis de interesse nestas práticas agroecológicas a depender da faixa etária da criança;
6. Investigar também escolas particulares de EI, seguindo os mesmos critérios de aproximação com os princípios ecopedagógicos e a partir daí avaliar segundo metodologia apropriada o quanto o interesse pelos princípios ecopedagógicos são condicionados classe social e econômica;

7. Investigar, seguindo metodologia apropriada, o nível de interesse que a escola em todos os seus níveis hierárquicos tem em desenvolver em conjunto e ecocentricamente projetos ecopedagógicos centrados na EPC;
8. Entre as escolas que demonstrem algum nível de interesse desenvolver um projeto ecopedagógico, investigar como gostariam de desenvolvê-lo. Investigar as necessidades humanas e não humanas da escola e da comunidade em torno que podem ser ao menos parcialmente atendidas pelos ideais pelos princípios da EPC;
9. Avaliar qual metodologia seria mais apropriada para ser aplicada nessa investigação;
10. Investigar a vontade, o interesse das escolas e como querem participar utilizando uma metodologia que envolva Diagnóstico Participativo¹⁵ (DP) e a Experiência do Usuário¹⁶ (UX);
11. Explorar o horizonte virtual da natureza poderia ajudar a engajar e despertar interesse da comunidade escolar e não escolar para os assuntos ecopedagógicos;
12. Utilizar algumas ferramentas tecnológicas para ajudar a criança a ficar mais próxima e não mais distante da natureza;
13. Propor fazer da educação formal informal dentro de suas estruturas, educação ecocêntrica, de base colaborativa;

¹⁵ Diante das muitas estratégias metodológicas relacionadas à pesquisa participante, encontra-se o diagnóstico participativo (DP), o qual surge a partir do Diagnóstico Rural Participativo (DRP), criado nos anos 80 para ser uma ferramenta que permitisse à população o direito de refletir sobre sua própria realidade, propiciando também atomada de decisões coletivas (Asensio, Eguibar, & Afonso, 2012), podendo ser compreendido como um instrumento que garante a participação social no planejamento e implantação das políticas públicas (Ribeiro, Pedrosa, & Nogueira, 2012). Assim, as possibilidades de realização de pesquisa participativa são muitas e favorecem o entendimento de várias questões sociais (Sousa et al., 2018, p.1069).

¹⁶ Segundo Grilo (2019, p.12), “a experiência do usuário, popularmente conhecida pelo acrônimo UX (originado do inglês User Experience), à primeira vista parece se tratar de uma disciplina recente, sendo frequentemente encontrada em discussões sobre interfaces para web. [...] a sobreposição de assuntos relacionados ao digital tem produzido uma noção de que UX se limita ao contexto da web. No entanto, a disciplina Experiência do Usuário surgiu há mais tempo, bem antes das tecnologias da atualidade, se originando, inclusive, de pesquisas e investigações sobre a relação do homem com artefatos analógicos e físicos. O cientista cognitivo Donald Norman é frequentemente mencionado como responsável por popularizar o termo décadas atrás [...]. Com o passar dos anos, o termo UX adquiriu inúmeros significados diferentes do original, segundo Norman. O cientista explica que O conceito de experiência do usuário resultou de uma tentativa de resumir o conjunto de fatores que envolvem o usuário quando em contato com um produto, serviço ou ambiente. De fato, é preciso considerar a experiência do usuário como algo abrangente, que ocorre nas situações cotidianas, como abrir uma embalagem, tentar interagir com um novo objeto, localizar uma informação no rótulo de um produto ou transportá-lo confortavelmente. A experiência do usuário pode acontecer tanto no meio digital como no mundo real, bastando para isso a interação entre um indivíduo e um artefato, mediada por uma interface, isto é, um elemento posto entre o usuário e uma estrutura interativa.

14. Seria importante salientar que a educação escolar disputa com a educação de toda uma sociedade para que assim tenhamos consciência de quantas forças antagonistas precisam ser enfrentadas nesse processo criação do *habitus* ecológico;
15. Seria interessante tentar levar horizontalidade nas discussões de EA dentro das escolas, junto aos movimentos sociais, retirando do centro a perspectiva exclusivamente academicista;
16. No projeto-processo de EA via EPC começa na horta e vai para onde? Qual é o destino final desta cadeia de alfabetização alimentar e agroecológica?
17. Caso um método de investigação via DP e UX seja selecionado, seria interessante elaborar diferentes formulários no Google por faixa etária de estudantes, também diferenciando adultos(as) educadores de adultos administradores(as) e demais funcionários(as) da escola. Todos os recursos humanos da escola seriam avaliados, incluindo pais e mães de alunos(as) também.

