

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Adriana Benetti Fortes

**Educação para Sustentabilidade e a ação conjunta de tecer redes de transição
no território**

Mestrado em: Educação: Currículo

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

Adriana Benetti Fortes

**Educação para Sustentabilidade e a ação conjunta de tecer redes de transição
no território**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação do prof. dr. Antônio Chizzotti.

São Paulo

2023

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese de doutorado por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Fortes, Adriana Benetti

Educação para Sustentabilidade e a ação conjunta de tecer redes de transição no território / Adriana Benetti Fortes. -- São Paulo: [s.n.], 2023.
133 p.; cm.

Orientador: Antônio Chizzotti.

Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

1. Educação ambiental. 2. Currículo. 3. Municipalidades em transição. 4. Cidadania planetária. 5. Sesc. I. Chizzotti, Antônio . II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

Adriana Benetti Fortes

**Educação para Sustentabilidade e a ação conjunta de tecer redes de transição
no território**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação do prof. dr. Antônio Chizzotti.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A Daniel, meu filho dos olhos de jabuticaba, por me dar a gana de melhorar a mim e ao mundo, por me conectar tão fortemente à vida e aumentar o amor que sinto a cada dia.

A Ruth Maria, minha flor de maracujá, pelo apoio incondicional - sempre!

Às minhas flores de pêssego, mãe Suely, e as manas tão amadas Juliana e Raquel por serem meu chão e adubarem minhas floradas e me regarem quando murcho... À prima Katia Kodama por mostrar que as podas podem virar ikebanas!

Ao Sesc SP por acreditar e investir no desenvolvimento de suas equipes; a Érika Mourão Trindade e Kelly Adriano de Oliveira por validarem e apoiarem essa caminhada e à equipe administrativa e financeira do Sesc Vila Mariana pelo empenho em que tudo corresse bem.

À PUC por todo acolhimento, alimento e descobertas que me proporcionou. Nesse sentido quero manifestar um especial agradecimento ao meu orientador Antônio Chizzotti por todo significado que colocou no processo, por suas provocações “cirúrgicas” e pelo suporte fundamental. E à Cida, Maria Aparecida da Silva Abi Rached, pela capacidade de ser presente e tão carinhosamente apoiar a todos nós que passamos pelo programa.

Às professoras Nádia Dumara Ruiz Silveira, Patrícia Pinna Bernardo por elevarem uma banca de qualificação a um grau tão potente! E por seguirem comigo na defesa!

A Rogério Muraro por caminhar junto nos últimos passos, me levantando quando as pernas já fraquejavam. A Gui Castagna, não só por generosamente oferecer seus saberes, sempre, mas também por me conectar com o Instituto Ecobairro e suas fadas, a quem sou muito grata!

Aos amigos e parceiros que foram escuta e apoio para que eu pudesse desenhar um caminho de pesquisa quando tudo estava ainda sem contorno, Sara Centofante, Danilo Praxedes, Mayara Carvalho, Natie Kaminski. À Magda Beretta pela sua disposição em acompanhar cada etapa da escrita com seu apoio fundamental!

A Vânia Feichas, João Ganzella, Tatiana Lazarini por toda a retaguarda e incentivo, pelo amparo concreto, profissional e emocional para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Em outras palavras: obrigada por segurarem a bucha!

RESUMO

Inserida no Programa de Educação: Currículo, na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, a presente pesquisa tem origem na urgência que a causa ambiental nos propõe na atualidade. Com o tema da Educação para Sustentabilidade, a dissertação é elaborada com o intuito de integrar saberes, a partir da transdisciplinaridade e da complexidade. A tecitura da rede de sustentabilidade local do território de Vila Mariana, com suporte do movimento Municipalidades em Transição, é analisada por meio de uma pesquisa-ação participativa. Para adentrar ao tema, investigamos alguns aspectos da crise socioclimática, mote do movimento Municipalidades em Transição, e, também, os paradigmas de relação do ser humano com a natureza, verificando-se as evoluções da concepção da terra como um ser de direitos e confrontando-as com algumas cosmovisões indígenas para ampliar essa compreensão. O contexto é apresentado num exercício de leitura do mundo contemporâneo, na dimensão ampliada pela pandemia provocada pela covid-19. São problematizadas as concepções de educação ambiental vigentes, as quais são colocadas em diálogo com uma reflexão sobre educação, currículo e sustentabilidade. Como parte da metodologia da pesquisa foi elaborado um questionário semiestruturado, proposto aos participantes do processo analisado. O estudo é apresentado dividido em seções que remetem aos elementos da natureza, com breves molduras poético-narrativas.

Palavras-chave: educação ambiental; currículo; municipalidades em transição; cidadania planetária; Sesc.

SUMMARY

Included in the Education Program: Curriculum, in the research line on Public Policies and Educational and Curriculum Reforms, this research originates from the urgency presented by the environmental challenges currently facing our societies. Based upon the theme of Education for Sustainability, the dissertation is designed to integrate knowledge based on transdisciplinary and complexity. The weaving of the local sustainability network in the territory of Vila Mariana, São Paulo, Brazil, supported by the Transition Towns movement, is analyzed through participatory action research. To delve into the theme, we investigated some aspects of the socio-climatic crisis, the motto of the Transition Towns movement, and also the paradigms of the human beings relationship with nature, verifying the evolution of the concept of the land as a being with rights whilst confronted with indigenous cosmovision to broaden this understanding. The context is presented by reading the contemporary world in the dimension amplified by the covid-19 pandemics. Current conceptions of ecological education are questioned, which are placed in dialogue with a reflection on education, curriculum, and sustainability. As part of the research methodology, a semi-structured questionnaire was prepared and proposed to the participants of the analyzed process. The study is presented and divided into sections that refer to the elements of nature, with brief poetic-narrative frameworks.

Keywords: ecological education; curriculum; transition towns; planetary citizenship; Sesc

RESUMEN

Inserida en el Programa de Educación: Currículo, en la línea de investigación sobre Políticas Públicas y Reformas Educativas y Curriculares, la presente investigación tiene origen en la urgencia que la causa ambiental nos propone en la actualidad. Con el tema de la Educación para la Sustentabilidad, la disertación es elaborada con el propósito de integrar saberes, a partir de la transdisciplinariedad y de la complejidad. La tesis de la red de sustentabilidad local del territorio de Vila Mariana, con el soporte del movimiento Municipalidades en Transición, es analizada por medio de una investigación-acción-participante. Para entrar en el tema, investigamos algunos aspectos de la crisis socio climática, pauta del movimiento Municipalidades en Transición, y también, los paradigmas de relación del ser humano con la naturaleza, verificando las evoluciones del concepto de tierra como un ser de derechos y confrontándolas con algunas cosmovisiones indígenas para ampliar la comprensión. El contexto es presentado en un ejercicio de lectura del mundo contemporáneo, en la dimensión ampliada por la pandemia provocada por el covid-19. Son problematizados los conceptos de educación ambiental vigentes, los cuales son colocados en diálogo con una reflexión sobre educación, currículo y sustentabilidad. Como parte de la metodología de la investigación fue elaborado un cuestionario semiestructurado propuesto a los participantes del proceso analizado. El estudio se presenta dividido en secciones que remiten a los elementos de la naturaleza, con breves molduras poético-narrativas.

Palabras clave: educación ambiental; currículo; municipalidades en transición; ciudadanía planetaria; Sesc.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo do Programa Harmonia com a Natureza	61
Figura 2 – 1º Treinamento do Projeto MIT.	88
Figura 3 – Mapeamento de iniciativas locais de sustentabilidade.....	92
Figura 4 – Encontro realizado em junho/ 2022.....	93
Figura 5 – Registro de um dos encontros virtuais.	94
Figura 6 – Encontro para preenchimento do Grid.	95
Figura 7 – Formulário dos Ciclos de Avaliações.	96
Figura 8 – Conexões já realizadas.	98
Figura 9 – Conexões potenciais (pontilhadas em laranja).....	98
Figura 10 – Ações identificadas a partir da análise de potenciais de parceria.	99
Figura 11 – Dia da prática no curso Jardim de Chuva – primeira atividade presencial após um longo período de isolamento (22 nov. 2020).....	103
Figura 12 - Compilado de fotos do processo de preparação.....	104
Figura 13 – Local antes da instalação dos canteiros.....	104
Figura 14 – Local em abril de 2021, após a instalação dos canteiros.....	105
Figura 15 – Material de divulgação da <i>live</i> “Territórios em transformação: municipalidades em transição”.	107
Figura 16 – Cartaz de divulgação do bate-papo a respeito do Manifesto de Transporte de Resíduos (MTR).	109
Figura 17 – Cartaz de divulgação do cortejo Acabou a pilha?	111
Figura 18 – Gráfico indicativo das respostas à questão: “Você diria que este processo foi educativo para você?”	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ÁGUA – PERCURSOS. FLUXOS. MEMÓRIAS	15
2.1 Eu sou Água	16
2.2 Eu sou um caminho	17
2.2.1 Percurso escolar	17
2.2.2 Percurso profissional	22
3 AR – REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIAS DA PESQUISA: O QUE OXIGENA A PESQUISA?	29
3.1 Premissas	29
3.1.1 Por que metodologias?	29
3.2 A Transdisciplinaridade	30
3.3 Metodologia da pesquisa: pesquisa-ação participativa	32
3.4 Etapas da pesquisa	34
3.5 Metodologia da educação para sustentabilidade no Sesc/SP	35
3.5.1 Programa Lixo: Menos é Mais e suas comissões	37
3.6 Revisão bibliográfica	37
3.6.1 O caminho das pedras	38
3.6.2 Os achados do caminho / Seleção dos títulos	41
3.6.3 Os achados em vista preliminar	42
4 TERRA	47
4.1 Chão. Quando o contexto se torna a justificativa	47
4.2 O campo – espaço, lugar e território como campos da Educação para Sustentabilidade	53
4.2.1 O espaço sob o olhar simbólico ou a visão cindida	53
4.2.2 Territórios em transição	57
4.3 A Terra como um ser de direitos	60
4.3.1 Harmonia com a Natureza	60
4.3.2 Jurisprudência da Terra	62
4.3.3 Os direitos da Natureza	65
5 FOGO – Tema Central: Educação para Sustentabilidade	69
5.1 Educação Ambiental (EA), paradigmas e tendências	70
5.2 Educação Ambiental crítica e pós-crítica em florescimento	74
5.3 Dicotomias, escolhas e negociações tecidas no cotidiano	77

5.4 Reflexões sobre educação, currículo e sustentabilidade.....	78
5.4.1 Os conteúdos presentes nas formas	79
5.4.2 Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e o aprendizado na prática	81
6 ÉTER – ESPAÇO.....	85
6.1 O que é MIT (Municipalidades em Transição) no mundo e o Projeto Municipalidades em Transição – MIT Project.....	85
6.2 Como a metodologia Municipalidades em Transição chega em nosso território via ecobairro Vila Mariana.....	89
6.2.2 Etapas do processo do MIT/Vila Mariana e a formação do GIL.....	91
6.3 O Sesc Vila Mariana no contexto do Projeto MIT	101
6.3.1 – Curso Jardim de Chuva – colaboração no PPAC	101
6.3.2 Bate-papo virtual Municipalidades em Transição com Luis Keel (Portugal) e Lara Freitas (Brasil)	106
6.3.3 Circuito das Árvores.....	107
6.4 O Projeto Lixo Menos é Mais Vila Mariana em relacionamento com empresas no MIT	108
6.4.1 Bate-papo com empresas sobre o Manifesto de Transporte de Resíduos (MTR)	109
6.4.2 Cortejo Acabou a pilha?.....	110
6.4.3 Lab Menos é Mais.....	112
6.4.4 Implantação da compostagem.....	112
6.5 Coleta de dados	1133
6.5.1 Seção: Identificação dos respondentes	1133
6.5.2 Seção: Percepção do processo	1144
6.5.3 Quem faltou?	1188
6.5.4 Participação do Sesc	1188
6.5.5 Avaliação da facilitação do processo	1199
6.5.6 Continuidade da rede.....	1199
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Inserida no Programa de Educação: Currículo, na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, a presente pesquisa tem origem na urgência que a causa ambiental nos propõe na atualidade. Com o tema da Educação para Sustentabilidade, a dissertação foi tecida com um intuito de integrar saberes a partir da transdisciplinaridade e da complexidade.

Diante das sucessivas e sobrepostas crises a que estamos expostos, muitas perguntas nos atravessam como flechas. Mas todas apontam a direção da necessidade de transição de um modelo civilizatório necropolítico para um modelo de biocivilização, de regeneração e de construção de uma cidadania planetária, baseada na equidade e no bem viver para todos os seres. Tarefa árdua que precisa necessariamente de muitas mãos a co-criar transições. É dessa forma que optamos por delimitar nosso estudo ao movimento de criação da rede de sustentabilidade local de Vila Mariana, que foi amparado pela iniciativa Municipalidades em Transição, com tutoria do Instituto Ecobairro Brasil.

A imagem da flecha que é lançada nos exercícios indígenas rumo a um alvo, como prática de concentração, destreza e mirada, nos auxiliou na compreensão do conceito de “problema de pesquisa”. Assim, nos propusemos às seguintes perguntas-flechas: de que forma a metodologia do sistema Municipalidades em Transição fortalece a criação da Rede de Sustentabilidade do território? Quais elementos educativos contribuem para isso? Como a educação para sustentabilidade pode contribuir para a mudança de cultura rumo a uma sociedade sustentável? Nesse sentido, a fim de buscar o resultado almejado, nos propusemos ao objetivo geral de, sob a metodologia Municipalidades em Transição, analisar o percurso formativo do Grupo de Implementação Local de Vila Mariana, o que pretendemos fazer à luz do contexto, dos paradigmas de vínculo com a natureza e da educação ambiental, presentes na contemporaneidade.

Para isso, especificamente, buscamos:

- a) contextualizar e justificar a pesquisa, frente às demandas da crise planetária;
- b) refletir sobre a relação do ser humano com a natureza, considerando outras bases epistemológicas para o conceito de meio ambiente e analisar as macrotendências presentes na educação ambiental;

- c) tecer reflexão acerca de currículo, considerando elementos da sustentabilidade para revisões curriculares na educação;
- e) e analisar a formação da rede das iniciativas locais de sustentabilidade e do Grupo de Implementação Local do território de Vila Mariana em seu caráter de educação não formal.

Para compartilhar esse conhecimento, optamos por organizar a escrita em seções emolduradas por uma expressão ou palavra-imagem, e seguidas de sua tradução mais técnica, na busca de comunicação efetiva com diferentes formas de apreender o conhecimento. As cinco seções, precedidas pela introdução e seguidas das considerações finais, foram associadas aos cinco elementos da Natureza, matéria-prima e mestra da educação para sustentabilidade.

Assim, na seção 2, ÁGUA, iniciamos com o poema autoral “Eu Sou Água”, o que fazemos para oferecer uma leitura transdisciplinar desse elemento primordial e, desse modo, introduzimos também a apresentação da pesquisadora, explicitando sua forma de apreensão do mundo e sua linguagem, que se coloca como mais alinhada ao campo do sensível, do espiritual e do poético. Nessa seção é tecido um relato biográfico, com revisão crítica, da trajetória de formação da pesquisadora, momento em que são analisados traços da hegemonia em sua educação formal e aspectos de um processo emancipatório em seu percurso profissional.

Já na seção 3, AR, nos propusemos a explicitar o que oxigena a pesquisa, traduzindo, com isso, tanto nosso referencial teórico, como a metodologia da pesquisa, o processo da revisão bibliográfica do tema e as etapas e procedimentos para a realização deste estudo. Aqui apresentamos a transdisciplinaridade, suas principais características e o porquê de sua escolha para referencial desta pesquisa-ação participativa. Abordamos ainda as metodologias da Educação para Sustentabilidade do Sesc São Paulo, ponto focal de onde emerge esta pesquisa.

Na seção 4, TERRA, analisamos o contexto em que se insere esta pesquisa, reconhecendo-o como a própria justificativa de sua relevância. Com o mote de olhar para o chão onde se pisa, trazemos alguns dos fatores presentes na crise planetária em que estamos inseridos, incluindo a pandemia causada pela covid-19. Além disso, tecemos uma reflexão sobre ações que, sob diferentes modos de ver a natureza, são realizadas no espaço e, a seguir, abordamos a evolução do olhar para a Terra como um ser de direitos, reunindo extratos da revisão bibliográfica. Analisamos ainda os

conceitos de espaço, lugar e território, entendendo-os como campos da educação para sustentabilidade e, também, o conceito de território em transição.

Na seção 5, FOGO, por sua vez, aproveitamos a imagem de luz, calor e centralidade desse elemento nas culturas tradicionais para trazer a análise do conceito de educação para sustentabilidade, tema central de nossa pesquisa, o que fazemos embasados pelo aprofundamento na revisão bibliográfica. Aqui estabelecemos um panorama das tendências e paradigmas da educação ambiental e tecemos reflexões acerca de educação, currículo e sustentabilidade, em que são problematizados aspectos formais, como espaço, tempo e as relações presentes num ambiente escolar.

Por fim, a seção 6, ÉTER, carrega o entendimento dessa substância como o princípio do relacionamento, aspecto mais sutil que permeia e congrega os demais elementos. Por isso, é a seção onde se trata mais especificamente do *corpus* da pesquisa, qual seja, o processo que inclui os encontros das iniciativas locais de sustentabilidade e o chamamento e criação do Grupo de Implementação Local (GIL), implementado sob a metodologia Municipalidades em Transição, que têm a proposta de promover sinergia e ações colaborativas entre sociedade civil e poder público. Nessa seção são descritas as etapas vividas pelo GIL e as realizações alavancadas por esse processo, que foram vivenciadas pelo núcleo do Sesc Vila Mariana. Aqui são analisados, também, os resultados do questionário semiestruturado oferecido aos participantes do processo, o qual foi elaborado com o duplo propósito da produção desta pesquisa e do embasamento para a continuidade das ações que fomentem e fortaleçam a Rede Local de Sustentabilidade de Vila Mariana.

Com isso, acreditamos ser possível estabelecer o diálogo com nossas leitoras e leitores, com base no pensamento sistêmico e praticando o exercício de ecologia dos saberes, o que, neste caso, se traduz por tecer o conhecimento acadêmico em sinergia com contribuições artísticas.