CONCLUSÃO

Ao revisitar todos os objetivos postos para esta pesquisa, podemos afirmar que foram atingidos. Trazemos aqui uma contribuição significativa no sentido de facilitar a construção e sistematização de futuros trabalhos com o intuito de avaliar a aplicabilidade prática da EPC em escolas EI, com seus pontos fortes e fracos, que podem variar a depender do ambiente em que se insere.

Levando em consideração o que foi possível construir até o momento de arcabouço teórico e metodológico para esta pesquisa, identificamos as seguintes demandas e lacunas para desenvolver uma pesquisa mais completa e coerente possível com seus propósitos de base:

- Exploração mais aprofundadas da dimensão filosófica da Ecomotricidade e da Ecopedagogia
- Exploração mais aprofundada da produção acadêmica de Rodrigues, Carvalho, Freire, Sauvé Riggs, Ma Rhea (2018) e Lloro (2021) relacionada aos temas do trabalho, além de outros(as) autores(as) que tragam mais base para a discussão de SAN e agroecologia;
- Investigação de projetos de hortas escolares e urbanas em geral, que tenha maior proximidade com as propostas conceituais e metodológicas desta pesquisa, tais como Vital (2020) e Martins et al. (2021);
- Trazer indicadores relacionados à SAN e a diversas abordagens da EA que nos dá embasamento suficientemente forte para endossar a nossa busca de criar um projeto ecopedagógico inovador, ao mesmo tempo que respeitoso com tradições e diversidade local;
- Exploração mais aprofundada da inter-relação dos temas EA e EI;
- Exploração aprofundada do marco legal da EI no Brasil;
- Desenvolver um projeto com uma abordagem que contemple primeiro as necessidades gerais de crianças na EI, mas sem perder de vista a possibilidade de sua execução/avaliação/adaptação em subdivisões mais específicas (ensino fundamental I, fundamental II e médio) em futuros trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado.

Dada toda a inquietude relacionada à situação atual de nosso planeta em todas as suas dimensões, considerando tantos eventos e leis criados com pouca efetividade prática, é relativamente fácil tomar e sustentar uma perspectiva c nica e amarga em relação a quanto vale a pena todos os esforços individuais e coletivos no sentido de tentar provocar uma virada

ambiental, social, cultural e espiritual em nossa trajetória planetária. Podemos facilmente nos deixar seduzir por um “eco-pessimismo, uma ansiedade ambiental e existencial, um profundo sentido de paralisia”, entre outros sintomas de falta de esperança (RODRIGUES; AMENAS, 2022, p. 310). Os autores sugerem que, quando nos sentirmos assim, devemos nos esforçar por “substituir nosso medo, pavor e fatalismo por coragem, alegria, justiça e empoderamento”. Imprescindível também nunca parar de educar e aprender, porque assim continuaremos “amando e esperando” apesar de todas as adversidades do caminho, apesar do “descaso e da amnésia” de tantos(as).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Ed. Autonomia Literária, 1 ed., 2016. 264 p.

AGUIAR, Benjamin Teixeira de. **Mudança profunda e urgente no trato da primordial temática ecológica**. Disponível em: <https://www.mariacristo.com.br/mudanca-profunda-e-urgente-no-trato-da-primordial-tematica-ecologica/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BATISTA, Andrea Moreira. **Políticas sociais e questões ambientais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. 94f.