2 ÁGUA – PERCURSOS. FLUXOS. MEMÓRIAS



Fonte: Elaborado pela autora, com citação de Guimarães Rosa (LORENZ, 1991).

Na busca de tecer uma ecologia dos saberes (SANTOS, B., 2018) também internos, digo daqueles que trago comigo e que fazem parte de minha forma de apreender o mundo, procurei transitar pelos conhecimentos e linguagens, conduzindo a leitura/escrita como quem convida a um passeio, para identificarmos pontos de referência numa certa paisagem, a qual será tecida com outras vozes, que nos auxiliarão a perceber o tema com uma mirada sistêmica.

Os caminhos que segui e vivenciei lapidaram minha visão de mundo, minhas leituras das coisas, e, neste bloco de imersão na minha história, que poderia ser traduzido como um mergulho nas águas da memória, peço licença de me apresentar em três camadas:

- a) minha faceta *adriana-poeta*, persona a quem dei a liberdade de entremear o relato de toda esta pesquisa acadêmica, com o poema autoral “Eu sou Água”;
- b) minha faceta sujeito curricular, com minha trajetória escolar;
- c) e meu percurso profissional nesse contínuo processo de emancipação.

Quando se fala na sustentabilidade do “elemento água”, podemos pensar no líquido incolor, inodoro e insípido que sai das torneiras. Para dizer sobre ela, que dá nome a este bloco, a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, apresento a seguir o poema que compus sobre a Água e que também faz parte da minha atual pesquisa artística: “Abuela, e as sementes da água”.

2.1 Eu sou Água

Como um rio que atravessa os continentes, eu atravesso tempos e eras.

Hora gota, hora rio. Se dou materialidade ao Grande Sopro Divino, sou vapor. Precipito-me em chuva, em pressa: avanço sem olhar para trás.

Titubeio em mar, avanço e volto atrás. Ora sem nenhuma pressa, presa num lago, adormeço e aguardo meu recomeço.

Sou a chuva que risonha vem pingando perto, rente, sem te molhar até que te abrigues. Sou também a torrente que te lava a alma se te toma de surpresa.

Eu sou água. O fluxo que vivifica todas as coisas, eu sou a porção divina feminina na criação. A não-criada. Eu Sou: A que tudo permeia. Eu sou os 70% de cada ser humano que habita esta terra. Eu sou os 70% do corpo desta Terra. Eu sou a chuva, o charco, a lama, eu sou a nascente, a gota e a cachoeira. Soterrada pelos teus asfaltos, fétida e pútrida pelas tuas cobiças, pelo teu desdém, ó imagem e semelhança!

Atravesso as eras como um rio que atravessa um continente. Desde sempre e para sempre. Eu sou a água. Eu sou a potência explosiva que torna árvore uma pequena semente. Sou a expansão do que está contido em você. Transmuto-me em seiva, em sangue, em carne, em tecidos.

Eu sou a lágrima que te esvai dos olhos. Sou o líquido do útero que gera teu filho. Eu sou o amor materializado¹. E não tenho cor. E não tenho raça.² .

¹ Essa ideia de a água ser a tradução concreta do amor foi inspirada nas falas do mestre Paul Van Dick, no curso “Água, mediador dinâmico entre as polaridades”, promovido pelo Sesc Vila Mariana em 2018.

² Uma declamação do poema, feita pela autora, pode ser vista em: Fortes (2020).

2.2 Eu sou um caminho

Quando nessa leitura você ouvir a minha voz, pode carregar no R, que por traz dessa escrita tem uma ancestralidade caipira. Sem tanto sotaque, aqui também há uma ancestralidade caiçara e assim eu sou de rio, de terra e de mar. Sou também das árvores que me curaram, que me deram tantas horas de colo e que embalaram, tanto as fantasias grandiosas de menina, como as tristezas que precisam de apoio.

Existe uma sabedoria que me acompanha e que vem com sotaque bem mais carregado que o meu. É a sabedoria do meu avô. E ele dizia assim:

– Quando você sair de um lugarrrrr, ocê deixa ele milhorrrrr ou igual. Nunca piorrrrr!

Até hoje essa frase ecoa em meu coração e se tornou uma máxima ecológica que me serve de bússola mesmo em situações mais cotidianas, como usar um banheiro, me servir em uma festa, sair de um avião (cito esses três exemplos pois são lugares que costumam gritar por socorro para mim). É uma voz que me guia quando faço as escolhas do meu que-fazer no mundo. E assim reconheço a força de um caipirês!

O caipirês não é só um R arrastado, um sotaque carregado, um português deturpado... Para mim, a força do caipirês é o pé sujo de barro, é o corpo trepado numa árvore alta e farta. É passeio de canoa; é aprender o silêncio da espera. Pra mim, a força do meu caipirês é a manteiga batida em casa derretendo no pão caseiro que eu amassei com a minha avó. É o cheiro da rosquinha assada saindo do forno. Ainda que hoje eu prefira a manteiga já pronta, tenho orgulho de conhecer a mágica das transformações. Um caipirês que adora saber da receita do matinho que cura. É a força de toda uma cultura. Por isso um dia eu parei de domar a minha língua pro paulistanês castiço. Porque entendi que eu sou paulistana, mas de alma caipira.

2.2.1 Percurso escolar

Quando olho para o currículo através do que eu vivi na pele, uma das coisas que percebo é que, na imensa maioria do tempo, o que eu recebi era impessoal. As disciplinas transmitidas eram como distintivos que se iam conquistando e fixando num uniforme, sem importar quem é que o vestiria. Ao contrário, porém, de acordo com

Ponce e Araújo (2019), “o educador brasileiro Paulo Freire propõe que o conteúdo programático do currículo se organize a partir da investigação das situações concretas vividas pelos educandos e das contradições que elas deflagram” (p. 1057). Não foi o que ocorreu em minha trajetória formativa de maneira geral. Por essa razão, talvez, eu queira tecer esta breve reflexão sobre educação e currículo a partir de minha própria história, esperando que faça sentido tão bem às leitoras e leitores que me acompanham, fazendo o convite de navegarmos nas águas de minha memória. Fica aqui o convite a revisitarem sua própria trajetória formativa e, assim, enriquecer o processo reflexivo aqui proposto.

Sou nascida no ano de 1974, na cidade de São Paulo. Vivi a educação infantil numa das escolas parque. Brincava muito de bolinhos de areia, me encantava com a força e presença tão forte e serena das imensas árvores que compunham meu pátio. E quando o sol atravessava as copas e se desenhava em raios até chegar ao chão, eu costumava dizer que era Deus e corria até ele. Minha cultura familiar nomeava dessa forma, mas era com a Grande Força Divina e Misteriosa da Vida que eu me relacionava. Esse pátio mágico também me fornecia as cavernas de flores onde eu me escondia para conversar com os camelôs – e depois ficar de castigo por isso!

A memória que guardava de minha escolinha do miolo da Praça de República da cidade de São Paulo era a de meu tesouro pessoal, que – assim como as árvores do quintal da vó que nutriram a maior parte de minha infância – eu guardava num lugar sagrado. Mal sabia que ela era de fato uma joia. Uma preciosidade histórica que ainda não se reproduziu na medida que merece. Uma reminiscência de uma política pública proposta para a cidade.

Falo de uma escola que nasceu pela herança de uma ação de Mário de Andrade, quando esteve à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo, dos anos 1935 a 1938, criando os Parques Infantis. Mário, bastante atento às riquezas de nossa terra, se inspirara nas Escolas Parque, pensadas e desenvolvidas por Anísio Teixeira juntamente com outros profissionais, inicialmente na Bahia e, depois, em Brasília e no Rio de Janeiro e que, por aqui, chegaram neste anseio “de Mário de Andrade” de dar espaço para vivências significativas na arte, no movimento em contato com a natureza, para filhas e filhos de operários. A pesquisadora Lúcia Goulart tem um interessante estudo correlacionando essa iniciativa com a rede municipal de educação infantil:

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana, a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999).

Ainda que a concepção vigente no ano de 1978/79, período em que frequentei essa escola, já tenha sido bastante diversa da que fundou os Parques Infantis, o espaço dessa primeira EMEI, quando foi criada, preservava ainda os fundamentos, mantendo a escola dentro de um parque cheio de árvores e espaços abertos. Esta experiência foi bastante marcante em minha vida.

A escolha feita à época da criação dessas primeiras EMEIs, que preservavam a característica de um parque reduzido em relação aos Parques Infantis, orienta seu currículo.

Há sempre uma escolha quando se fala em currículo. A escolha de reduzir o espaço físico, preservando certa proporção de parque, e dando enfoque ao preparo para a alfabetização a despeito da arte, expressão e cultura popular, como era feito nos Parques Infantis, fala de uma direção para a qual se pretendia ir.

Portanto para se pensar em educação é necessário se perguntar: para onde queremos ir? O que pretendemos construir? Quais valores queremos fomentar?

Minha educação básica foi um tanto nômade, por mudarmos muito de cidade. Não me lembro de quando aprendi a ler: a memória de ler em voz alta a cartilha *Caminho Suave* talvez seja uma reminiscência; outra, curiosa, é a daqueles treinos de escrever várias vezes uma letra no caderno de caligrafia para se aprender a letra cursiva! A frase que conduzia justo a inicial do meu nome era o “*vai volta, bate a cabeça, desce; vai volta, bate a cabeça desce*”... Deste pequeno episódio deixo as conclusões com vocês, leitoras e leitores!

E como não lembrar da impregnação militarizada nas condutas de cantar o hino nacional “em formação” no pátio da escola às sextas-feiras, nas filas por tamanho e com tomada de distância – e do peito pra frente, barriga pra dentro da educação física?

Mas tenho forte a memória de quando a leitura me pegou, graças à biblioteca da escola, na quarta série, quando me deleitei com uma coleção de quatro livros grossos – que tenho vontade de reler até hoje. Na quinta e sexta séries, nos anos 1984 e 1985, minhas primeiras aulas revolucionárias! Na escola municipal da pequena cidade de Ipaussu, a sala era limpa de carteiras, e nos colocávamos em círculo (!!!) para fazer jogos que nos ajudavam a apreender as regras e encantos do português: as práticas do Seu Hamilton me marcaram num grau de profundidade que são referência até hoje para mim. Também as dramatizações da aula de inglês, os cantos na aula de artes abriam possibilidades, e eu lamentava que fosse um único e tão breve momento da semana. Não tive acesso a um estudo sequer sobre os movimentos ou revoluções que conquistaram direitos em nosso país. Mesmo a inconfidência mineira sempre foi um emaranhado de informações onde o mais grifado era a força. Mas me lembro de ficar perplexa ante as histórias das sobre-humanas sangrias de riquezas da colônia para a Coroa, e silenciosamente eu me perguntava, por que é que as pessoas deixavam?

Infelizmente não pude ainda abandonar esta pergunta e, olhando para tantas atrocidades de nosso tempo, ainda me questiono: por que é que deixamos?!

Lembro de certas narrativas que eu recusei. De alguns professores, pelo tom com que traziam “a ignorância” dos povos que cultuavam um rio como sagrado e, de outros, por não questionarem a discrepância de uma “lei de oferta e procura”, quando a explicavam como algo muito lógico e eu me sentia cada vez mais burra, pois não entendia o sentido, já que meu raciocínio me levava para o oposto do que propunha a “lei”. Felizmente, e graças à abordagem de ensino da permacultura (muitos anos mais tarde), pude entender que de fato tal “lei” é promotora de acúmulos e desigualdades, no que a concebo como injusta. Mas há aqui uma intencionalidade, anterior à voz do professor, e a respeito dessa intencionalidade, que se apresenta como uma das tramas invisíveis da vida, trago a contribuição do educador Michael Apple:

[...] não é fortuito o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que hoje se introduz. É selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provêm de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como “agem as boas pessoas”. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os

interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo. (APPLE, 1982. p 97).

Do fervilhante período de ensino médio, vou destacar somente (para não me alongar ainda mais) o terceiro colegial, quando fui, por patrocínio do meu tio Fernando, estudar num colégio particular de São Paulo, o que abriu a oportunidade de eu preencher as lacunas de minha formação escolar para ter a chance de concorrer a uma vaga em uma universidade pública. Nesse período, dediquei um grande esforço para honrar o investimento e por sentir na pele que aquela seria minha única chance. Frequentava as aulas de reforço que o colégio oferecia, tinha aulas com meus primos e seus amigos que já frequentavam faculdade e vivia enterrada nos livros. Nesse período, sentia muito forte a necessidade de um trabalho corporal, de colocar o corpo em movimento, algo que me foi negado, pois infelizmente – e ainda hoje – a compreensão de que a educação é do território da cabeça e não do corpo todo ainda rege o pensamento sobre ensino-aprendizagem.

Após a educação infantil, fomos nos mudando para cidades cada vez menores do interior de SP e, ao voltar para a capital para meu 3º colegial (atualmente 3º ano do ensino médio), a ideia de que a vida era uma grande competição e de que, se eu não estava apta, deveria ao menos parecer, estava impregnada em mim. Uma certa narrativa entramada de forma invisível me levava a ter vergonha de tudo o que eu não soubesse das tecnologias e costumes da metrópole. Isso me fazia acreditar que as culturas urbanas eram muito melhores do que as caipiras que eu trazia na alma e, por estar pela primeira vez em uma escola particular, me levava a me achar “menor”, por eu ser fruto da escola pública. Não sei dizer o quanto disso veio da cultura familiar, do pensamento de massa, via televisão, ou da escola. Mas hoje percebo claramente que a cultura caipira também foi alvo da desvalorização cultural na construção do ideário da revolução verde. Assim como o olhar para a Educação Pública.

No entanto, lembro do impacto de ver pela primeira vez um professor de história falar pelo ponto de vista da dignidade da resistência de um povo originário e da ganância do que se crê no direito de ser conquistador. Era revolucionário perceber alguém colocando sua voz na contramão do discurso corrente! Essas aulas me marcaram profundamente.

A partir dos 17 anos, atravessei minha faculdade sem saber que eu poderia construir meu currículo. Descobri, ao me formar, que poderia ter usufruído tão mais

do universo acadêmico a partir dos outros cursos que o *campus* oferecia, formatada que eu estava naquele modelo de quem crê que as coisas são dadas como tem que ser, que não são passíveis de outras arquiteturas. Ainda assim, frequentar a faculdade de Artes Cênicas (da USP!!!!, sonho quase impossível para alguém como eu) e o relacionamento com tantas pessoas com vivências e origens tão diversas foi profundamente transformador no meu modo de viver.

Foi depois, com o encontro do trabalho de reeducação do movimento, que pude tocar uma dimensão de escuta interna, de perspectiva de que eu poderia ter visão crítica e tecer escolhas. A partir daqui eu me abria para o aprendizado que iniciou ao me lançar como educadora, pois foi aí que passei a querer transformar o mundo...

2.2.2 Percurso profissional

Do teatro amador no interior de São Paulo, ao Bacharelado em Artes Cênicas na ECA/USP, não havia me imaginado educadora até então.

Na faculdade, rapidamente me envolvi com o teatro de rua, desde o primeiro ano da graduação, com práticas e criações que se voltavam a gerar uma reflexão nos cidadãos passantes, a partir da ludicidade. Tendo me formado em 1995, apenas cinco anos depois fui enveredando pelo caminho da educação e encontrando muito sentido nessa prática.

Após o início da jornada profissional, com os espetáculos *Píramo e Tisbe*, encenado no Teatro Popular do Sesi, e *Penélope*, apresentado no vão livre da Caixa Federal na av. Paulista, iniciei os estudos teóricos e práticos da reeducação do movimento. Me tornei cidadã dançante e, mais tarde, ensaiadora de alguns dos espetáculos de Ivaldo Bertazzo, que desenvolvia, na dança para não bailarinos, a tradução dessa técnica. Vale ressaltar que esses espetáculos, tão formativos para os cidadãos dançantes, foram todos promovidos pelo Sesc/SP. Os processos em que mais atuei como ensaiadora já traziam, como cidadãos dançantes, jovens advindos de projetos sociais, das periferias e favelas das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Toda essa experiência foi um divisor de águas em minha história, o descortinar de muitos dos meus condicionamentos; e onde eu descobri que eu mesma poderia ser um projeto a desenvolver e não um destino a cumprir.

O reconhecimento da possibilidade de essa forma de reeducação do movimento ser um processo revolucionário de transformação me despertou o desejo de partilhar e, em conjunto com um desejo artaudiano de buscar o mergulho vertiginoso na arte como um caminho de educação, acabei por me tornar voluntária na antiga Febem, primeiro no circuito médio e, depois, no grave, assim designados de acordo com a gravidade do delito que levava os jovens até ali. Verdadeiramente criei vínculos com eles: apresentamos espetáculos no Natal para as famílias e, no caso da unidade feminina de Parada de Taipas, tivemos até reportagem da TV Cultura cobrindo uma de nossas criações. Os meninos do circuito grave me ajudaram a desconstruir o discurso introjetado da meritocracia. Me ensinaram que nem tudo é escolha individual, mostraram um sentido de marginalidade que ia além dos que eu já conhecia, e as múltiplas facetas da injustiça social. E despertaram em mim a noção de que a reparação depende de muitos fatores. Minha busca pela orientação de um arte-educador mais experiente me trouxe muitas trocas e aprendizado para conduzir o processo educativo com os jovens privados de liberdade, e isso, depois, me levou ao Grajaú, num projeto de arte e educação para o contraturno escolar, onde passei 10 anos: sete deles como educadora de teatro e os três restantes como coordenadora da área de permacultura e das suas interfaces com a educação.

Concomitantemente ao trabalho nessa ONG, tomei parte em um grupo de teatro de rua que tinha como premissa a atuação paralela em escolas e, além de apresentar espetáculos seguidos de debate em todas as escolas municipais da Diretoria de Ensino Sul II, para os estudantes de todos os períodos, conduzi aulas de teatro (extracurriculares) em duas escolas públicas e acompanhei o processo dos demais colegas do grupo, que estavam envolvidos, cada um, com duas escolas. Com isso, desde 2001 venho me dedicando a desencadear processos educativos, participando de formações e tendo contato com pensadores voltados à educação para a autonomia, como Paulo Freire, Jannuz Korczak e, anos mais tarde, Emmi Pikler.

Uma das fases mais significativas como educadora dessa ONG no Grajaú, então chamado Projeto Anchieta foi quando desenvolvíamos práticas de criação e improvisação com base no que eu chamava de “Ação Real – Ação Dramática”, uma forma de casar uma ação de cuidado com algum dos recantos naturais, muitos deles degradados, da paisagem que compunha o projeto com a criação de cenas e personagens. Vale ressaltar que essa proposta se inspirou no ímpeto das crianças e

jovens irem para esses espaços mais repletos de natureza para brincar, fato que incomodava ou preocupava muitos dos adultos do projeto. Daí nasceram belíssimas improvisações e criações e os espaços foram sendo adotados e carregados de cuidados. Mais uma vez, tive provas práticas de que a relação direta com a natureza alimenta a alma humana.

Quando em 2007 iniciei meu aprendizado em permacultura, com o Curso de Designer em Permacultura, dentro das atividades do 8º Congresso Internacional de Permacultura, o que já havia se tornado uma busca na arte-educação se converteu em premissa do trabalho educativo. A partir daí, segui na pesquisa prática e na busca por formações em cursos voltados às possibilidades de transformação da sociedade, na direção de uma ética de cuidado com a natureza e com as pessoas. Pude realizar um estágio no projeto de Tião Rocha e do Sítio Maravilha, que, integrado às ações educativas no âmbito da educação popular do CPCD³, produz alimentos orgânicos e fornece subsídios ligados às formas agroecológicas de cultivo no Vale do Jequitinhonha, local que já foi considerado bolsão de pobreza do país.

Essa experiência me ajudou no desenvolvimento do trabalho mencionado acima que eu realizava no Grajaú, periferia do extremo sul de São Paulo, onde coordenei a implantação de sistemas agroecológicos permaculturais, tendo como desafio desenvolver metodologias de interface com a educação (não formal), orientando educadores a desenvolverem projetos ecológicos significativos para si e para seus grupos de tutoria (de acordo com sua história e com os interesses de seus grupos), buscando adesão pelo encantamento. Embora na coordenação, tive a chance de me manter em contato direto com as crianças e jovens de 3 a 18 anos que frequentavam o projeto (cerca de 400 pessoas) e com os adultos da comunidade que frequentavam nossa Escola de Mutirão em Permacultura aos finais de semana; também atuava diretamente no manejo de compostagem, na captação de águas de chuva, na criação de canteiros, no viveiro de mudas, na horta mandala, nos plantios de reflorestamento e, sobretudo, na regeneração de paisagens degradadas, buscando também a integração da arte e da cultura, com cantos de trabalho e contação de histórias. Pude perceber a potência transformadora dessas ações, o potencial de

³ Cf. Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento ([2023]).

desenvolvimento do olhar crítico sobre a sociedade, que as questões ambientais possibilitam, e a conscientização de que a realidade pode ser modificada de acordo com os princípios éticos e os valores vigentes.

Durante esse trajeto de descoberta da educadora, a atriz seguiu caminhando e trabalhando bastante, inclusive com teatro de rua. Em 2008 estreei meu primeiro espetáculo autoral, *A Curandeira*, processo que partiu de uma pergunta-flecha e de uma imagem-ideia.

A pergunta: qual o sentido de eu ser artista neste mundo?

A imagem-ideia: uma curandeira ouve a terra a gemer.

Depois da estreia, tive a oportunidade de realizar temporadas em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte e fazer, também, uma circulação pelo interior do estado de São Paulo, sempre dialogando com públicos muito diversos. E nesse movimento, pude sistematizar os sete anos de pesquisa para a criação do espetáculo, me dedicando à especialização em Ecologia, Arte e Sustentabilidade, um curso *lato sensu* promovido pela Umapaz em parceria com a Unesp, para o qual apresentei a monografia *A curandeira em busca de uma arte transdisciplinar* (FORTES, 2011). Isso me permitiu um mergulho sobre o fazer artístico relacionado à educação ambiental e um olhar mais apurado sobre autores que trazem a questão ambiental para o centro da reflexão sobre educação.

Desde a nossa estreia até 2020 não ficamos nenhum ano sem levar *A Curandeira* para algum canto, e, em 2021, no Festival Mátia Amada, pudemos adaptar a peça e apresentá-la em nossa versão *online* e tele-empática!⁴ Atualmente desenvolvo a criação de *Abuela e as sementes de Água*, processo de dramaturgia participativa correlacionando as violências feitas contra as águas e as mulheres, a partir da ótica da sobrevivência e da superação.

Em 2015, iniciei uma nova jornada profissional, que vem contribuindo muito também para minha formação. No Sesc, como animadora cultural (setor de programação), passei pelos programas infanto-juvenis e, atuando na programação socioeducativa do Sesc Vila Mariana, criei projetos, alguns em parceria, como o C de

⁴ Cf. *A Curandeira* (2021).

Cinema, em que eram realizados agendamentos mensais de escolares do sistema público para dialogarem com as crianças do programa Curumim e poderem participar de cine-debates, nos quais eram apresentadas obras cinematográficas de diferentes gêneros e produções de várias partes do mundo. Além desse projeto, também foram promovidos outros, como o Arte Escola, proposta em que jovens de escolas públicas vinham à nossa unidade para cursos de longa duração em Dança e Parkour. Aprimorei, ainda, projetos já iniciados, como o #COLAQUI!, uma mostra de jovens talentos artísticos, que contribuía com o diálogo e a colaboração de artistas iniciantes. Realizamos, também, cine-debates ambientais para estudantes jovens e adultos do ensino noturno, percebendo que a abordagem dessa temática, no campo da educação não formal que o Sesc promove, pode potencializar os processos educativos em sala de aula. Além disso, de 2019 pra cá, cuido do programa Educação para Sustentabilidade, buscando uma atuação de fortalecimento de redes no território, cuidando de trazer cursos acessíveis para surdos e trabalhando com interfaces de colaboração com o poder público, em iniciativas como a promoção do curso de Jardim de Chuva, dentro de um Projeto Piloto de Arborização de Calçadas. Nesse movimento, participamos de um ciclo do GIL, Grupo de Implementação Local, da metodologia Municipalidades em transição.

Coincidindo com o isolamento requerido pelo início da pandemia de covid-19, o que já era uma busca, concretizada em ações, acampamentos e cursos presenciais, como os vivenciados, especialmente, na Tekoá Itakupé (Jaraguá/SP) e na Aldeia Tapirema (Peruíbe/SP), pôde se aprofundar pelo chamado do Nhe'é Porã⁵, sistema de aprendizado *online* desenvolvido pelo educador guarani Luã Apyká de, por meio do ensino da língua tupi-guarani, partilhar com as pessoas a imensa beleza e preciosidade da cosmovisão tupi-guarani nhandewa. Um verdadeiro sopro de cura e reconexão num momento tão dolorido de nossa história, que me reforçava que uma porção de nossa alma, branca (embora, como nos lembra a música, ela não tenha cor⁶), de descendência europeia, tem muita sede da sabedoria ancestral, sabedoria que resiste aos processos colonizatórios, que se mantém apesar dos genocídios e

⁵ Cf. Nhee.pora (2023).

⁶ Cf. Karnak (2023).

epistemicídeos vividos ainda mais intensamente nesta contemporaneidade e que pode fortalecer todos os sistemas de vida na Terra. Mas cabe ressaltar que essa é, também, uma branquitude que reconhece que herdamos uma dívida e que, talvez, a única maneira de saldá-la seja fortalecendo o coro e a retaguarda de nossas irmãs e irmãos mais velhos, nesta luta por justiça étnico-social e ambiental.

É neste ponto de minha história que o mestrado em Educação: Currículo inicia, e o reconhecimento de que a Educação para Sustentabilidade é uma área que muito tem a contribuir com a sociedade me coloca de forma entusiástica nesta trilha de aprendizado e compartilhamento.

E com o mergulho – e voo – na pura poesia-imagem de Ailton Krenak (agora em sotaque krenak e mineiro): “Rios da memória, rios voadores, que mergulham, que transpiram e fazem chuva” (KRENAK, 2022, p. 23), podemos seguir para a seção Ar.

3 AR – REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIAS DA PESQUISA: O QUE OXIGENA A PESQUISA?



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1 Premissas

Esta pesquisa busca enraizar o conhecimento a partir da transdisciplinaridade e da Ecologia dos Saberes (SANTOS, B., 2018), que permitem a integração de outras formas de conhecimento que não somente o científico.

No âmbito da Educação para Sustentabilidade, será considerado o arcabouço teórico, ligado à visão da complexidade, no qual a natureza a ser preservada não é um objeto ou um conjunto de recursos naturais à parte, mas é mãe, que interconecta todos os seres, incluindo os humanos, que são parte inerente dela.

E, sobretudo, esta pesquisa busca *se esperar* na perspectiva de uma pedagogia crítica e transformadora.

3.1.1 Por que metodologias?

Sob o ponto de vista da produção acadêmica, a escrita desta pesquisa parte de uma metodologia. De outro lado, quanto ao seu objeto, ele está conectado a um

programa do Sesc São Paulo, o Educação para Sustentabilidade, que, por sua vez, possui uma metodologia de ação. Assim, mais especificamente no caso da unidade Vila Mariana dessa instituição, trabalhamos, no período de 2020 a 2021, em conexão com vários outros atores do território, o que fizemos sob a metodologia MIT System, do movimento global Municipalidades em Transição. É por essa razão que falamos, aqui, em metodologias (no plural), pois de alguma forma o presente estudo é atravessado e influenciado por elas.

3.2 A Transdisciplinaridade

Os três pilares da transdisciplinaridade: os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluso e a complexidade — determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. (NICOLESCU. 1999, p. 47).

Pensar sobre educação para sustentabilidade, ecopedagogia ou educação ambiental implica, segundo a nossa compreensão, pensar processos educativos no terreno da complexidade, fazendo leitura de modos de vida concretizados, através de processos históricos, no dia a dia de cada ser que co-habita esta Terra.

Nessa direção, encontramos reforço de nossas ideias nas colocações de Gadotti (2000) de que o modo de pensar linear, com suas fórmulas preconcebidas, diminui a complexidade do real, apresentando como fundamental a busca de “uma visão mais global do mundo. A transdisciplinaridade representa uma ruptura com o modo linear de ler o mundo, uma forma de articulação dos saberes.” (p. 39). O autor nos fala ainda da complexidade como um paradigma conforme podemos acompanhar em suas próprias palavras:

O paradigma da complexidade (Morin) surgiu como resposta aos paradigmas clássicos (positivismo e marxismo), unificadores e homogenizadores do mundo. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade, planetaridade, sustentabilidade são categorias fundantes desse novo paradigma e remetem para outra lógica, para outra racionalidade, questionando tanto o projeto epistemológico quanto o sentido da vida colocado pelos paradigmas clássicos. (GADOTTI, 2000, p. 40).

Dessa forma, entendemos que por meio da Transdisciplinaridade podemos tecer em conjunto – com as contribuições da ciência, das Tradições, da arte, dos conhecimentos ancestrais de povos que ancoram seu saber na espiritualidade, dos movimentos sociais com as pautas urgentes a transformar e do movimento

ambientalista – uma narrativa que supere o modelo de exclusão, exploração e descaso com a vida a que estamos sujeitados.

Para dar conta de ancorar na prática uma pedagogia crítica e transformadora, ainda que o escopo de nossas ações esteja mais ligado à educação não formal, entendemos que, avivando o princípio dos diferentes níveis de realidade, seja possível esperar esse novo mundo – tão ao alcance de tudo o que sabemos e podemos fazer de diferente do que está sendo feito de forma destrutiva. No campo do conhecimento, nos parece que as formulações racionais, científicas, euro centradas não são suficientes para gerar a ética universal do ser humano de que falava Paulo Freire (FREIRE, 1980). Pois o colonialismo impôs, com muito sucesso, um reducionismo exacerbado a todas as formas de vida. Quantos níveis de realidade não foram retirados para tornar a vida uma mercadoria?

[Respire uns instantes e reverbere a pergunta antes de seguir adiante...]

Um aspecto significativo de nossas demandas atuais é ligado a valores éticos e ao próprio sentido da vida. Me agarro à crença na necessidade do resgate dos vários níveis de realidade como uma chave capaz de restaurar a ética manifestada na vida prática, e de restaurar também a beleza e o amor – que reconhecem o direito do bem viver a todos os seres.

Há muita riqueza no conhecimento das Tradições, elas carregam a conexão dos vários níveis de realidade, como a representada por nossos povos originários, que muitas vezes são invisibilizados e, no tocante ao domínio da prática de sustentabilidade, estão muito à frente da civilização branca, que é embasada pelas epistemologias do Norte (SANTOS, B., 2018). Com isso, encontramos ressonância nas proposições de Boaventura de Souza Santos ao trazer a proposta da Ecologia dos Saberes e a promoção das Epistemologias do Sul:

As epistemologias do Sul referem-se ao esforço duplo de, por um lado, promover uma desfamiliarização com as epistemologias do Norte e, por outro, validar conhecimentos produzidos a partir das perspectivas daqueles e daquelas que sofreram e sofrem as injustiças e violências geradas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado e resistem contra elas. (SANTOS, B., 2018, p. 56).

É também no sentido da perplexidade ante os contraditórios que trataremos mais adiante, no bloco Terra, em que se expõe o contexto e a justificativa da pesquisa, da ideia de que a Transdisciplinaridade se apresenta como uma forma de escapar do aparente beco sem saída em que a polarização de extremos nos coloca. A lógica do terceiro incluído, um dos pilares da Transdisciplinaridade, atua na percepção de que algo emerge da tensão gerada pelos contraditórios, ampliando a visão do todo, e superando a dicotomia da pesquisa que pendula ao sujeito ou ao objeto. Nas palavras de Nicolescu:

Simultaneamente ao aparecimento dos diferentes níveis de Realidade e das novas lógicas (entre elas a do terceiro incluído) no estudo dos sistemas naturais, um terceiro fator veio se juntar para desferir o golpe de misericórdia na visão clássica do mundo: a complexidade. (NICOLESCU,1999. P 11).

Assim como um rio não pode ser definido como sua margem esquerda, ou como sua margem direita, mas, sim, em relação ao fluxo das águas, que inclui suas margens, o entendimento de que há vários níveis de realidade também nos permite olhar o rio tanto na perspectiva dos acidentes geográficos de suas profundezas como na da velocidade com que suas águas correm e, ainda, do ponto de vista dos tempos e da velocidade com que fluem as águas a depender das curvas do caminho, ou considerando o quanto de floresta, ou sua ausência, ele encontrará em seu percurso, ou o quanto de chuva ou sol, de modo que cada um desses fatores pode representar um diferente nível de realidade, com suas próprias leis. Além disso, também podem ser considerados os mitos que contam desse rio como um ser vivo, rio que carrega em sua memória tais narrativas e que vibra com o espírito de suas palavras. A complexidade buscaria levar em conta todos esses dados e ainda mais: as formas de vida que se interrelacionam com o rio, assim como seus ciclos anuais, bienais e outros de maior espaçamento, como cheias ou *sequias*.

3.3 Metodologia da pesquisa: pesquisa-ação participativa

Numa das disciplinas do programa de mestrado, fomos conduzidos pelo professor dr. Antonio Chizzotti por um processo de experimentação da pesquisa-ação participativa, na reflexão conjunta a respeito de nossas pesquisas, levando-nos além do paradigma da pesquisa solitária, do pesquisador com seu orientador, lidando

somente com seus aportes teóricos. Nos encontros, discutimos, compartilhamos e ajudamo-nos mutuamente, ainda que as temáticas fossem diferentes. Tendo em comum o ato da pesquisa, pudemos nos beneficiar do encontro de mestrandos e doutorandos, do qual pôde surgir uma reflexão conjunta e plural, tanto sobre o contexto que nos rodeia, quanto a respeito das questões atuais que nos atravessam enquanto nos dedicamos, cada um, à tarefa de sua investigação.

A vivência desse processo nos auxiliou a reconhecer a delimitação de nossa pesquisa e, a partir disso, a propor uma revisão do projeto inicial. Ao conhecer o sentido da pesquisa-ação participativa, percebemos que o processo e ação de tecer em conjunto a rede de sustentabilidade do bairro de Vila Mariana, deveria ser o *corpus* desta pesquisa, pois nessa iniciativa a pesquisadora já era uma participante. Se a pesquisa-ação participativa “se propõe a uma ação deliberada e visa uma mudança no mundo real, buscando alcançar os efeitos do conhecimento” (CHIZZOTTI, 2007, p. 123), a análise dessa experiência localizada nesse bairro da cidade de São Paulo poderia beneficiar os membros dessa rede e, quiçá, outras iniciativas que busquem a ação em rede como método de trabalho.

Ainda nas palavras de Chizzotti: “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2007, p.100). E nessa busca do que pode estar invisibilizado nas estruturas sociais, sondamos um olhar que abarcasse, na construção do conhecimento, outras formas de apreensão, que não somente a lógica racional. E foi aí que encontramos um caminho, nos princípios que emergem da atitude transdisciplinar, ambiente teórico o qual, de acordo com o documento elaborado ao final do II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, propõe: “a articulação dos saberes das ciências, das artes, da filosofia, das tradições sapienciais e da experiência, que são diferentes modos de percepção e descrição da Realidade e da relação entre a Realidade e o Real” (SOMMERMAN; MELO; BARROS, 2005, p. 1). Assim, a pesquisa transdisciplinar, ainda segundo esse texto, “pressupõe uma pluralidade epistemológica. Requer a integração de processos dialéticos e dialógicos que emergem da pesquisa e mantém o conhecimento como sistema aberto” (SOMMERMAN; MELO; BARROS, 2005, p. 1).