BAYER, Vilmar; SIMÃO, Vera Lúcia. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. **Revista Plurais**, v. 9, n. 1, jan-abr 2019, p.42-56. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/download/11399/8130/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2017. **'É loucura dizer que pobre não tem hábito alimentar', diz embaixador da ONU contra a fome e 'pai' do Slow Food**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41765221>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2018. **A maior parte do seu corpo não é humana - e é nova aposta de cientistas para vencer doenças**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43716220.amp>. Acesso em: 7 mar. 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2020. **Por que um grupo de cientistas quer mudar o conceito de vida; e como isso pode revolucionar busca por Ets**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53776804>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2021. **Os bilhões de vírus que vivem em nosso corpo e ajudam a nos manter saudáveis**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56124612.amp>. Acesso em: 7 mar. 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2022. COP27: Qual a importância da Cúpula do Clima para o futuro do planeta. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-63507433>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BELIK, Walter. Desenvolvimento territorial e soberania alimentar. In: ALMEIDA FILHO, Niemeyer; RAMOS, Pedro. (orgs.). **Segurança alimentar: produção agrícola e desenvolvimento territorial**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2010. 303p.

BERRUEZO, Javier Aldaz; JIMÉNEZ, Julio Díaz. Situación del Convenio Marco de Naciones Unidas sobre el cambio climático. Resumen de las Cumbres de París, COP 21 y de Marrakech, COP 22. **Rev. salud ambient.**, 17(1):34-39, 2017. Disponível em: <https://www.ojs.diffundit.com/index.php/rsa/article/view/839/801>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BLENGINI, Isabelle Aparecida Dellela; RODRIGUES, Cae. Pesquisa em educação ambiental em RPPN: instrumentos para a pesquisa de campo. **Revista Sergipana de educação ambiental – REVISEA**, vol. 7, n. 2. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 2019.

BLÜHDORN, Ingolfur. The Politics of Unsustainability: COP15, Post-Ecologism, and the Ecological Paradox. **Organization & Environment**, 24(1) 34–53, 2011. Doi: 10.1177/1086026611402008.

BRASIL. **Decreto nº 8.843 – de 26 de julho de 1911**. Cria a reserva florestal no Território do Acre. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1911. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d08843.html. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto no 23.793, de 23 de janeiro de 1934**. Aprova o código florestal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d23793.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934**. Decreta o Código de Águas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1934a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d24643compilado.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.504%2C%20DE%2030%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da%20Terra%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.,e%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pol%C3%ADtica%20Agr%C3%ADcola. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965**. Institui o novo Código Florestal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4771.htm#:~:text=%C3%89%20proibido%20o%20uso%20de,e%20estabelecendo%20normas%20de%20precau%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 227, de 28 de fevereiro de 1967**. Dá nova redação ao Decreto-lei nº 1.985, de 29 de janeiro de 1940. (Código de Minas). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0227.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967**. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5197.htm#:~:text=%C3%89%20proibido%20o%20com%C3%A9rcio%20de,%2C%20persegui%C3%A7%C3%A3o%2C%20destrui%C3%A7%C3%A3o%20ou%20apanha. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a proteção e estímulos à pesca e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0221.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.413, de 31 de julho de 1975.** Dispõe sobre o controle da poluição do meio ambiente provocada por atividades industriais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1413.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.453, de 17 de outubro de 1977.** Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com atividades nucleares e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6453.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre a política agrícola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8171.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. –

Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.795/99, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=50EE32BD99AF52EB7D5DB8E7E03AE765.node1?codteor=634068&filename=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º Lei 11.105, de 24 de março de 2005.** Lei Nacional de Biossegurança. Diário Oficial da União, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111105.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN - com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.284, de 2 de março de 2006.** Dispõe sobre a gestão de florestas públicas para a produção sustentável, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6063.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº. 458, de 10 de fevereiro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Congresso/atocn-12-mpv458.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010.** Regulamenta a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº. 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental. Ministério da Educação, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Lei 12.651 de 25 de maio de 2012. **Código florestal - Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa.** Diário Oficial da União, Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988. 705p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa.** Ed. Melhoramentos, 1962. 305p.

CARTA CAPITAL, 2023. **Dois terços da riqueza do mundo são acumulados por 1% da população mundial, diz Oxfam.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/dois-tercos-da-riqueza-do-mundo-sao-acumulados-por-1-da-populacao-mundial-diz-oxfam/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2012, 255p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Materialismos e epistemologias ecológicas: o que nos dizem as pedras? Ou as pedras não falam? In: BOER, Noemi; ZANELLA, Diego;

PEIXOTO, Sandra (orgs.). **Ensino, Ambiente e Cultura: Interfaces na Formação**. Editora da Unifra. Santa Maria, 2017. p.17-28. (Coleção Ensino e Educação). Disponível em: <http://bit.ly/EnsinoEducação02>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto; GONZAGA, Francisco Abraão. Learning from a more-than-human perspective. Plant as teachers. **The Journal of Environmental Education**, 51:2, 144-155, 2020. DOI: 10.1080/00958964.2020.1726266

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020. **COP1 – Berlim, Alemanha (março/abril de 1995)**. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/conferencia-das-partes-cop/cop-1-berlim-alemanha-marco-abril-de-1995/>. Acesso em: 24 mai. 2022.