Dentro do campo da educação ambiental, a pesquisadora e engenheira ambiental Roseane Palavizini apresenta uma síntese da conexão da pesquisa-ação

participativa com a transdisciplinaridade, que encontra eco em nossas buscas pelo conhecimento. Para ela:

Ser um pesquisador transdisciplinar significa estar disposto ao envolvimento, à transformação. É ter abertura para dialogar com o novo, o inesperado e a incerteza; é ter rigor no desenvolvimento dos processos, assumindo a consciência transdisciplinar; é exercer a compreensão nas relações e interações com a diversidade de saberes, percepções e visões de mundo; e mais ainda, é estar disposto a aprender sempre e a se transformar na medida em que aprende com a experiência. A Pesquisa-Ação-Transdisciplinar lança então uma pergunta ao pesquisador: somos capazes de construir uma ciência cooperativa, solidária, ética e comprometida com o desenvolvimento humano e com uma perspectiva sustentável de convivência planetária? (PALAVIZINI, 2012, p. 83).

3.4 Etapas da pesquisa

Em resumo, esta pesquisa-ação participativa é predominantemente qualitativa e se coloca em atitude transdisciplinar. As etapas de sua realização envolvem:

- a) levantamento bibliográfico, realizado com a seleção de 10 artigos, publicados nos últimos 5 anos, envolvendo as palavras-chave: educação ambiental, educação para sustentabilidade, ecopedagogia, educação, justiça social, interdisciplinaridade, cidadania planetária;
- b) revisão bibliográfica: de Milton Santos (2015), na tecitura de espaço e território; de Ailton Krenak (2019, 2020, 2022) e de Boaventura de Souza Santos (2018, 2021), que trazem a necessidade de outras epistemologias para a tecitura do saber, além de algumas obras de autores que trazem a educação ambiental como central para a revisão da educação na contemporaneidade, como David Orr, Moacir Gadotti, Henrique Leff, complementando o referencial teórico. Será também utilizada a tese **Municipalities in Transition: a education system for navigating transformative change in tipping point times**, de Pedro Macedo (MACEDO, 2022), da Universidade de Lisboa, com doutorado a respeito do MIT internacional;
- c) trechos de relatos biográficos da autora (que em alguns momentos os chama de moldura), os quais, espera, sirvam de convite a que se siga em leitura, ou como pontes no percurso de leitura. Carrega mais fortemente essa característica a seção 2 – Água;

- d) análise de documentos, do Sesc Vila Mariana, os quais se compõem de relatórios da Educação para Sustentabilidade, da Comissão Lixo: Menos é Mais, e da tutoria enviada à Comunidade de Prática do Municípios em Transição;
- e) análise das respostas a entrevistas virtuais escritas, elaboradas na forma de um questionário semiestruturado, propostas aos participantes do GIL (Grupo de Implementação Local), na busca de melhor compreensão do fenômeno de construção da rede de sustentabilidade do território de Vila Mariana.

3.5 Metodologia da educação para sustentabilidade no Sesc/SP

Consideremos o conjunto das unidades do Sesc São Paulo como um sistema. Cada unidade possui, em sua equipe de programação, uma pessoa – com trajetória profissional e formação diversificada das demais –, que se dedica à pesquisa, curadoria, programação e produção das ações programáticas. No caso da Educação para a Sustentabilidade, esta pode ser “programada” por um animador cultural (como é o caso da unidade onde atuamos) ou por um agente de educação ambiental. O agente de educação ambiental tem formação especializada na área e concentra as ações de curadoria, produção e acompanhamento de projetos e ações programáticas, fazendo também o acolhimento direto de grupos, na condução de cursos e oficinas. Em algumas unidades, ainda, essa programação pode ser compartilhada entre agente de educação ambiental e animador cultural.

Além de suas próprias pesquisas temáticas focadas no contexto dos territórios em que estão inseridos, esses animadores e educadores ambientais de, todas as unidades, se reúnem com certa periodicidade para ciclos de reflexão e debate, para formações e para a realização de partilhas de planejamento. Além disso, eles também são incentivados a tecer o mapeamento de atores de sustentabilidade que desenvolvam ações significativas em seus territórios, e de outros que, embora não estejam nas delimitações geográficas do entorno, possuam saberes e práticas que sejam considerados importantes para nossos territórios. Com isso, somos constantemente provocados e nutridos de novas formas de ver a questão, a fim de pensar e promover a sustentabilidade. Cada unidade possui suas reuniões regulares de programação, em geral semanais, onde as propostas embrionárias são discutidas

entre pares, os quais colaboram com proposições e as problematizam, numa dinâmica que, muitas vezes, gera projetos coletivos.

É comum que um animador cultural tenha sob sua responsabilidade outras “pastas programáticas”, a saber: educação para sustentabilidade, acessibilidade, valorização social, programa curumim, programa juventudes, espaço de brincar, trabalho social com idosos, turismo social, música, dança, circo, literatura, pessoas em situação de refúgio, diversidade cultural, expressões afro e povos indígenas, saúde e alimentação. Há também membros da equipe de programação que integram o núcleo esportivo e que trabalham com um tipo de formação mais especificamente conectada ao mundo do esporte e à educação física, atividades que ficam a cargo das programações ligadas aos programas permanentes, como Ginástica Multifuncional, Recreações Aquáticas, Hidroginástica, Yoga, Programa Sesc de Esportes, além das programações ligadas ao Sesc Verão, à Semana Move e ao Dia do Desafio, por exemplo. Para cada pasta programática há inúmeras propostas de formação permanente, como ciclos de formação e reuniões gerais e de núcleos de unidades, que se formam por questões organizacionais. Trata-se, assim, de uma forma de trabalho que gera interseccionalidade, pois, enquanto em uma unidade o animador cultural desenvolve, por exemplo, a Educação para Sustentabilidade, esse projeto é também atravessado pelas formações e reflexões sobre Diversidades, Direitos Humanos; ou Primeira Infância (Programa Espaço de Brincar); ou Curumim (crianças de 7 a 12 anos); ou as Juventudes; ou, ainda, pelas questões da Valorização Social, podendo-se, também, participar dos grupos curatoriais das apresentações artísticas, gerando inúmeras possibilidades de visão e atuação.

Embora não seja com um intuito acadêmico, como no presente estudo, arriscamos dizer que o conjunto da programação em Educação para Sustentabilidade é resultado de uma metodologia semelhante à pesquisa-ação participante. Isso porque, além dos processos formativos, existem projetos que apresentam eixos temáticos propostos para as unidades desenvolverem suas programações e que são como disparadores de ações em rede. É o caso dos projetos: Territórios do Comum; Ideias e Ações para um Novo Tempo; Festival Florestar; Ambiente-se; Lixo: Menos é Mais; e Seminários Criança e Natureza (estes normalmente desenvolvidos em parceria com o Instituto Alana). A seguir, trataremos mais detidamente do Programa

Lixo: Menos é Mais, pois foi o projeto que enfocamos no uso das ferramentas da metodologia MIT, conforme trataremos na seção éter.

3.5.1 Programa Lixo: Menos é Mais e suas comissões

O programa Lixo: Menos é Mais é desenvolvido, em cada uma das unidades do Sesc regional São Paulo, por uma comissão multissetorial, a qual é encarregada da gestão dos resíduos da unidade, da sistematização e prestação de contas desses fluxos, bem como do planejamento de ações educativas, que são voltadas tanto ao público interno (funcionários efetivos, temporários e terceirizados) quanto ao público frequentador da unidade. As ações planejadas pela comissão também podem se voltar a um público específico, como o de funcionários de empresas do entorno da unidade. As comissões envolvidas nesse programa deverão ser compostas por, ao menos, um representante (voluntário) de cada setor, a saber: Administração, Alimentação, Comunicação, Infraestrutura, Odontologia, Programação Sociocultural (neste caso é sugerido que seja a mesma pessoa da Educação para Sustentabilidade), Serviços e Tecnologia da Informação. Em geral, as comissões contam com a presença de um coordenador de setor, que será responsável pela interlocução da comissão com o grupo gestor da unidade no dia a dia e, em geral, pelo menos duas vezes ao ano, a comissão tem encontros com a gerência de sua unidade para debater seu planejamento e avaliar em conjunto suas realizações. Há, em nível regional, pelo menos um encontro anual de formação para as comissões, o qual é realizado com as gerências técnicas responsáveis pelo programa no âmbito regional (nível da Administração Central). As gerências técnicas também dão assistência ao trabalho das comissões, o que fazem tanto em um plantão permanente de dúvidas, como no acompanhamento de atividades e com a realização de reuniões individualizadas nas unidades ao longo do ano.

Quanto às tarefas operacionais da gestão de resíduo de cada setor, elas são executadas separadamente em cada instância, mas o planejamento, as ações educativas e os eventos são debatidos em conjunto nas comissões.

3.6 Revisão bibliográfica

A reunião e a seleção criteriosa da documentação bibliográfica sobre o problema de uma pesquisa permitem conhecer o seu estado atual, as investigações já realizadas, seus resultados, as explicações dadas, as questões controversas e os dados a serem pesquisados. (CHIZZOTTI, 2017, p. 151).

Buscar o estado da arte na temática se mostrou um caminho com certas dificuldades, conforme elucidaremos abaixo, pois a temática é complexa e nossas expectativas iniciais foram frustradas, mas o passeio por esta trilha revela bons achados da pesquisa.

Este é um convite: caminhe comigo por esta encosta. Ela é a ladeira ascendente de um morro. Lá de cima, poderemos apreciar uma certa paisagem.

3.6.1 O caminho das pedras

Para o presente estudo, optamos por realizar a revisão bibliográfica a partir da Plataforma Capes (acesso Cafe), buscando produções científicas que tivessem sido publicadas nos últimos cinco anos, portanto de 2016 a 2021.

Vale considerar que, à época do levantamento bibliográfico, nosso tema de pesquisa estava ligado às interfaces entre a educação não formal em educação para sustentabilidade (vinculada ao Sesc) e a educação formal a respeito desse tema (vinculada às escolas públicas). No entanto, quando reformulamos o projeto de pesquisa, buscando um *corpus* mais factível para o recorte de uma pesquisa de mestrado, os achados foram considerados pertinentes e, por essa razão, a busca não foi refeita, apesar dessa reorientação.

No primeiro movimento do levantamento, foi escolhido um grupo de palavras-chave mais diretamente conectadas ao objeto da presente investigação acadêmica. Assim, foram utilizados os termos: educação para sustentabilidade; sesc; escolar ou escolas; e cidadania planetária. Tais termos foram, então, inseridos na ferramenta de busca, utilizando os operadores “and” e “or”, da seguinte forma: “educação para sustentabilidade” and “sesc” and “escolas” or “cidadania planetária”.

Tal correlação de palavras, no entanto, não trouxe resultados.

Tentamos, então, a seguinte forma de conexão das palavras: “sustentabilidade” and “sesc” and “educação”, a qual localizou 11 resultados. Porém a leitura de seus resumos mostrou que se tratava de publicações ligadas à promoção da saúde, da

saúde pública e de políticas públicas para idosos, o que fugia ao escopo de nossa pesquisa.

Uma nova composição de palavras foi tentada: educação ambiental or ecopedagogia or educação para sustentabilidade and escola and sesc, busca que, também, não localizou resultados.

Não dominando inteiramente as minúcias da plataforma, algumas vezes repetíamos as buscas, utilizando aspas, retirando-as e inserindo, também, os operadores em português, no intuito de nos certificarmos sobre se a falta de resultados não estaria mais relacionada à falta ou ao excesso de algum caractere. Ainda assim, igualmente não localizamos resultados para as seguintes tentativas:

- a) “educação ambiental” e “escola” ou “ecopedagogia” ou “cidadania planetária” e “justiça”;
- b) “educação ambiental” and “escola” or “ecopedagogia” and “cidadania planetária” and “justiça”;
- c) “educação ambiental” or “ecopedagogia” and “escola” and “cidadania planetária” and “justiça”.

Em outra tentativa, ao pesquisar a partir da formulação: educação ambiental or ecopedagogia and escola and cidadania planetária and justiça, chegamos ao resultado de 1 livro, com o título: *Desafios Contemporâneos da Educação*. Entretanto, seu resumo não fazia menção à educação ambiental ou à ecopedagogia, e a publicação era de 2015.

Diante dessa dificuldade de correlacionar palavras-chave e obter resultados, passamos a correlacionar números mais reduzidos de palavras, fazendo a triagem a partir da leitura de seus resumos.

Tomando essa diretriz, utilizamos a correlação: educação ambiental or educación para la sostenibilidad and justiça social or justicia social, para a qual, porém, a plataforma também não localizou resultados. Em seguida, correlacionando apenas os termos “educação ambiental” and “justiça social”, para o período estabelecido de 2016 a 2021 obtivemos como resultados:

- a) 59 artigos;
- b) 5 livros;
- c) e 1 ata de congresso.

No entanto, os artigos eram de estudos bastante técnicos e especializados, como de biologia marinha ou de efeitos dos pesticidas em determinadas regiões, e traziam somente a palavra ambiental, não se referindo à educação ambiental.

Tampouco foram localizados resultados para as chaves:

- a) “educação ambiental” or “educacion ambiental” and “justiça social” and “educação não formal”;
- b) “educação para sustentabilidade” “cidadania planetária” “diversidade”;
- c) “educação para sustentabilidade” and “cidadania planetária” and “diversidade”.

Já com relação à chave: educação para sustentabilidade and cidadania planetária and diversidade, ela permitiu localizar quatro artigos e quatro livros, que integraram a triagem deste levantamento.

Quando utilizamos a chave ecologia, surgiram somente trabalhos voltados a questões ambientais bastante específicas, conectadas mesmo às ciências naturais e não às suas correlações com a educação, e foram, por isso, descartados.

A partir desse primeiro levantamento de correlações das palavras-chave, optamos por uma busca voltada ao uso dessas palavras-chave de forma isolada, e incluímos algumas delas com termos de inclusão, de forma a nos aproximar ainda mais das temáticas de interesse da presente pesquisa.

Assim, utilizando a palavra-chave “educação ambiental”, chegamos ao seguinte resultado:

- a) 7.003 artigos;
- b) 184 livros;
- c) 134 recursos textuais;
- d) 17 teses;
- e) e 11 *research datasets*.

Com a intenção inicial de realizar a revisão bibliográfica valendo-nos da leitura de teses, fizemos um refinamento de busca para as que foram encontradas, aferindo seu período de publicação e realizando a leitura de seus resumos. As 17 teses identificadas – em sua maioria produções portuguesas – eram, porém, publicações

anteriores a 2016, o que não correspondia à intenção inicial desta revisão bibliográfica.

Ao optar, por fim, pela busca a partir da palavra-chave “educação ambiental”, mas restringindo o período aos últimos cinco anos, portanto, de 2016 em diante, localizamos:

- a) 3.102 artigos;
- b) 48 livros;
- c) 38 recursos textuais;
- d) 6 *research datasets*;
- e) e 2 resenhas.

Já na busca por “ecopedagogia”, no período desejado, chegamos aos resultados de 15 artigos e 1 livro.

Com isso, optamos por nos debruçarmos sobre a leitura de artigos e, realizando a pré-seleção a partir de títulos e resumos, chegamos ao número de 15. Para limitarmos esse quantitativo, descartamos artigos voltados a embasar uma disciplina escolar específica, ou aqueles que tratassem de algum estudo de caso neste mesmo sentido, e privilegiamos trabalhos que pudessem subsidiar a presente pesquisa tanto com leituras históricas, quanto com relação à evolução dos conceitos de sustentabilidade ou que trouxessem levantamentos bibliográficos na área da educação ambiental. Também foram selecionados artigos que incluíam em seus aportes a visão indígena de relação com a Natureza e uma análise das evoluções da Jurisprudência da Terra, consideradas categorias de análise pertinentes à pesquisa. A leitura cuidadosa de cada um deles nos permitiu a depuração em dez artigos, o que correspondia à intenção inicial de nossa empreitada.

3.6.2 Os achados do caminho / Seleção dos títulos

Desde menina, acompanhando minha tia nas estradas de terra que compunham a paisagem do entorno do sítio onde minha avó e avô moravam, costumávamos agachar para catar os cristais que se diferenciavam das pedras comuns e que chamávamos de “pedras preciosas”. Algumas vezes, levávamos essas pedras para lavar no tanque, e poder apreciar sua beleza. Cheguei a morar nesse

sítio, além de passar muitas das férias lá, quando fui pra outras cidades, e por isso mesmo é que brinco que tenho a alma naturalizada caipira.

Da mesma forma, compartilho com vocês esses “tesouros recolhidos”, que ainda serão “lavados”, ou seja, olhados com mais demora:

- a) “Implicações do multinaturalismo na educação ambiental” (MATEUS, 2017);
- b) “A educação ambiental e sua produção científica: um olhar para as diferenças” (SILVA; HENNING, 2018);
- c) “Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental” (LEFF, 2011);
- d) “A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica” (COSTA; LOUREIRO, 2017);
- e) “A educação ambiental na crise ecológica contemporânea” (SOLER; DIAS, 2016);
- f) “Os entraves da tendência pragmática para uma educação ambiental emancipatória” (NOGUEIRA; TEIXEIRA, 2017);
- g) “Jurisprudência da terra, direitos da natureza e a ascensão da harmonia com a natureza: rumo ao direito ecocentrico?” (MELO, 2019);
- h) “A sustentabilidade e a fenomenologia do pertencer” (GUIMARÃES, 2017);
- i) “Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável” (ROSSINI; CENCI, 2021);
- j) e “Biocentrismo e ecopedagogia: a educação como ferramenta para a cidadania planetária” (OLIVEIRA, 2017).

3.6.3 Os achados em vista preliminar

Não chegamos ainda ao topo desta montanha que nos convida ao passeio, mas, a uma certa altura, paramos à sombra fresca de uma árvore para contemplar as preciosidades que esse caminho trouxe. Assim, retomamos o fôlego e, deste ponto, já poderemos vislumbrar a paisagem que nos espera. Assim:

Nas “Implicações do multinaturalismo na educação ambiental”, de Mateus (2017), parte-se da análise de perspectivas de mundo, articulando, de acordo com o resumo presente no artigo, “a ideia do perspectivismo ameríndio como abordagem reflexiva ao entendimento e discussão de questões socioambientais em voga no atual cenário do contexto educativo brasileiro” (p. 77). Além disso, o texto traz um debate

antropológico, tratando do etnocentrismo, do multiculturalismo e do perspectivismo ameríndio e trazendo suas considerações ecossistêmicas para uma abordagem educativa.