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020a. **COP13 / MOP3 – Bali, Indonésia (dezembro de 2007)**. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/conferencia-das-partes-cop/cop-13-mop-3-bali-indonesia-dezembro-de-2007/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020b. **COP14 / MOP4 – Poznan, Polônia (dezembro de 2008)**. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/conferencia-das-partes-cop/cop-14-mop-4-poznan-polonia-dezembro-de-2008/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020c. **COP12 / MOP2 – Nairóbi, Quênia (novembro de 2006)**. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/conferencia-das-partes-cop/cop-12-mop-2-nairobi-quenia-novembro-de-2006/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

COSTA, Iracy Lima Cazaes. **A educação ambiental e a igreja evangélica**. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, RS, 2012. 79f. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/326>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ELISABETSKY, Elaine. Agrobiodiversidade e outras pesquisas colaborativas de povos indígenas e comunidades locais com a academia. In: UDRY, Consolación; EIDT, Jane Simoni (editoras técnicas). **Conhecimento tradicional: conceito e marco legal**. Brasília, DF: Embrapa, 2015. 344 p.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEPLEDGE, Joanna; GRUBB, Michael. COP/MOP-1 and COP-11: a breakthrough for the climate change regime? **Climate Policy**, 5(5), 553–560, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14693062.2006.9685578>. Acesso em: 28 mai. 2022.

DICKMANN, Ivo. Reinventando a ecopedagogia: patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental - REVISEA**, v. 9, n. 1, 2022, ISSN eletrônico:

2359-4993 São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/18105/13054>. Acesso em: 6 fev. 2023.

DINIZ, Eliezer Martins. Os resultados da Rio +10. **Revista do Departamento de Geografia**, 15 (2002) 31–35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/download/47294/51030/57069>. Acesso em: 24 mai. 2022.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2002. **Termina em Nova Delhi a convenção sobre mudança do clima**. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/node/575518>. Acesso em: 28 mai. 2022.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA, INC. (2023). Tabula Rasa, Philosophy. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/tabula-rasa>. Disponível em: 11 fev. 2023.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL, 2016. **O caminho até Marrakech: confirma o histórico de COPs desde 1995**. Disponível em: <https://fas-amazonia.org/o-caminho-ate-marrakech-confirma-o-historico-de-cops/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

FÁVARO, Leandro Costa; FONSECA, Letícia Rodrigues da; MAGALHÃES, Sérgio Ricardo Silva; PEREIRA, Daiane Fernandes. A história da educação ambiental perpassando pela concepção crítica e emancipatória. **Revista educação ambiental em Ação**, 2020. Disponível em: <http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=3994>. Acesso em: 24 mai. 2022.

FONSECA, Laura; FONSECA, Luciano Henrique Silveira da; PEREIRA, David Barbalho; SANTOS, Allison Haley dos. A educação ambiental nas cooperativas de agricultura familiar: Estudo de caso em uma cooperativa no brejo paraibano. **Anais do VI SINGEP – São Paulo – SP – Brasil – 13 e 14/11/2017**. Disponível em: <https://singep.org.br/6singep/resultado/326.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107 p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GHEZLOUN, A., SAIDANE, A., MERABET, H. The COP 22 New commitments in support of the Paris Agreement. **Energy Procedia**, 119, 10–16, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876610217325821#!>. Acesso em: 28 mai. 2022.

GILLS, Barry; MORGAN, Jamie. Global Climate Emergency: after COP24, climate science, urgency, and the threat to humanity. **Globalizations**, 1–18, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/14747731.2019.1669915?needAccess=true>. Acesso em: 28 mai. 2022.