No caso de Silva e Henning (2018), elas apresentam e discutem, segundo explicam, os achados de um mapeamento do campo de saber da Educação Ambiental (EA), identificando produções científicas disponíveis em cinco portais de busca acadêmica, sob aspectos filosóficos, epistemológicos, éticos e políticos. A partir disso, sob a ótica das formações discursivas e da verdade, presentes nas obras de Michel Foucault, foi realizada análise documental, verificando-se jogos de diferença, entre as teorizações recorrentes no campo, que produzem modos específicos de explicar, compreender e fabricar o saber da EA.

Já Leff (2011), em seu artigo, faz uma reflexão crítica sobre os “marcos conceituais e as bases epistemológicas da questão ambiental, os quais podem impulsionar uma prática da interdisciplinaridade mais aprofundada e bem fundamentada em seus princípios teóricos e metodológicos, orientada ao manejo, gestão e apropriação dos recursos ambientais” (p. 309).

Quanto a Costa e Loureiro (2017), eles também abordam a questão interdisciplinar, apresentando, como expõem em seu resumo, “a relação constitutiva da interdisciplinaridade Freireana para a EA crítica, partindo de categorias como totalidade, contradição, práxis, dialética, dialógica” (p. 111). Ainda de acordo com os autores, “a leitura Freireana sobre a interdisciplinaridade instrumentaliza para o amadurecimento da EA Crítica como ação político-educativa visando à superação das relações sociais alienadas no capitalismo (p. 111).

Soler e Dias (2016), por sua vez, trazem ao debate o que apresentam como: “dois grandes campos teóricos que disputam a hegemonia política e ideológica do Pensamento Verde: o antropocentrismo e o não antropocentrismo e suas correntes” (p. 146). Ao lado disso, analisam, como dizem, alguns dos “principais conceitos que gravitam no campo da Educação Ambiental”, e confrontam o que chamam de “duas grandes divisões da EA: a convencional ou conservadora e a considerada progressista”, realizando um “exercício de compreensão dos valores que incidem na possibilidade de produção e reprodução da crise ecológica no Brasil e no mundo contemporâneo, visando sua superação” (p. 146).

Nessa mesma direção, Nogueira e Teixeira (2017) discutem os entraves da tendência pragmática para uma educação ambiental emancipatória, o que fazem fundamentadas em autores que analisam as correntes e inclinações político-pedagógicas da EA, observando-se, como explicam em seu resumo, “as características de cada tendência da EA e os entraves do pragmatismo, em contraposição a uma Educação Ambiental Emancipatória, tendo como referencial epistemológico e filosófico a Teoria Crítica (p. 146).

Com relação ao trabalho de MELO (2019), ele discute as questões ligadas ao paradigma da visão do homem na sua relação com a terra, buscando avaliar, conforme apresentado em seu resumo, três iniciativas convergentes: “a Jurisprudência da Terra, movimento jurídico-científico de origem anglófona; os direitos da natureza, movimento jurídico-político de origem sul-americana; e a Harmonia com a Natureza, desenvolvida no cenário das Nações Unidas”, o que propõe “com o intuito de verificar diferenças, aproximações e a possibilidade de convergência para a introdução do paradigma ecocêntrico no Direito” (p. 413).

GUIMARÃES (2017), por seu turno, realizou trabalho de campo, em 2014, em três terras: Te'ýkue, Sucurui'y e Jatayvary, onde, conforme ela explica em seu resumo “adotaram-se técnicas de observação direta, conversas, depoimentos gravados e transcritos, diários de campo, caminhadas e registros fotográficos” (p. 35). Assim, a autora produz seu artigo no contexto do desenvolvimento de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável no CDS/UnB, onde se refletiu, segundo ela, “sobre modelos de sustentabilidade do povo indígena kaiowá-guarani do sul do Mato Grosso do Sul” (p. 35). Também de acordo com a pesquisadora, “a teoria situa-se no âmbito da fenomenologia, pertencimento e topofilia”, considerando que “a ideia de pertencer à terra, vivenciada pelos kaiowá-guarani, revela uma importante contribuição a ‘ciência da sustentabilidade’” (p. 35).

A respeito da pesquisa de Rossini e Cenci (2021), os autores dão enfoque interdisciplinar para a EA que potencializa o envolvimento dos diversos sistemas de conhecimento e, sob a ótica do conjunto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030, discutem “a sensibilização do ser humano como integrante do sistema ecológico” (p. 1733).

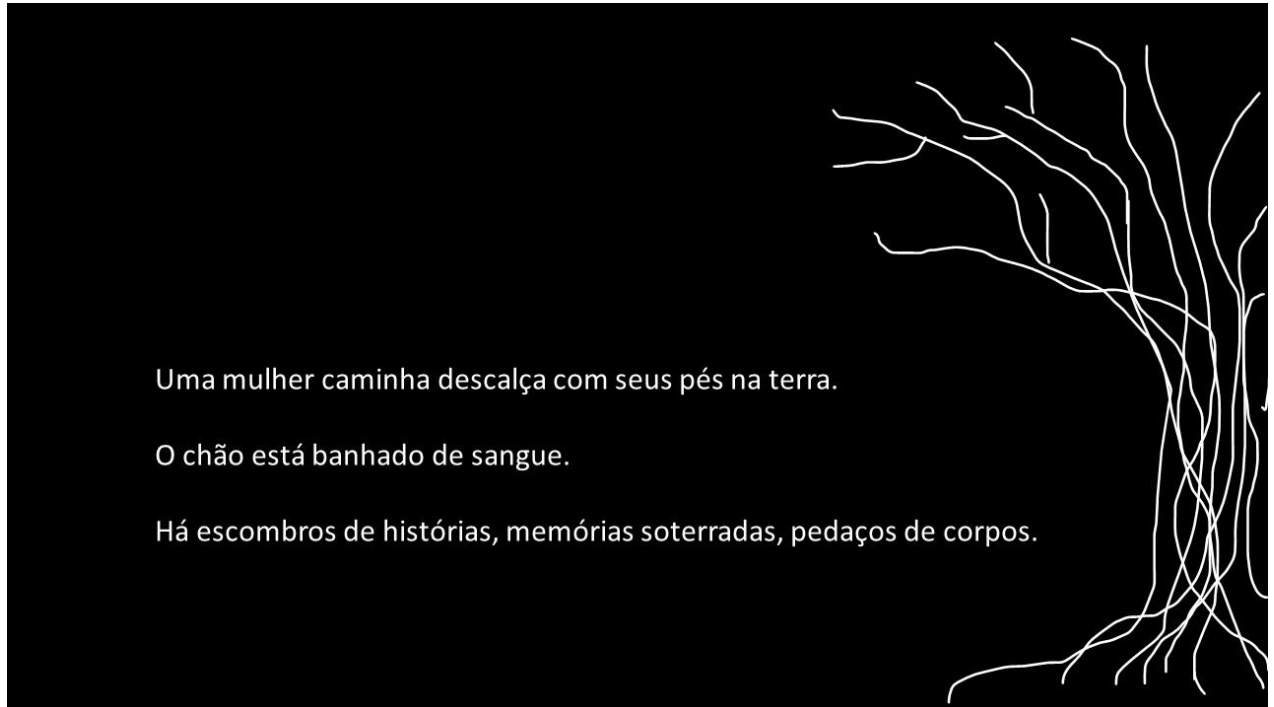
Por fim, Oliveira (2017) analisa os conceitos de Biocentrismo e da Ecopedagogia, considerando-os, como ela explana, “na prática educativa de busca da Cidadania Planetária” (p. 271).

Assim, pudemos ter acesso às pesquisas e produções de 15 pesquisadoras e pesquisadores, dos quais oito mulheres e sete homens, advindos de nove estados brasileiros, incluindo um do povo Baré, e mais, do México.

Agora que respiramos o ar desta montanha, fica o convite de descermos a um vale onde poderemos olhar com mais cuidado os extratos desse levantamento. Nos blocos terra e fogo, a seguir, trataremos de tecer, em conjunto com essas vozes, nossa reflexão a respeito das relações com a natureza, nosso chão, e da educação para a sustentabilidade, o fogo central de nossa pesquisa.

E assim, com os pés na terra e sob a luz do fogo, apresentaremos nossas categorias de análise, aspectos que consideramos pertinentes para aprofundar a discussão aqui proposta.

4 TERRA



Fonte. Elaborado pela autora.⁷

4.1 Chão. Quando o contexto se torna a justificativa

Índia, ano 5.000 a.C. aproximadamente:

Ouvi a terra queixar-se. Ela dizia: Os homens estão dominados pela arrogância, sobrecarregam-me com injúrias todos os dias. São inumeráveis e violentos, animados pelo espírito da conquista. Tremo sob os passos do homem desprovido de sabedoria e me pergunto: “Que irá ele ainda me fazer”? (MAHABHARATA, 1994, p. 62).

Brasil, ano 2021 da era comum.

600.000 mortos pela COVID 19.

Ao contrário do que se quer fazer parecer, a letalidade do vírus não é democrática, mas reforça a ação da necropolítica, agrava processos de vulnerabilização de pessoas e ambientes, enquanto abarrotam os bolsos dos que já os têm abarrotados.

⁷ A imagem reverbera o momento da escrita do capítulo no epicentro da pandemia causada pela covid-19.

Há quanto tempo sustentamos uma cultura de dor?

Vivemos um momento de grande intensidade, e pensar um projeto que carregue a premissa intencional de transformação do mundo é algo tão óbvio quanto impenetrável.

Óbvio, pois cada ato de cada ser que co-habita este tempo: ano 2021 da Era Comum, precisa ser de regeneração. Há muitos aspectos de nossa civilização que carecem de reforma, ou restauro, ou reconstrução.

Impenetrável, pois é também um tempo em que parece que tudo o que precisava ser dito ou escrito para o conhecimento do que é necessário para tecermos uma sociedade justa, ou a terra sem males, como dizem algumas tradições na tentativa de expressão do que a ética da vida pede, já foi verbalizado. Então, como crer que nossas palavras serão capazes de acionar alguma mudança? De fato, como lembra Nicolescu, já passamos, neste século, até por revoluções:

Duas verdadeiras revoluções atravessaram este século: a revolução quântica e a revolução informática. A revolução quântica poderia mudar radical e definitivamente nossa visão do mundo. E, no entanto, desde o começo do século XX nada aconteceu. Os massacres dos homens pelos homens aumentam sem cessar. A antiga visão continua senhora deste mundo. (NICOLESCU, 1999, p.10).

Também, como aponta Santos, B. (2021), “as redes sociais e a internet, que se apresentaram credivelmente como a grande promessa de democratização da vida social e política, hoje estão se transformando no instrumento central do capitalismo de vigilância e da destruição da vontade democrática” (p. 24).

Quando nos deparamos com a enormidade da pandemia da covid-19, que pode ser o ponto de mutação da civilização humana, mas que segue atuando na lógica da civilização do poder, do acúmulo e da exploração de muitos para benefício de poucos, já que o *lobby* das indústrias farmacêuticas se sobrepõe à força-tarefa da imunização global e os mais atingidos ainda são os que historicamente foram vulnerabilizados, nenhuma palavra que possa ser dita ou escrita parece poder dar conta.

É nesse momento histórico que o chamado por aprofundar a atuação em uma educação de construção da ética de respeito à vida nos coloca diante da tarefa de defender e justificar a relevância de uma pesquisa. Tarefa mais árdua diante das

600.000 brasileiras e brasileiros que perderam a vida em meio a essa pandemia⁸. Buscar a justificativa de uma pesquisa em meio à tempestade de procurarmos o sentido da vida e da humanidade, não é tarefa fácil.

A crise é grande demais e estamos desesperançados. Olhemos, contudo, para isso, a fim de nos colocarmos em pé diante das tamanhas catástrofes a que estamos expostos e sentirmos bem este chão em que estão fincados nossos pés. Sem a noção do terreno onde se está pisando, é mais difícil dar um passo.

Conforme Santos (2021), quando a exceção vira normalidade, a própria natureza de crise, que deveria ser excepcional e passageira, se altera, deixando de carregar em si a oportunidade de sua superação ou solução. Segundo o autor, uma crise, quando se torna permanente, acaba sendo utilizada como justificativa para ações contrárias à sua superação, a exemplo da degradação de salários e de cortes nas políticas sociais.

Podemos compreender, então, que, com essa artimanha, o neoliberalismo tem conseguido “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e impedir que sejam tomadas as medidas eficazes para evitar a iminente catástrofe ecológica” (SANTOS 2021, p. 25), o que tem feito como um método de manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, esse estado de coisas contribui para a sensação de esgotamento político e ideológico, mas o pesquisador português nos adverte ainda que temos em nosso favor a perspectiva do Sul global, que “se habituou a viver entre ruínas e a resistir e inovar a partir delas”. Para ele, “talvez essa experiência histórica seja agora mais preciosa do que nunca, e não apenas para o Sul global” (SANTOS, 2021, p. 24).

Assim, é dessa perspectiva, de reconhecer os conhecimentos do Sul global, que nos agarramos às percepções de que há todo o necessário para co-criar essa sociedade regenerativa, capaz de reflorestar os continentes e de reescrever – com senso de justiça e com base na solidariedade – as mazelas do tecido social. De acordo com os evangelhos, Jesus Cristo anunciava: “O Reino de Deus está próximo” (BÍBLIA, 2010). E próximo, não exatamente numa relação de tempo, como aquilo que está para chegar por si mesmo; mas próximo numa relação de espaço, como o que está ao

⁸ Cf. reportagem do jornal **El País** (JUCÁ, 2021).

alcance das mãos, perto, acessível; porém um perto que não está pronto, é perto em seu sentido potencial, do que precisa ser realizado por um fazer coletivo. Depende de uma práxis.

Já uma práxis depende da visão de mundo e, por essa razão, mais adiante tratamos da relação com o espaço, sob o olhar simbólico ou a visão cindida, através da janela da relação com a natureza e da intervenção no espaço.

Quando miramos da perspectiva da permacultura ou das comunidades regenerativas que vêm atuando, como a comunidade agroflorestal e as comunidades da agricultura sintrópica, da agricultura natural e da biodinâmica, fica muito claro que a regeneração é possível. Na perspectiva de meu pequenino olhar de grisalha-menina-poeta, mais ainda que vejo quanta gente boa, fazendo coisas lindas pela vida, co-habitando nesse mundo e co-criando a regeneração, e vejo também que está muito próximo, muito perto regenerarmos a presença humana cuidando de nossos ambientes.

Mas, por outro lado, o chamado do luxo segue construindo ilhas e castelos desproporcionais, ilhas artificiais, montanhas de *sky* no *shopping center*, que vende colares de ouro que cobrem o colo, do pescoço ao umbigo... Que chance tem esse mundo de realizar esse projeto da Terra sem Males, quando a lógica do acúmulo ancora os costumes e a natureza segue sendo consumida à esmo? A respeito disso, Santos nos alerta que:

A dominação moderna teve três pilares principais – capitalismo, colonialismo e patriarcado – e todos eles assentaram na concepção de que a natureza nos pertence. A pandemia não nos dá opção; põe-nos perante um dilema: ou mudamos o modo como vemos a natureza, ou ela começará a redigir o longo e doloroso epitáfio da vida humana no planeta. Para que a mudança ocorra, não bastam óticas distintas ou ideias inaugurais. É necessário começar a cortar as três âncoras pesadas que nos prendem à concepção moderna de natureza: a força de trabalho e a própria vida como mercadoria, o racismo e o sexismo. Terá início, assim, uma longa transição paradigmática. Será longa e difícil, mas no meu entender, irreversível. (SANTOS, 2021, p.17).

Quando vemos essa tríade dominante de nossa sociedade colonizada pelo Norte Global (colonialista/ explorador, capitalista/ ganancioso, patriarcal/ violento), com o aparelhamento de tantas instâncias que propiciam a sua continuidade... Quando em meio à pandemia que pode nos dar o ponto de mutação civilizatório de que necessitamos, com a crise mais grávida de mudanças de nossa contemporaneidade,

vemos as empresas disputando o *lobby* de suas marcas de vacina e dividindo os territórios a explorar, assim como faziam os colonizadores com acordos e tratados, como o de Tordesilhas... Percebemos que, como diz Santos, B: “o capitalismo fez da pandemia o que tem feito da vida humana e da natureza: transformá-la num negócio” (2021, p.18). E, infeliz e devastadoramente “a carne mais barata do mercado [ainda] é a carne negra!!!”, como gritava em denúncia Elza Soares⁹.

A letalidade do vírus não é um acaso. É fruto de escolhas pautadas no descaso e na ganância. A seletividade das mortes é uma aberração inegável.

Confrontar esses aspectos antagônicos nos coloca num impasse. Se por um lado tendermos mais à esperança e ao otimismo das transformações, esse sentimento chega a parecer ingênuo diante do outro lado, que em nossas percepções poderíamos chamar de *hall* das atrocidades, mas que para uma grande parte da população – tão colonizada pela tríade – é o curso a se manter. Que tamanho obstáculo!! Nas palavras de Nicolescu:

Paradoxalmente, tudo está estabelecido para nossa autodestruição, mas tudo também está estabelecido para uma mutação positiva comparável às grandes reviravoltas da História. O desafio da autodestruição tem sua contrapartida na esperança do auto nascimento. O desafio planetário da morte tem sua contrapartida numa consciência visionária, transpessoal e planetária, que se alimenta do crescimento fabuloso do saber. Não sabemos para que lado penderá a balança. Por isto é necessário agir com rapidez, agora. Pois amanhã será tarde demais. (NICOLESCU, 1999, p.13)

Então, nesse sentido, o compartilhamento desta pesquisa e o modo de apresentar ideias pretendem estar a serviço dessa transformação. De fato, em primeiro lugar, nos esperamos tanto no espaço que o ato da pesquisa abre em nosso próprio entendimento, como na leitura de mundo, na capacidade de enxergar as tramas invisíveis que tecem a atual sociedade e na possibilidade de intervenção no imaginário de uma sociedade que aproveita a crise atual para transformar-se. Se as pessoas que se educam é que mudam o mundo (FREIRE)¹⁰, que, aos poucos, reverberemos, em todos os nossos campos de atuação, seja na arte, na curadoria e na proposição das ações educativas de uma grande instituição, no dia a dia da

⁹ “A Carne” é uma canção de **Moro no Brasil**, álbum de estreia do grupo Farofa Carioca, que foi composta por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti (A carne..., [2022]).