GOMES, Rita Catarina de Sá Pinto Pereira. **Cidades Sustentáveis: o contexto europeu**. Dissertação (Mestrado em Ordenamento do Território e Planejamento Ambiental). Lisboa,

Portugal, 2009. 109 f. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2014/04/rita_gomes.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

GOMES JÚNIOR, Newton Narciso; ALMEIDA FILHO, Niemeyer. Segurança alimentar e nutricional como princípio ético social de orientação de políticas públicas nacionais. In: ALMEIDA FILHO, Niemeyer; RAMOS, Pedro. (orgs.). **Segurança alimentar: produção agrícola e desenvolvimento territorial**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2010. 303 p.

GUIMARÃES, Roberto; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, n. 3, artigo 3, Rio de Janeiro, set, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/zgc38BzxyVtgM4Trbps57xC/?lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2022.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, 2016. p.11-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2767/2898>. Acesso em: 30 mai. 2022.

GRAHAM, Julie; GIBSON, Katherine. **The end of capitalism (as we knew it): a feminist critique of political economy**. 1st University of Minnesota Press ed., 2006. 346p. Disponível em: <https://langurbansociology.files.wordpress.com/2013/01/gibson-graham-the-end-of-capitalism.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GUTIÉRREZ, Francisco; ROJAS, Cruz Prado. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

HORA, Elane Avarenga Oliveira. **Projeto sala verde em Sergipe: contribuindo com a construção do sujeito ecológico**. Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Sergipe, 2020. São Cristóvão, SE, 2020. 214 f.

IARED, Valeria G. A ecomotricidade na educação ambiental. In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: ecomotricidade e bem viver, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. São Carlos: SPQMH, 2017. p. 570-580.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – Segurança Alimentar 2013**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91984.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ISOLDI, Rosilaine André; SATTLER, Miguel Aloysio. **Projeto Ecológico: Interfaces entre Sustentabilidade e Arquitetura**. PROJETAR 2005 – II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/bitstream/handle/123456789/282/026%20ISO_LDI%20_%20SATTLER%20v2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 fev. 2023.

JESUS, Gardilene Cardoso de. **Jogos e brincadeiras de ecopedagogia para a ecomotricidade: uma intervenção no Projeto Estrelas do Mar**. São Cristóvão, SE, 2018. Monografia (licenciado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9774/2/Gardilene Cardoso Jesus.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9774/2/Gardilene%20Cardoso%20Jesus.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

JUSBRASIL, 2010. **Linha do tempo: um breve resumo da evolução da legislação ambiental no Brasil**. Disponível em: <https://stj.jusbrasil.com.br/noticias/2219914/linha-do-tempo-um-breve-resumo-da-evolucao-da-legislacao-ambiental-no-brasil>. Acesso em: 30 mai. 2022.

KOPNINA, Helen. Anthropocentrism and Post-humanism. **The International Encyclopedia of Anthropology**, 1–8, 2019. DOI:10.1002/9781118924396.wbiea2387

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 29 mai. 2022

LELIS, Diego Andrade de Jesus; MARQUES, Ronualdo. Políticas Públicas de educação ambiental no Brasil: um panorama a partir de eventos internacionais e nacionais. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, 2021.

LLORO, Teresa K. An intersectional feminist food studies praxis: Activism and care in the COVID-19 context. **The Journal of Environmental Education**, 52:5, 303-313, 2021. DOI: 10.1080/00958964.2021.1981209

LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, ano 12, n. 25, p.31-64, 2006.

LOREDO, Andrés Hildebrandt; DÁVILA, Johanna Poggi. El reto de la Cop 20 para el Perú. **Saber y Hacer**, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/syh/article/view/15/16>. Acesso em: 28 mai. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**. v. 8, n. 1, 2003, p.37-54. Disponível em <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6736/897-1852-1-PB.pdf?sequence=1>. Acesso em 31 mai. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017. 368 p.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Educação ambiental e representações sociais de meio ambiente: uma análise da prática pedagógica no ensino fundamental em Patos de minas – MG (2003 – 2004)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2005. 237f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16066/1/EducacaoAmbientalRepresentacoes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MARQUES, Altyvir Lopes; CARVALHO, Adriane Fátima de. A capacitação em educação, ambiente e sociedade: compromisso interinstitucional. **RGSN – Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.37-61, jun. 2017. Disponível em: <https://www.saofranciscodeassis.edu.br/rgsn/arquivos/RGSN09/A-capacitacao-em-educacao-ambiente-e-sociedade.MARQUES.CARVALHO.p.4-20.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

MARTINS, Paulo de Castro; MANESCHY, Diogo Majerowicz; MENEZES, Juliana Sarcinelli; GUERRA, Roberta Donati Pignatari; PEREIRA, Vilela Celso Sánchez. Educação ambiental escolar a partir da agroecologia e da permacultura: a experiência do projeto Escola Permacultural. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 58, p.334-350, jul./dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Coordenação de educação ambiental. **A Implantação da educação ambiental no Brasil**, Brasília - DF, 1998. 166 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_o_bra=24736&co_midia=2. Acesso em: 13 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental**, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MENEZES, Rafael Carlos da Silva. **Interações entre a criança (pré-escola e ensino fundamental) e o meio ambiente: o teatro de bonecos como metodologia de sensibilização sobre as questões ambientais contemporâneas: Estudo de caso sobre educação ambiental na Escola CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira**. Monografia (Gestão Ambiental). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2014.

MIRANDA, Deine Bispo; ZANETI, Izabel Cristina Bruno Bacellar. A abordagem socioambiental na educação em ciências como caminho para a construção da cidadania na sociedade de risco. **Revista Ensaio**, v. 22, e19811, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/v6RrzhMbkSxSkxVTdpg5GkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de educação ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de educação ambiental. **Programa Nacional de educação ambiental - ProNEA** - 3. ed. - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

NAÇÕES UNIDAS, 2021. **COP26 em Glasgow: ONU lembra corrida contra o tempo para salvar planeta**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/11/1770282>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NAÇÕES UNIDAS, 2022. **População mundial atinge 8 bilhões de pessoas**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/11/1805342>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Mônica Andrade; FONSECA, Mariana Reis; SANTOS, Hevely Catharine dos Anjos. O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-formação. **Educ. rev.**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/99zmHxYDybJXnLK58myPZ8f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

NEVES, Miranilde Oliveira. A Importância da Investigação Qualitativa no Processo de Formação Continuada de Professores: Subsídios ao Exercício da Docência. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, 2015, ISSN 2317-2754. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3723/2186#:~:text=A%20pesquisa%20qualitativa%20tem%20o, pelos%20pr%C3%B3prios%20envolvidos%20na%20pesquisa.> Acesso em: 07 fev. 2023.

NEWELL, Peter; TAYLOR, Olivia. Fiddling while the planet burns? COP25 in perspective. **Globalizations**, 1–13, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14747731.2020.1726127>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NUCCI, João Carlos. Origem e desenvolvimento da ecologia e da ecologia da paisagem. **Revista Eletrônica Geografar**, Curitiba, v. 2, n. 1, p.77-99, jan-jun, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/download/7722/5896>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BERGASSEL, Wolfgang; ARENS, Christof; HERMWILLE, Lukas; KREIBICH, Nicolas; MERSMANN, Florian; OTTO, Hermann e; WANG-HELMREICH, Hanna. The calm before the storm: an assessment of the 23rd Climate Change Conference (COP 23) in Bonn. **Environmental Law & Management** 30(4):104-11, 2018. Disponível em: https://epub.wupperinst.org/files/7361/7361_Obergassel.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PASSOS, Priscilla Nogueira Calmon de. A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. **Revista Direitos fundamentais e Democracia**, v. 6, 2009. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/18/17>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PAVIANI, Gabriela Amorim. Greenwashing: o falso marketing e a responsabilidade civil em relação ao consumidor. *Revista de Direito e Sustentabilidade*, e-ISSN: 2525-9687, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 92-109, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistards/article/download/5525/pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PAYNE, Phillip G. Ecopedagogy as/in scapes. **The Journal of Environmental Education**. v. 49, n. 2, 2018.

PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS, 2013. **COP 19 - Conferência das Partes sobre Mudança do Clima - Marcada por polêmicas, necessidade de urgência e algumas surpresas**. Disponível em: <http://pbmc.coppe.ufrj.br/index.php/en/news/392-cop-19-conferencia-das-partes-sobre-mudanca-do-clima-marcada-por-polemicas-necessidade-de-urgencia-e-algumas-surpresas>. Acesso em: 28 mai. 2022.

PLANALTO – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (2023). **Presidente Lula retoma Consea e prioriza o combate à fome.** Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/02/presidente-lula-retoma-consea-e-prioriza-o-combate-a-fome>.