¹⁰ Reflexão feita por Paulo Freire em um de seus escritos.

educação dos filhos, problematizando as naturalizações de hábitos danosos que o regime impõe desde a mais tenra infância, ou nas redes onde temos atuado, ressoemos as sabedorias que tal mergulho tenha propiciado. Que a cada dia se possa respirar melhor junto com cada gesto de tirar o opressor de dentro de si.

E por que pesquisar a Educação Para Sustentabilidade?

Por um lado, estamos à beira da extinção da raça humana e cada um de nossos passos deve construir reparação, regeneração e equidade. Corroborando Ailton Krenak:

Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, para salvar a nós mesmos (KRENAK, 2019, p.44).

Portanto, diante das grandiosas dimensões de crise socioclimática que enfrentamos na atualidade, os exercícios de compreensão de mundo a partir da complexidade e das interseccionalidades se fazem necessários, assim como a união de forças e a integração de conhecimentos, além da cooperação de diferentes setores, para o desenvolvimento e regeneração dos territórios. Para Santos:

A incerteza sobre a possibilidade e a natureza de um mundo melhor decorre de um sentimento contraditório de urgência e de mudança civilizacional a respeito de uma exigência de transformação social. Desta dupla preocupação, nasce o impulso para a ecologia dos saberes. (SANTOS, B., 2018, p. 69).

As três âncoras (SANTOS B., 2018) que seguram a humanidade num modelo inviável de existência – se considerarmos o bem viver para todos, com justiça e equidade – não podem ser cortadas por um “ser heroico”, um indivíduo; são necessárias articulações, redes de ação e o exercício de ação conjunta, que também não é uma obviedade para uma sociedade condicionada ao individualismo.

No íntimo dessa questão, se aloja esta pesquisa-ação participante, acompanhando o desenvolvimento da rede de sustentabilidade do território que compreende os bairros de Vila Mariana, Moema e Saúde. Assim, é uma investigação que busca colaborar na sistematização de novas metodologias de ação conjunta e que pretende, também, dar visibilidade a formas colaborativas de ação, as quais integram iniciativas da sociedade civil e privada, do poder público, do terceiro setor, além de culturas e extratos socioeconômicos diversos, e que visam a regeneração

socioambiental dos territórios. Dessa forma, trata-se de um trabalho que pode se apresentar como um modo de esperançar o mundo onde a crise e o sentimento de derrota e onde a inevitabilidade das desigualdades são metodologias de manutenção do *status quo* hegemônico.

4.2 O campo – espaço, lugar e território como campos da Educação para Sustentabilidade

Até aqui tratamos da terra como figuração de nosso aqui e agora, nosso chão, o tempo-espaço em que ocorre esta pesquisa. Olhamos para algumas das crises que nos atravessam e que são desencadeadoras da necessidade da cultura de transição. Entendemos que, se desejamos olhar para a Educação para Sustentabilidade e para as redes de transição que caminham na direção de uma cidadania planetária, se faz necessário dar uma mirada na própria relação que se estabelece com a natureza e, também, nas dinâmicas de intervenção no espaço, que são decorrentes dessa relação. Por isso, convidamos para este “passeio” pelo campo que, aos poucos vai nos levando para o ponto focal da pesquisa. O centro deste círculo de entendimento que buscamos tecer.

4.2.1 O espaço sob o olhar simbólico ou a visão cindida

Ao nos colocamos em pé, criamos um campo de visão. Nesta seção, vamos abordar a relação entre a intervenção no espaço e a visão de mundo. Para iniciar, trazemos a seguinte reflexão de Freire a respeito das relações que estabelecemos com o espaço:

[...] pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto gratuita que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. (FREIRE, 2001, p. 23).

Quando um cidadão paulistano olha à sua volta, pode facilmente reconhecer os impactos gerados pela presença humana na paisagem urbana. Mas percebemos o impacto da presença humana quando vislumbramos a parte preservada de uma floresta? A visão de mundo do ser humano que atua em seu território faz toda a diferença. Fomos tão condicionados a entender agricultura “apenas em áreas destinadas à produção de uma única espécie” (STEENBOCK, 2021, p.49) que temos dificuldade de perceber as formas invisibilizadas de agricultura, com as quais, há milênios, os povos cultivam alimentos de forma harmoniosa com a natureza, através do manejo florestal, e, “apesar de negligenciados, esses sistemas agrícolas são, ainda hoje, corresponsáveis pela configuração das paisagens, pelo acréscimo de fertilidade do solo, produtividade e biodiversidade dos ambientes”(STEENBOCK, 2021, p.49). As florestas em pé que ainda temos são o legado de pessoas com uma visão de respeito e integração com a vida, em sinergia com as próprias forças da natureza.

Quando toda uma população é levada a acreditar que os rios são inimigos e malcheirosos (sem parar para refletir que se tornaram assim pelo inapropriado hábito de lançar esgoto sem tratamento em seus leitos), causadores de inundações que impedem o fluxo do trânsito (sem saber que muitas das ruas da cidade foram construídas sobre leitos de rios, que têm, naturalmente, períodos de cheias que não foram considerados), é natural que mais de 1500 km de rios tenham sido canalizados na cidade de São Paulo. De acordo com a Iniciativa Rios e Ruas: “São mais de 300 rios que vivem hoje canalizados sob o concreto. Esses rios tornaram-se invisíveis” (MOSTRA RIOS E RUAS, [2022]). Se por um lado apreciamos a natureza e buscamos espaços limpos e preservados para passar férias, por outro deixamos a cidade ser despojada de suas belezas, como que imersos numa certa confusão de espíritos, como nos mostra o grande geógrafo e pensador Milton Santos:

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. (SANTOS, M., 2015, p.46).

Quando se trata de nossa sociedade contemporânea, tomada pelo *globalitarismo* e suas perversidades (SANTOS, M., 2015), tanto a confusão dos espíritos como a fragmentação do saber são construídos pelo pensamento

hegemônico como forma de “arar a terra”, ou melhor dizendo, preparar o terreno no imaginário das pessoas. Muitos dos problemas que hoje enfrentamos foram gerados por estratégias bem articuladas que partiam do desmanche cultural, ou abalamento dos valores que sustentavam uma cultura, para que outro projeto pudesse ser implantado. Se assim não fosse, como criar o lastro dos famintos para iniciar a “moeda de troca” para o emergente mercado da Revolução Industrial? Como abrir espaço no campo, para implantar um modo de produção agrícola que rompia toda a lógica de equilíbrio das culturas, que se retroalimentavam enquanto nutriam o solo – e para garantir a migração para um sistema de dependência que exaure a terra? De fato, muitos dos movimentos que geraram a desigualdade têm origem na manipulação e no desmanche de culturas, na sua relação com a terra e na produção de alimentos, para que a Terra pudesse ser mais livremente explorada. Assim Maathai¹¹ narra, em sua autobiografia, a exploração ocorrida no Quênia, seu país natal:

Depois dos missionários vieram os negociantes, e os administradores, que introduziram novos métodos de exploração de nossos ricos recursos naturais. [...] As paisagens perderam sua condição de elemento sagrado e passaram a ser exploradas à medida que a população local ia se tornando cada vez mais insensível à destruição, aceitando-a como um sinal do progresso. (MAATHAI, 2007, p. 22).

Aprofundando esta reflexão de um descolamento da percepção do espaço, que nos traz Maathai, podemos encontrar o artigo de Souza, Meireles e Bicalho (2015) que, ao abordar a interdisciplinaridade entre os estudos territoriais no campo da geografia e a educação social, nos apresentam autores como Edward Soja e Doreen Massey. Será que essa insensibilidade frente às paisagens, construída paulatinamente, de que nos fala Wangari Maathai, ao contar do processo de colonização e consequente destruição da paisagem natural do Quênia, teria correlação com o silenciamento da espacialidade de que fala Soja, evocado por Souza, Meireles e Bicalho (2015)? De acordo com esse geógrafo e urbanista, as

¹¹ Wangari Maathai foi ativista política, feminista e ambientalista, nascida no Quênia em 1940, no período da colonização britânica que gerou devastação do ecossistema. Foi professora, sendo a primeira mulher africana a conquistar o título de doutora. Criou o Movimento Cinturão Verde, incentivando milhares de mulheres a plantarem árvores e recuperar a floresta. Tornou-se uma das principais vozes da África, após receber o Prêmio Nobel da Paz, em 2004, pela defesa da democracia no seu país.

ciências sociais tiveram a espacialidade silenciada pelo historicismo a partir das últimas décadas do século XIX, quando o caráter histórico da vida social foi apontado como fundamental para a transformação social e para a emancipação dos sujeitos. Ele retoma o filósofo Michel Foucault para demonstrar que “O espaço foi tratado como o morto, o fixo, o não dialético, o imóvel. O tempo, ao contrário, foi a riqueza, a fecundidade, a vida e a dialética” (FOUCAULT, 1980 apud SOJA, 1993, p. 17 apud SOUZA, MEIRELES, BICALHO, 2015).

Com isso, chegamos à constatação das agriculturas verdadeiramente sustentáveis invisibilizadas, dos rios invisibilizados e da própria percepção do espaço, também invisibilizada, ou do espaço, dado como morto, desimportante. Por essa mirada é possível verificar que o campo da Educação para Sustentabilidade necessita cultivar uma relação com o espaço. Nesse sentido, nos auxilia a visão de que “o espaço é criativamente caracterizado pelas produções humanas capazes de construir e transformar as paisagens geográficas” (SOUZA, MEIRELES, BICALHO, 2015, p. 136) e concordamos com a necessidade da “reafirmação de uma perspectiva espacial crítica na teoria e nas análises sociais contemporâneas”. (SOJA, 1993, p. 7 apud SOUZA, MEIRELES, BICALHO, 2015, p. 136)

Também Doreen Massey é apresentada por essas autoras com uma abordagem alternativa de espaço:

[...] importa o modo como pensamos o espaço; o espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros. (MASSEY, 2007, p. 15 apud SOUZA, MEIRELES, BICALHO, 2015, p. 136).

A autora faz ainda três proposições básicas para sua compreensão: 1. o reconhecimento do espaço como “produto de inter-relações” quando propõe o argumento de que “identidades/entidades, as relações ‘entre’ elas e a espacialidade que delas faz parte são todas co-constitutivas”; 2. a proposição ligada à existência da multiplicidade, da “pluralidade contemporânea”, na qual distintas trajetórias coexistem. Assim, para ela, o espaço deve ser pensado, como “[...] a esfera da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há

espaço. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos”; e, 3. o reconhecimento do caráter inacabado do espaço, pelo fato de que “[...] ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora” (MASSEY, 2007, p. 18-31 apud SOUZA, MEIRELES, BICALHO, 2015, p. 136).

Os autores do artigo, Souza, Meireles e Bicalho, concluem que “isso implica na consideração do futuro como também sempre aberto” (2015, p. 136). Essa consideração de um futuro “em aberto” que eles reforçam é de extrema importância no encorajamento das pessoas para pensarmos e agirmos na direção dos outros mundos possíveis. Com essa orientação, retomamos e reverberamos a voz de Milton Santos, de que:

[...] devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas também pelo que pode efetivamente existir [...]. Um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização. (SANTOS, M., 2015, p. 160).

4.2.2 Territórios em transição

Hoje em dia, a palavra território tem sido empregada para diversas abordagens. Podemos falar em território como delimitação geográfica, mas também voltado a campos imateriais, quando dizemos que a educação é um território em disputa, por exemplo. No caso do *corpus* da presente pesquisa, falamos da rede de sustentabilidade atuando num movimento de transição do território de Vila Mariana, que engloba os bairros de Vila Mariana, Moema e Saúde.

Reconhecemos como relevante a percepção de que, dentre as múltiplas características que podem compor um território, há pelo menos duas dimensões presentes, uma espacial e uma relacional. Mas a compreensão do território carrega em si a abertura para a complexidade, num campo onde se forjam as identidades, o sentido de pertencimento ou a marginalidade, além do espaço que contém a materialidade que dá suporte às relações. Segundo o geógrafo Milton Santos:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de coisas criadas pelo homem. O

território é o chão mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. (SANTOS, M., 2015, p. 96).

O pensador traz ainda que a relação entre o território e quem o habita é formativa nos dois sentidos, pois um faz o outro. Ressaltamos, porém, que esse aspecto formativo nem sempre é consciente, mas que a tomada de consciência é fundamental para que haja a intervenção de redesenho do futuro. Santos aponta que:

[...] o problema crucial é: passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia. (SANTOS, M., 2015, p. 116).

Para embasar nossas reflexões acerca da correlação de um processo educativo com a ação nos territórios, retomamos o artigo de Souza, Meireles e Bicalho (2015), que analisam território e currículo por meio da interdisciplinaridade entre estudos territoriais (no campo da geografia) e a educação social.

Assim, as autoras partilham a concepção de Costa (2009) em sua forma de diferenciar espaço e território. Segundo este autor, o espaço precede o território, uma vez que um se caracteriza a partir das relações humanas sobre o outro, de forma que o território se constitui a partir de ações humanas intencionais sobre o espaço. Partindo dessa premissa, o pesquisador diferencia três vertentes de percepção e categorização do território: o território como local das relações institucionalizadas ou das relações de poder ali estabelecidas representa a vertente política; o território como fonte de recursos, onde são enfatizadas as relações entre capital e trabalho, representa a vertente econômica; e o território visto como resultado subjetivo das relações de grupos sociais e suas vivências representa a vertente simbólica ou cultural.

Podemos concordar com as autoras quando apontam que a tomada de consciência e a ação sobre a realidade, o que reflete a relação da pessoa com seu meio, são pertencentes ao campo da educação social e, muitas vezes, esses processos são vinculados a questões identitárias. Nessa direção, elas evocam Gohn (2008), que ressalta o caráter formativo da ação coletiva de grupos sociais, de forma que as representações simbólicas desenvolvidas no processo de experiência histórica

alavancam a construção da identidade desses grupos. Podemos constatar, juntamente com as autoras, que “pensar em território e educação social é voltar-se aos modos pelos quais a humanidade se apropria do espaço e o transforma, em um movimento histórico produtor de cultura e educação” (SOUZA, MEIRELES, BICALHO, 2015, p. 139).

Dessa forma, a mirada sobre a evolução da concepção da Terra como um ser de direitos, seja pelo viés da matriz anglófona da jurisprudência da Terra, seja pela concepção dos Direitos da Natureza, que se amparam nas culturas ancestrais da América Latina, ou, ainda, pelo desenvolvimento do programa Harmonia com a Natureza, que caminha na busca de integrar ambas visões e experiências, representa os sinais de um movimento histórico com potencial de gerar mudanças significativas na cultura, nas relações das pessoas com seus territórios e, assim, nos esperamos, na educação.

Assim como no conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (COLASSANTI, 2004), no qual chega o tempo em que a protagonista precisa des-tecer tudo que a oprime, acreditamos que um processo atual de educação social careça de des-tecer certas tramas que se imbricaram no condicionamento de nossa humanidade e que, hoje, se disfarçam de naturais da condição humana, mas são construções civilizatórias forjadas a partir da articulação do capitalismo-colonialismo-patriarcado, como diz Boaventura de Souza Santos. Desse modo, considerando essa condição de nossa contemporaneidade, será necessário “des-produzir o extrativismo da exploração do ser humano e da natureza para aprender a produzir convivencialmente entre humanos e entre estes e a natureza” (SANTOS, B., 2021, p. 305). Tal mudança está alinhada com os princípios da transição.

Santos traz o tema da transição como pouco abordado e de difícil compreensão, e quando se fala em transição de paradigma, há mais dificuldades em identificar os detalhes dessas fases ao longo da história. Para falar de transição paradigmática, o autor recorre à teoria dos sistemas, associando paradigma a um tipo de “metabolismo social, um conjunto de fluxos materiais e energéticos entre a sociedade e a natureza, controlados pelo ser humano, que sustentam, de modo combinado e integrado, a autorreprodução e a evolução das estruturas biofísicas da sociedade humana” (SANTOS, B., 2021, p. 281). Dessa forma, juntamente com o autor, podemos ressaltar que “metabolismos sociais subalternos que não foram

totalmente destruídos pelo metabolismo social dominante [...] constituem hoje simultaneamente a memória do passado e a antecipação do futuro” (SANTOS, B., 2021, p. 284), considerando que a transição não é somente política, social e econômica, mas epistemológica, sendo um processo de desestabilização ao mesmo tempo em que se configura como um processo dialético de regulação (SANTOS, B., 2021).

Nesse esperar de Boaventura, que é também o nosso, vemos sintonia com o que há mais de 20 anos já apontava Milton Santos, reforçando a realização de uma outra história a partir dos vetores de baixo. Agora falamos em transição, e o geógrafo falava em metamorfose, a partir da qual:

pode-se pensar na produção local de um entendimento progressivo do mundo e do lugar, com a produção indígena de imagens, discursos, filosofias, junto à elaboração de um novo ethos e de novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade. (SANTOS, M., 2015, p 167-168).

Assim, consideramos que a ideia de transição reforça que “o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas também pelo que pode efetivamente existir [...]”, vale destacar, com o autor, que “tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização”. (SANTOS, M., 2015, p 160).

4.3 A Terra como um ser de direitos

Se a perspectiva pode definir o modo de agir no mundo, ou pelo menos nos territórios, uma mirada no processo do reconhecimento da Terra como um ser de direitos pode nos dar subsídio para seguirmos em nossa caminhada.

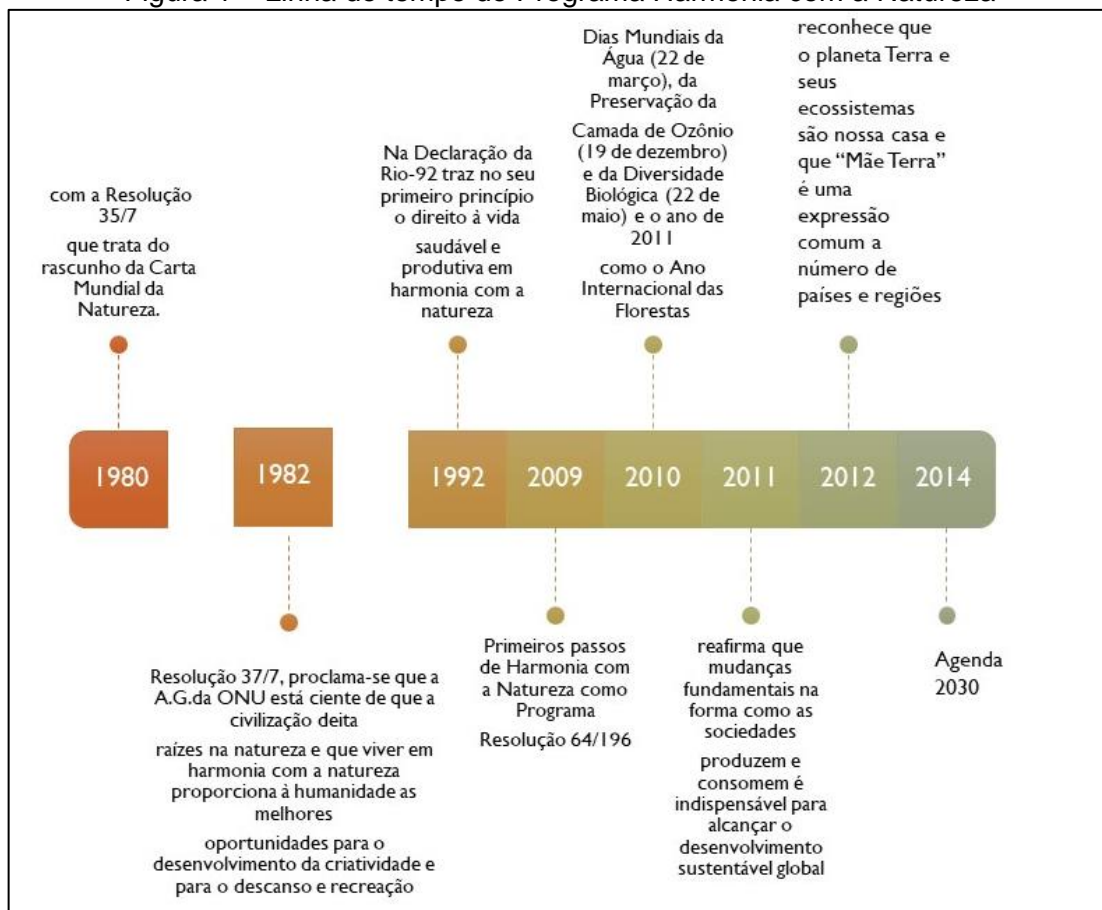
4.3.1 Harmonia com a Natureza

Conduzidos pela pesquisa exploratória e teórica, com revisão bibliográfica e documental desenvolvida por Álisson José Maia Melo (2019), vamos olhar para um movimento histórico, em que o autor nos apresenta a evolução do Programa Harmonia com a Natureza, desenvolvido pelas Nações Unidas. Essa iniciativa é apresentada da seguinte forma em sua página virtual:

Em 2009, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o dia 22 de abril como o Dia Internacional da Mãe Terra. Ao fazê-lo, os Estados-Membros reconheceram que a Terra e os seus ecossistemas são a nossa casa comum e expressaram a sua convicção de que é necessário promover a Harmonia com a Natureza para alcançar um equilíbrio justo entre as necessidades económicas, sociais e ambientais do presente e das futuras gerações. No mesmo ano, a Assembleia Geral adotou sua primeira resolução sobre Harmonia com a Natureza. (UNITED NATIONS, [2022]).

Um passeio pela linha do tempo do programa, conforme apresentado na Figura 1, abaixo, nos ajuda a visualizar os passos de sua evolução.

Figura 1 – Linha do tempo do Programa Harmonia com a Natureza



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações presentes em Melo (2019).

O programa Harmonia com a Natureza, conduzido pelas Nações Unidas, teria vivido, de acordo com Melo (2019), uma mudança qualitativa a partir de 2014, quando passa a articular duas tendências, a da Jurisprudência da Terra, de matriz anglófona, e a dos Direitos da Natureza, de origem latina, entre outras experiências mundiais, assumindo um caminho para mudanças no paradigma ambiental global.

Consideramos a articulação desses saberes no âmbito da Organização das Nações Unidas bastante significativo, apontando para um caminho de transição e, dessa forma, podemos concordar com o poeta, quando diz que “vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais que dois” (O SAL..., 1981). Nesse sentido, quanto mais formos capazes de unir forças e gerar diálogos e sinergias, mais fortalecida estará essa luta pela harmonia em nossa casa comum.

4.3.2 Jurisprudência da Terra

Seguindo com o apoio nos estudos de Melo, vamos olhar para a evolução da Jurisprudência da Terra que, de acordo com ele, é “um campo emergente na Ciência do Direito, e que busca aliar uma ética ambiental com a prática jurídica” (2019, p. 416).

Pela vertente de matriz anglófona, o conceito de Jurisprudência da Terra, ou Direito Selvagem (*Wild Law*), é uma contribuição teórico-científica que traz a discussão das implicações jurídicas para dar conta de uma mudança de concepção filosófica. Uma grande referência nesse campo é o advogado sul-africano Cormac Cullinan, que, de acordo com Melo (2019) passou a trabalhar com esse conceito após seu encontro com o pensamento de Thomas Barry. Embora partisse de uma perspectiva teológica, ainda segundo Melo (2019), Barry já propunha, nos anos 1990, a necessária mudança de atitude dos seres humanos para uma estética da Terra, ou seja, para uma nova comunhão mística com a Terra, incluindo uma nova economia válida para ela, a qual conduzisse à sensibilidade para suas necessidades, numa subjetividade que incluísse todos os seres.

A respeito disso, Melo (2019) expõe que Cullinan, em seu livro **Wild Law**: a manifesto for Earth Jurisprudence, de 2002, adverte que reformas legislativas não adiantariam de nada sem que houvesse uma reconceituação da ideia de direito, a partir de uma perspectiva biocêntrica. Assim, não basta que a preocupação ambiental redesenhe a legislação, mas é necessário empreender uma nova compreensão de que governar tem o propósito essencial de dar suporte para que as pessoas possam assumir um papel primordial dentro da comunidade de vida na Terra.

A Jurisprudência da Terra corresponde, portanto, a um conjunto de novas teorias ou filosofias de governo coerentes, as quais poderiam contribuir para superar

as antigas (CULLINAN, 2011, p. 8 apud MELO, 2019) e, também, para procurar incentivar conexões íntimas entre os povos e a natureza, além de aprofundar nossos vínculos com o lado selvagem de nossa própria natureza, o que pode ser feito através da proteção da liberdade das comunidades da vida, a fim de que elas tenham condições de se autorregular e de assumirem uma função na coevolução contínua do planeta, encorajando a diversidade criativa no lugar da uniformidade impositiva.

Cullinan ainda argumenta que a expressão Direito Selvagem pode parecer um contrassenso, frente à ideia do Direito se prestar a organizar, restringir e civilizar a ação humana (2011, p. 9-11 apud MELO, 2019), já que a conotação do selvagem conduziria à falta de regulamentação. Mas sugere o propósito de superação dessa dicotomia, buscando a integração entre natureza e civilização, sendo necessária, para isso, uma reeducação humana para seu lado selvagem, a qual contribuiria para aflorar criatividade e paixão e nos permitiria, assim, uma união mais profunda com a natureza.

O Direito Selvagem se ampara na base científica da Teoria de Gaia, formulada por James Lovelock, inicialmente como hipótese, mas que, após inúmeras pesquisas científicas, ganhou *status* de teoria. Desde o final dos anos 1970, em pesquisa patrocinada pela Nasa para estudar a existência de vida em Marte, Lovelock e sua equipe observaram que a única explicação viável para o caráter altamente improvável da atmosfera da Terra era a sua manipulação diária pela superfície, empreendida pela própria vida (LOVELOCK, 2000, p. 6 apud MELO, 2019). Nessa teoria, que se utiliza do nome da mitológica deusa grega Gaia, a Terra corresponde:

a uma entidade viva que é do tamanho do planeta, definida como uma entidade complexa envolvendo a biosfera, atmosfera, oceanos e solo da Terra num sistema autopoietico cujo propósito é implementar um ambiente físico-quimicamente viável para a vida no planeta. (LOVELOCK, 2000 p. 10 apud MELO, 2019, p. 416).

De acordo com Melo, é Lovelock quem faz o ajuste da visão de que não se trata de “salvar o planeta”, pois se a ação humana promover a alteração das condições básicas para a vida na Terra, é mais provável que a vida do planeta, particularmente através de sistemas vivos mais econômicos, sobreviva à espécie humana pela via da seleção natural. Para que a humanidade possa sobreviver no longo prazo, uma compreensão clara dos limites atribuídos aos processos vitais de Gaia faz-se imprescindível (LOVELOCK, 2000, p. 122 apud MELO) e, com isso, o autor faz o convite à transição do paradigma antropocentrismo para o giro biocêntrico.

A Jurisprudência da Terra também se ampara numa filosofia moral contemporânea que busca dar suporte à tese de que a natureza é detentora de direitos a partir do reconhecimento de uma dignidade intrínseca para a natureza. Aqui há um vasto campo de discussão. Como explica Koons:

Para alguns, devem ser oferecidas contribuições éticas e de governança com base numa abordagem do ecossistema. Por outro lado, defensores dos direitos dos animais preferem, à abordagem ecocêntrica, porque haveria na sua base um viés utilitarista, a proteção baseada na senciência dos seres. Já outros filósofos ampliam as considerações para todos os seres vivos, enquanto numa versão mais ampla há os que dão suporte para toda a natureza viva e não-viva. (KOONS, 2008, p. 292-293 apud MELO, 2019, p. 418).

Aqui, nos posicionamos tendendo a aderir à formulação feita por Judith Koons¹², que, numa visão mais ampla em meio a esse debate, aponta como fundamento dessa corrente teórica o reconhecimento da Terra como centro da comunidade moral. Baseando-nos no princípio da senciência, fazemos uma reflexão que nos acende um alerta de perigo, uma vez que somos herdeiros de uma cultura que permitiu a escravização **somente dos seres que não possuísem alma**. Diante disso: a quem ficou a tarefa de definir quem tem e quem não? E quantas atrocidades não foram cometidas a partir dessa terrível mentira que serviu de alavanca para a perversidade? Assim, nos perguntamos: a quem seria dado o poder de definir a linha divisória que delimitasse quem são os serem sencientes que seriam dotados do direito de defesa de seus direitos?

Voltando ao artigo, Melo evoca Koons, que enumera alguns princípios da Jurisprudência da Terra:

- a) princípio da interconectividade: todas as coisas estão dinamicamente conectadas com as demais (KOONS, 2008, p. 290 apud MELO, 2019);
- b) princípio do todo-parte: a natureza é compreendida, na perspectiva da complexidade, como a multiplicidade na unidade, e, assim, se uma parte (humana) deve ser considerada moralmente, toda a natureza, portanto, deve ser considerada moralmente (KOONS, 2008, p. 292 apud MELO, 2019);

¹² A professora Judith Koons atua na Universidade de Barry, nos Estados Unidos, na coordenação do Centro para a Jurisprudência da Terra (Center for Earth Jurisprudence — CEJ).

- c) princípio da subjetividade: sugere um valor intrínseco da Terra e, com isso, pode-se considerá-la como sujeito de razões morais e jurídicas (KOONS, 2009, p. 58 apud MELO, 2019);
- d) princípio da comunhão: associado aos princípios da interconectividade e do todo-parte, tal princípio remete a uma responsabilidade relacional, atribuindo-se aos seres humanos, por serem aqueles com capacidades especiais de pensamento e consciência, o ônus de serem os guardiões da comunidade da Terra (KOONS, 2009, p. 62-63 apud MELO, 2019); e
- e) princípio da diferenciação: em oposição aos modelos modernos de pensamento jurídico, que buscavam a uniformização das condutas e padronização da vida humana, esse princípio reforça o direito à diferença, já não mais sob uma perspectiva apenas humana, mas planetária, conduzindo a uma espécie de democracia da Terra, guiada pelo princípio da subsidiariedade em relação às decisões em nível local (KOONS, 2009, p. 65-66 apud MELO, 2019).

Além da universidade de Berry, localizada nos EUA, também na Universidade de Adelaide, na Austrália, há outra escola de pensamento da Jurisprudência da Terra que segue o pensamento de Thomas Berry, onde Peter Burdon (2010 apud MELO, 2019) “considera a importância do reconhecimento das relações jurídicas bilaterais com a natureza através da existência de direitos para todos os seres, por ser uma estratégia jurídica eficaz para proteger a natureza.” (p. 418)

4.3.3 Os direitos da Natureza

Em seu artigo, Alisson Melo apresenta, ainda, os *Derechos de la Naturaleza*, que ganham força no Novo Constitucionalismo Democrático da América Latina e se positivaram nas Constituições do Equador (2008) e Bolívia (2009), mas estão amparados pela cosmovisão própria do indígena, denominada de bem-viver. De acordo com ele:

Tal filosofia deita origens no *sumak kawsay* quéchuá (traduzido como *buen vivir*) e do *suma qamaña* aymara (traduzido como *vivir bien*), que tem como um de seus pressupostos a harmonia com a natureza, e o

respeito à existência e à personalidade dela, compreendida como Mãe Terra ou Pachamama” (MELO, 2019, p. 419).

De acordo com o pesquisador, o Novo Constitucionalismo Democrático Latino-Americano é uma iniciativa político-jurídica sem pais (*sin padres*) (VICIANO PASTOR; MARTÍNEZ DALMAU, 2011, p. 11 apud MELO, 2019), de forte conotação decolonial e emancipatória que “visa resgatar os sujeitos negados, enquanto protagonistas dentro do Estado e de suas vidas, incluindo-se nesse rol de sujeitos a própria natureza” (MARTINS; TYBUSCH; MORELLO, 2017, p. 100 apud MELO, 2019, p. 419), que busca reavivar e valorizar os conhecimentos ancestrais dos povos tradicionais, a partir da cosmovisão indígena.

Esse movimento histórico latino-americano reconhece que o modo como os povos indígenas interagem com o meio ambiente é fundamental na superação do antropocentrismo cartesiano e, também, que dá visibilidade a outros paradigmas filosóficos. De acordo com os autores citados por Melo:

As nações aymara e quéchua concebem a Pachamama como a energia ou força telúrica e é uma das fontes de geração de toda forma de existência. A partir dessa cosmovisão, somos todos filhos da Mãe Terra, numa grande relação de parentesco de todas as coisas vivas; portanto, não existe o outro, mas há somente o “nós”, e as decisões a serem tomadas devem tomar em primeiro lugar a Mãe Terra. (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 48-49 apud MELO, 2019, p. 420).

Se falávamos da cisão dos seres humanos com o espaço, percebemos, com Melo, que aqui “há um vínculo umbilical entre os povos indígenas e a questão territorial” (2019, p. 420). O autor traz ainda um aspecto significativo de que “a natureza se ofende quando seus filhos são maltratados; não impede a caça e a pesca, mas sim a depredação” (MELO, 2019, p. 420), evocando o arquétipo da Grande Mãe, a Pachamama.

De nossa parte, aproveitamos essa recordação para, juntamente com a Pachamama (latina), evocar também Gaia (grega), Yebá-Beló (dessana) e Nanã Bruku (africana), representações dessa grande mãe ou avó, a Terra, que nos dá o colo e que sustenta nosso ser para a existência.

Melo assevera ainda, convocando Acosta, que o principal dos direitos da natureza é resgatar o Direito de existir dos próprios seres humanos, assim, para ele, “dotar constituições de direitos da natureza traduz parte de um processo político centenário de ampliação dos sujeitos de direitos, desde os escravos a mulheres e

crianças” (ACOSTA, 2010, p. 18 apud MELO, 2019, p. 421). De acordo com Acosta essa proposição é política, e não somente jurídica, e nos obriga a transitar do antropocentrismo ao biocentrismo, ou, melhor ainda, ao sociobiocentrismo. Em nossas percepções, uma transição do biocentrismo ao sociobiocentrismo também aponta para a reconexão no ponto onde havia uma tendência à cisão da questão ambiental com a social.

Quando olhamos o movimento do novo constitucionalismo da América Latina sofrendo retrocessos, como ocorreu no caso do Equador, pouco depois de ser um exemplo de avanço jurídico nos direitos da natureza, lamentamos muito, mas reconhecemos um certo pulsar nos processos de de-colonização, processos não lineares, em que – no âmbito macrossocial – as nações oscilam para tirar o opressor de si. E confiamos que nossos *hermanos* não perderão a efetividade de suas conquistas. Nos fortalecemos por saber que a vitória de um fortalece o outro e que na resistência também nos irmanamos e somamos força. É o que vemos nos dias de hoje no Brasil, onde, após um desgoverno que se vangloriava de ser genocida, finalmente poderemos iniciar um processo de transição significativo, com o exemplo da criação e atuação do Ministério dos Povos Indígenas e com a nomeação de Joênia Wapichana, mulher indígena, para presidência da Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas)¹³.

Temos ainda um longo caminho até que a Terra seja de fato um ser de direitos, mas, ao celebrar cada conquista, também fortalecemos nosso espírito e reconhecemos o lugar onde estamos para sermos capazes de dar mais um passo. Acreditamos que a educação ambiental possa contribuir significativamente para essa caminhada. Então, sigamos caminhando. No convite de caminharmos não como alguém que, atrasado, corre até o metrô e só pensa no seu ponto de chegada, mas caminhemos percebendo o que cada passo do caminho tem a nos dizer, ainda que o diga de forma silenciosa.