Acesso em: 05 mar. 2023.

PONCIO, Anna Paula. **O senso de cidadania na sociedade contemporânea: estudo de caso realizado no município de Céu Azul – PR.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, 2015. 128 f.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação ambiental: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação crítica.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 1996. 147f.

RHEA, Zane Ma. Towards an Indigenist, Gaian pedagogy of food: Deimperializing foodScapes in the classroom. **The Journal of Environmental Education**, 49:2, 103-116, 2018. DOI: 10.1080/00958964.2017.1417220

RIBEIRO, Lorena Costa. **Estado ambiental brasileiro: os dispositivos constitucionais que o fundamentam, algumas pré-compreensões necessárias e a atuação dos poderes públicos.** Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. 153 f.

RODRIGUES, Cae. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. 88 f.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.987-995, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3252/2759>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRIGUES, Cae. **A ambientalização curricular da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2013.

RODRIGUES, Cae. Limites da mudança e propostas vagabundas: perspectivas práxicas da educação ambiental. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; SANTANA, Camila Gentil (Orgs.). **Educadores Ambientais: caminho para a práxis.** Aracaju: Editora Criação, 2016. 250 p. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ESEA1-final-site.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RODRIGUES, Cae; SACRAMENTO, Adriano L.; SANTOS, Anderson E.; ALBUQUERQUE, Ellber R. S.; SANTOS, Karine A.; NOGUEIRA, Pablo R.; VIANA, Priscyla F. O.; ALVES, Thaise M. A. Métodos de pesquisa qualitativa em ecomotricidade: relato de experiência de um

projeto de pesquisa. In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: ecomotricidade e bem viver, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. São Carlos: SPQMH, 2017. p.252-263.

RODRIGUES, Cae. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**, 49:2, 88-102, 2018. DOI: 10.1080/00958964.2017.1417222

RODRIGUES, Cae. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente, Seção especial: Técnica e Ambiente**, v.51, p.8-23, 2019. DOI: 10.5380/dma.v51i0.63007.

RODRIGUES, Cae. **Atividades alternativas e meio ambiente** – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019a. 184 p.

RODRIGUES, Cae. Global politics of knowledge production in EER: ‘New’ theory and North-South representations. **The Journal of Environmental Education**, v. 51, n. 2, 2020.

RODRIGUES, Cae; ARENAS, Alberto (2022) Stockholm +50, Tbilisi +45, Rio+30: Research, praxis, and policy, **The Journal of Environmental Education**, 53:6, 309-313, doi: 10.1080/00958964.2022.2128016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00958964.2022.2128016?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RODRIGUES, Cae. Philosophical dimensions and pedagogical enactments of Freirean inspired ‘ecomotricity’. Universidade Federal de Sergipe, Brasil, no prelo.

ROMA, Júlio César. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Cienc. Cult.**, v. 71, n. 1, São Paulo, jan-mar, 2019. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v71n1/v71n1a11.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2022.

RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, 7(Especial), p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520/11017>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SAUVÉ, Lucie. Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.10, 11-37, Spring 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, n. 20, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SCHOTT, Fábio Saraiva. **A Formulação da Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e o Protocolo de Quioto e a Posição de Negociação do Brasil**. 2013. 48p. Dissertação (Mestrado em Práticas em Desenvolvimento 2013. 130p. Dissertação

(Mestrado em Práticas em Desenvolvimento Sustentável). Instituto de Florestas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2013.

SHOCKLEY, Kenneth; BORAN, Idil. COP 20 Lima: The ethical dimension of climate negotiations on the way to Paris—Issues, challenges, prospects. **Ethics, Policy & Environment**, 18(2), 117–122, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21550085.2015.1076564>. Acesso em: 28 mai. 2022.

SIMON, Heloisa dos Santos; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan/mar de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOARES, Ângela Maria; PEREIRA, Diego Carlos; CERISSI, Bruna Costa de Oliveira; MALTA, Tamize Machado. A educação ambiental na busca da sustentabilidade so Assentamento Paciência em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, jul-dez, 2011, pp.1-12. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820543.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SOUSA, Izautina Vasconcelos de; BRASIL, Christina Cesar Praça; SILVA, Raimunda Magalhães da; VASCONCELOS, Dayse Paixão e; VASCONCELOS FILHO, José Eurico de; PINTO, Olívia Paulino; FINAN, Timoty J. Pesquisa participativa no protagonismo comunitário para abordar questões de saúde: um olhar sobre o diagnóstico participativo. *Rev. Investigação Qualitativa em Saúde*, v. 2, 2018. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1880/1830>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SOUZA, Igor Velho de. **Fóruns de educação ambiental no Brasil: algumas articulações no horizonte da educação ambiental**. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2007.

SOUZA, André Luiz Gomes de; HOLANDA, Francisco Sandro Rodrigues. Indicadores de sustentabilidade e de segurança alimentar para agroecossistemas produtores de hortaliças. In: HOLANDA, Francisco Sandro Rodrigues; GOMES, Laura Jane (orgs.). **Indicadores de sustentabilidade ambiental**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. 204 p.

STRECK, Charlotte; UNGER, Moritz von; KRÄMER, Nicole. From Paris to Katowice: cop-24 Tackles the Paris Rulebook. **Journal for European Environmental & Planning Law**, 16(2), 165–190, 2019. Disponível em: https://brill.com/view/journals/jeep/16/2/article-p165_165.xml. Acesso em: 28 mai. 2022.

STRECK, Charlotte; UNGER, Moritz von; GREINER, Sandra. COP 25: Losing Sight of (Raising) Ambition. **Journal for European Environmental & Planning Law**, 17(2), 136–160, 2020. Disponível em: https://brill.com/view/journals/jeep/17/2/article-p136_136.xml. Acesso em: 28 mai. 2022.

SUGAHARA, Cibele Roberta; RODRIGUES, Eduardo Luiz. Desenvolvimento Sustentável: um discurso em disputa. **Revista Desenvolvimento em Questão** - Editora Unijuí, a. 16, n. 45,

out-dez, 2018. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/8244/6169>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SUORANTA, Juha; TOMPERI, Tuukka; PEREIRA, Márcio Mota. Freire na Finlândia: trajetórias da presença de Paulo Freire no norte global. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Especial, v. 19, p.205-227, 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/9183/5343>. Acesso em: 13 ago. 2022.

TOURINHO, Aucimaia de Oliveira. **A educação ambiental como instrumento de conscientização pública: qualidade de água das fontes de Salvador/BA em relação aos níveis de nitrato**. Monografia (Graduação) – Universidade Cândido Mendes, Salvador, BA, 2013. 41 f. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/51493.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

TOMCHINSKY, Julia. Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2011, 131 f. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-141431/pt-br.php>. Acesso em: 29 abr. 2022.

TRINDADE, Nilson Santos; SOUZA, José Pio Iúdice de. educação ambiental: concepções, práticas e formação dos professores de biologia e química. **Revista educação ambiental em Ação**, 2016. Disponível em: <http://www.revistaeca.org/artigo.php?idartigo=2567>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TSCHAKERT, Petra. 1.5°C or 2°C: a conduit's view from the science-policy interface at COP20 in Lima, Peru. **Climate Change Responses**, 2:3, 2015. Disponível em: <https://climatechangeresponses.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s40665-015-0010-z.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.

UNESCO (org.). **Educação ambiental: as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, 1997. 154p. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VASCONCELOS, Tacila Nascimento. **A educação ambiental (EA) no curso técnico em agricultura na escola estadual localizada no município de Viadutos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1825/1/VASCONCELOS.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; MONTEIRO, Cláudia Correia do Rego. **Projetos de educação ambiental escolar: uma proposta de avaliação**. Revbea, São Paulo, v. 14, n. 1: 439-455, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/download/2590/1611>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VILAS-BOAS, Dinabel Alves Cirne. **Uma experiência em educação ambiental: re-desenhando o espaço e as relações escolares.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2002. 81f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4506/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VILLAMAR, Arturo Argueta. Os saberes e as práticas tradicionais. In: UDRY, Consolación; EIDT, Jane Simoni (editoras técnicas). **Conhecimento tradicional: conceito e marco legal.** Brasília, DF: Embrapa, 2015. 344p.

VITAL, Ilnara de Jesus Santos. **A ecopedagogia para pensar as águas urbanas na “Bica de São Cristóvão/SE”.** Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Sergipe, 2020. 121f.