Para nos refrescar, um orvalho de sabedoria trazido por Guimarães. A autora faz alusão a Tim Ingold quando este trata dos estudos de percepção do ambiente, trazendo que “o mundo é percebido através dos pés e a locomoção é a porta de

¹³ Cf. Funai (2023).

entrada para a nossa percepção do mundo” (GUIMARÃES, 2017, p. 41). Com isso ela evoca a sabedoria dos guarani-kaiowá do Mato Grosso, com sua “prática do oguatá dos kaiowá-guarani [que] simboliza uma percepção através do movimento do caminhar” (GUIMARÃES, 2017, p. 41)

Então, caminhemos como quem escuta com os pés. Sigamos! Em *OGUATÁ!*

5 FOGO – Tema Central: Educação para Sustentabilidade

Hoje em dia a palavra sustentabilidade é colocada em xeque – como muitas outras. As articulações do poder hegemônico se apropriam de tantas palavras, que nos vemos cada vez mais preocupados em limpar sentidos duvidosos de nossos discursos. Com isso, concordamos com os que questionam: que tanto temos a sustentar? Sustentar o modo de vida que gera degradação, desigualdade, poluição em graus insuportáveis? Urge que efetivemos ações regenerativas!

Mas não podemos deixar de concordar com os que provocam a reflexão de que a raça humana, que dizimou tantas espécies, necessita perceber que esse modo de vida é insustentável antes que leve a si mesma à extinção. É, portanto, necessário desenvolver uma cultura de sustentabilidade. O que é preciso para que esta civilização humana possa se sustentar por mais milhões de anos?

Nos valendo da lógica de inclusão da transdisciplinaridade, tecemos uma leitura possível do terceiro incluído, vinculando-a ao caso desta discussão, e entendemos que uma educação para a sustentabilidade necessitará viver um período de ações regenerativas para poder almejar a travessia do tempo e, portanto, sua própria sustentabilidade, num momento em que o planeta está “cobrando a fatura” e em que muitos sistemas estão em colapso. Nesse contexto, para Leite e Lima:

Ecologia torna-se, assim, um significante flutuante, em torno do qual diferentes cadeias de equivalência disputam seu preenchimento, assim como a Educação Ambiental também pode ser considerada um significante flutuante, cujo sentido está sendo disputado por diferentes grupos político-acadêmicos. (LEITE; LIMA, 2015 p. 193).

O processo de revisão bibliográfica, realizado para a tecitura da presente pesquisa, revelou categorias de análise que julgamos importantes de serem abordadas. Nesse processo, ainda que o termo Educação para Sustentabilidade seja a nomenclatura que o Sesc São Paulo, ponto focal de onde emerge nossa pesquisa, aborda para as questões ambientais nos seus processos e proposições de educação não formal, tomamos essa expressão como sinônima do termo Educação Ambiental, expressão que, no levantamento bibliográfico, resultou em uma gama maior de produções.

É aqui que coletamos todas essas brotações do caminho para alimentarmos nossa prosa ao redor do fogo. Que as reflexões polifônicas que apresentamos a seguir

sejam encaradas como alimento para nutrir nosso olhar a respeito desse campo de saber, como um chá que nos aquece para ampliar nossa visão crítica à dimensão do círculo. Traga para essa roda, por favor, suas próprias percepções a respeito da Educação Ambiental e enriqueça ainda mais esse debate.

5.1 Educação Ambiental (EA), paradigmas e tendências

Em artigo tecido por Soler e Dias, os autores reconhecem “dois campos teóricos que disputam a hegemonia política e ideológica do Pensamento Verde” (2016, p. 148), quais sejam, o antropocentrismo e o não antropocentrismo, e apontam tal disputa como o principal dilema ético (LEITE, 2007 apud SOLER e DIAS, 2018) atual no que tange à questão ambiental.

No desdobramento desses aspectos do pensamento verde, os autores apresentam dois agrupamentos em que se manifesta a Educação Ambiental (EA), e que atuam no sentido da manutenção ou da busca pela mudança do paradigma dominante. Embora considerem que nem toda vertente da EA se debruça sobre as questões antropocêntrica e não antropocêntrica, podemos concordar com eles que é possível encontrar essa influência nas diferentes propostas de EA. Os autores tomam por base um documento do Ministério do Meio Ambiente, publicado em 2008¹⁴, para apresentar a EA convencional, ou conservadora, perspectiva que, apesar de demonstrar concordância com a realidade socioambiental em vigor e de falar em valores ecologicamente corretos, é despolitizada, além de reforçar o dualismo sociedade-natureza. Em oposição, tratam também da EA progressista, que se reconhece como ação política, buscando identificar e problematizar a realidade socioambiental numa perspectiva de promoção da justiça ambiental.

¹⁴ Trata-se da obra **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997 – 2007** (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. Texto de: Silvia Czapski. MMA: Brasil, DF, 2008. [Série: Desafios da Educação Ambiental]. Disponível em: <https://www.peaobservacao.com.br/biblioteca/educacao-ambiental-mma/>. Acesso em: 12 fev. 2023).

Nessa mesma direção, Leite e Lima (2015) retomam os estudos de Loureiro para falar em dois macroeixos norteadores que historicamente alcançam mais destaque na EA, ainda que não seja possível resumir toda a produção do campo a esses dois blocos. Com base em seus estudos, elas reconhecem a dicotomização da EA entre as tendências críticas/emancipatórias e as tendências conservadoras/comportamentalistas. Podemos concordar com as autoras que esses aspectos se manifestam em decorrência das diferentes filiações políticas e epistemológicas.

Os estudos de Soler e Dias fazem ainda referência à “cartografia das correntes da Educação Ambiental” (MMA, 2008, p. 189 apud SOLER; DIAS, 2016, p. 161) em que sua pesquisadora, Lucie Sauvé, apresenta 15 diferenciações¹⁵ que podem ser consideradas. Como essa classificação também se agrupa em subdivisões da EA convencional e progressista, de modo geral, pelos nossos limites, não nos aprofundaremos por aqui.

Nogueira e Teixeira (2017) também se debruçam sobre as correntes e tendências político-pedagógicas da EA, reunindo análises de vários autores, como Sorrentino (1995), Lima (2002), Amaral (2004) e Layrargues e Lima (2014), com os quais traçam um panorama elucidativo das nuances diversas que cada uma apresenta. Com base em Reigota (2010), pontuam que tais diferenciações se dão pelas diferentes concepções de ambiente. De acordo com as pesquisadoras, Sorrentino (1995) propõe a classificação de quatro principais correntes de EA:

- a) conservacionista – ligada à Biologia, se relaciona com países desenvolvidos e com causas e consequências da degradação ambiental;
- b) educação ao ar livre – se relaciona a aspectos culturais, ecoturismo e lazer, como montanhismo, envolvendo antigos naturalistas, escoteiros e espeleólogos;

¹⁵ A categorização proposta pela autora está publicada em: SAUVÉ, LUCYÉ. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. *In*. SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel Cristina (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005. p 17-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

- c) gestão ambiental – se relaciona à questão política, à participação democrática da população, uma vez que está ligada a movimentos sociais, em especial na América Latina;
- d) e economia ecológica – se desdobra em duas vertentes, as quais são inspiradas no conceito de ecodesenvolvimento:
 - uma ligada ao “desenvolvimento sustentável”, envolvendo empresários, governantes e ONGs;
 - e outra ligada à ideia de “sociedade sustentável”, que se opõe à vertente anterior e ao modelo de desenvolvimento da sociedade.

As autoras pontuam que Lima (2002), por sua vez, aponta para três tendências de EA: conservadora; com conservadorismo dinâmico; e emancipatória. A primeira delas carrega o debate ambiental individualista, comportamental e sem politização e, de acordo com a visão do propositor do estudo, é marcada pelo reducionismo e pela visão fragmentada. A segunda, também segundo o pesquisador, opera com mudanças aparentes, cosméticas, mas não estruturais e, tampouco, essenciais na relação sociedade-ambiente. Já a tendência emancipatória tem como premissa a democracia e a participação cidadã com postura crítica, a partir de uma visão de complexidade e da multidimensionalidade da questão ambiental.

Analisando as contribuições de Amaral (2005), as autoras pontuam a visão do autor, mostrando que, embora ele apresente quatro tendências da EA, seu trabalho também ressalta que tanto no campo teórico, como no prático, tais correntes podem se apresentar miscigenadas, ainda que contraditórias. O autor também fala em “adestramento ambiental” quando se refere à EA, apontando a existência de uma visão utilitarista e antropocêntrica, de caráter comportamental, desvinculada da questão social, política e econômica, e apoiada na ciência e na tecnologia para solução de problemas. Já quando analisa a tendência do “desenvolvimento sustentável”, Amaral (2005) atesta que ela compartilha da visão utilitarista e antropocêntrica, preconizando, porém, o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento, mas sem indicar transformações profundas. Ao apresentar o “ecologismo radical”, ele fala na tendência que culpabiliza os modos de exploração capitalista, bem como a ciência e a tecnologia, pela crise ambiental, propondo uma ética preservacionista com retrocesso radical dos padrões da civilização atual. E quando identifica o “pensamento

crítico”, o pesquisador atesta que, diferentemente das outras tendências, esta não dissocia a EA da Educação como um todo, e que, além disso, ela constrói uma perspectiva em que o ambiente é o tema gerador do currículo, tanto nos aspectos metodológicos quanto programáticos.

Por fim, as autoras apresentam a leitura de Layrargues e Lima (2014), trabalho que trata de três macrotendências político-pedagógicas da EA e que é referido, no artigo, como síntese dos estudos anteriores, apresentados acima. De acordo com essa análise, a macrotendência “conservacionista” propõe mudança de comportamento individual, a qual, ainda que seja vinculada aos princípios da ecologia e de uma relação afetiva com a natureza, é distanciada das dinâmicas sociais e políticas e, por esta razão, tem potencial limitado de se somar a estas forças de transformação. Quanto à macrotendência “pragmática”, ela enfoca o desenvolvimento sustentável e o consumo consciente, envolvendo economia de energia e água, diminuição da pegada ecológica e abertura do mercado de carbono, razão pela qual se faz expressão do ecologismo de mercado, que decorre da hegemonia neoliberal da contemporaneidade. Já a macrotendência “crítica” busca o enfrentamento político das desigualdades e das injustiças socioambientais, a partir da revisão crítica dos mecanismos de acúmulo do capital e da dominação do ser humano; para isso, traz para o centro do debate os temas da democracia, da participação, da emancipação, da justiça ambiental e da transformação social. Com base em Layrargues e Lima, as autoras afirmam que esta última é uma tendência em crescimento frente ao pragmatismo hegemônico, mas enfatizam que essa vertente crítica deve considerar a complexidade como campo, para evitar reducionismos.

Retomando o trabalho de Leite e Lima (2015), elas ponderam que há diversos autores, como Carvalho e Farias (2011), Lima (2005) e Patto, Sá e Catalão (2009), que consideram a EA como um campo jovem do saber, em busca de sua identidade. Juntamente com Lima (2005) as autoras tecem a reflexão de que, ainda que se verifique uma multiplicidade de variações intermediárias entre os dois modelos antagônicos, no processo de institucionalização do campo, identificou-se uma tendência de abordá-lo como um bloco coeso. Nesse sentido, as autoras reúnem as tendências apresentadas por Junta e Santana (2011), denominadas como ecossocialismo, ecocapitalismo, ecoanarquismo, ecologia profunda, ecologia superficial, conservacionismo e preservacionismo, como forma de fazer frente a

visões unitaristas e/ou dicotômicas. A despeito de seus esforços em ampliar as leituras do campo da EA, Junta e Santana verificam – com base em pesquisa sobre os Anais dos Encontros de Pesquisadores em Educação Ambiental (EPEA), realizados de 2001 a 2009, focada no mapeamento de temáticas e concepções de EA – que, no que tange à EA em contextos escolares, as práticas podem ser vinculadas predominantemente à perspectiva comportamentalista/conservadora, “por não articularem as discussões sobre o meio ambiente com relações sociais mais amplas” (LEITE; LIMA 2015, p. 186).

Vale destacar um achado que as autoras trazem com a análise de Lima (2011), ainda sobre os contextos escolares, nos trabalhos encontrados no V EPEA, realizado em 2009, em que o autor:

[...] observou que a maioria pode ser classificada como comportamentalista, ainda que, comparado aos encontros anteriores, perceba sinais de maior incorporação da perspectiva crítica com viés marxista nas pesquisas abordadas. (LEITE e LIMA, 2015, p.186).

É interessante notar que foi identificada uma predominância da vertente comportamentalista nos contextos escolares, mas que, a partir do encontro de 2009, já havia sinais da visão crítica. Por outro lado, no âmbito das produções científicas, Silva e Henning (2018) já encontram outro cenário, que nos faz esperar que a perspectiva emancipatória traga novas potencialidades à Educação Ambiental.

5.2 Educação Ambiental crítica e pós-crítica em florescimento

A ideia de que a Educação Ambiental tem por um de seus objetivos promover a emancipação dos sujeitos, para a transformação da sociedade, torna-se uma das premissas pelas quais a maioria dos trabalhos científicos pesquisados se assentam. (SILVA; HENNING, 2018, p. 989).

Silva e Henning (2018) mapearam teses, dissertações e artigos científicos em cinco portais de produção acadêmica (Portal de Periódicos Capes, **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, **Revista de Pesquisa em Educação Ambiental** e Scielo), em busca das bases epistemológicas, metodológicas e discursivas que compõem a Educação Ambiental. Verificando o que havia de recorrente no discurso das produções científicas, localizadas no período de 2008 a 2015, as autoras consideraram a identificação teórica autodeclarada pelos autores.

A concepção das autoras reforça nossas compreensões de que a Educação Ambiental é um campo do saber “atravessado por relações de poder que reverberam e fazem circular modos de pensar sobre aspectos que envolvem a relação do ser humano com o meio natural” (SILVA; HENNING, 2018, p. 981).

Silva e Henning chegaram a 96 obras derivadas do levantamento realizado ao cruzar o termo Educação Ambiental com uma das seguintes palavras por vez: epistemologia, filosofia, ética e natureza, chegando aos resultados que variaram entre teses, dissertações e artigos, e que abaixo descrevemos.

No cruzamento das palavras-chave Educação Ambiental e epistemologia encontraram 10 trabalhos, dentre os quais:

- a) 9 utilizam os termos educação ambiental e educação socioambiental de forma sinônima, apontando que eles apresentam a interdisciplinaridade como viés de rever a relação entre sociedade e natureza. Além disso, esses estudos defendem a desfragmentação do saber e manifestam o desejo de rompimento e superação da racionalidade cartesiana;
- b) e 1 utiliza o termo educação ambiental compreensiva, situando-a na fenomenologia e na hermenêutica, com a busca de confrontar a razão objetificadora, que seria o fundamento do modo de pensar atual e, frente a isso, esclarece que uma epistemologia compreensiva reconhece as relações simétricas com o ambiente e o reconhecimento das atividades do ambiente não humano.

No cruzamento das palavras-chave Educação Ambiental e filosofia, encontraram 20 trabalhos, dentre os quais:

- a) 13 anunciam compreender a Educação Ambiental como crítica;
- b) 4 evocam a Educação Ambiental pós-crítica;
- c) e 3 partem da fenomenologia para analisar as relações entre humanos e ambiente.

Desse conjunto, chama a atenção que 10 deles fazem alusão à filosofia da práxis como necessária à educação ambiental crítica e emancipatória.

No cruzamento das palavras-chave Educação Ambiental e ética, encontraram 20 trabalhos, dentre os quais:

- a) 17 propõem a reflexão crítica dos valores éticos da sociedade, diante da crise e de seus aspectos sociais, ambientais, econômicos e políticos, reconhecendo que as relações econômicas que oprimem alguns constituem um dos principais obstáculos para a construção de uma ética ambiental;
- b) 2 seguem o viés da psicologia ambiental, propondo a ética da alteridade e a construção de sentido de afetividade e de cuidado, com o outro e com a natureza;
- c) e 1 se baseia na filosofia hermenêutica, propondo a construção do sentimento de comunhão e a convivência ética entre os sujeitos e com a natureza.

Por fim, no cruzamento das palavras-chave Educação Ambiental e natureza, encontraram 46 trabalhos que “abordam representações e percepções sobre a natureza e as orientações epistemológicas e teóricas da Educação Ambiental” (SILVA; HENNING, 2018, p. 987), dentre os quais:

- a) 30 defendem a Educação Ambiental crítica e transformadora;
- b) 2 não apresentam posicionamento teórico;
- c) 9 anunciam seu alinhamento à teoria pós-crítica;
- d) 4 estão engajados à fenomenologia;
- e) e 1 está conectado ao campo da psicologia ambiental.

As autoras destacam que a abordagem crítica se mostra com força nas produções analisadas, nas quais é recorrente o reconhecimento da necessidade da transformação das ações humanas no que tange a princípios éticos, epistemológicos, sociais, educacionais, ambientais e culturais.

É significativo notar, em conjunto com as autoras, que dos 96 trabalhos mapeados, 73 assumem a mesma base epistemológica, se colocarmos em conjunto os autodeclarados críticos e pós-críticos. Apesar dessa semelhança, porém, elas ponderam que:

O que diferencia os trabalhos que se amparam na teoria crítica, dos que se embasam na teoria pós-crítica, é a própria posição do sujeito, tomada, nessa última teorização, como uma produção histórica, atravessada por processos de objetivação e subjetivação. (SILVA; HENNING, 2018, p. 988).

5.3 Dicotomias, escolhas e negociações tecidas no cotidiano

Confrontando as duas visões paradigmáticas, antropocentrismo e não antropocentrismo, Soler e Dias (2016) apresentam um interessante debate sobre diversos termos que permeiam os discursos ambientais. Mais pelas limitações de nosso texto do que pela abrangência do tema, não caberia aqui aprofundar cada um dos termos, mas elegemos parte da discussão apresentada a respeito do Desenvolvimento Sustentável (DS), que explicita o debate, o mecanismo de sustentação e o paradigma que circunda o termo, este tão questionado por alguns quanto aderido por outros:

A mensagem hegemônica do DS burla a razão crítica e reduz a Natureza a um valor de mercado, reforçando este valor constitutivo do antropocentrismo, buscando conciliar contrários da dialética do desenvolvimento: a Natureza e o crescimento econômico (SOLER, 2011, p. 97 apud SOLER; DIAS, 2016, p. 158)

Podemos concordar com os autores quando alertam para o fato de que muitos educadores ambientais, sem compreender as conexões dos valores e disputas que permeiam o Pensamento Verde e que, por sua vez, se desdobram nas vertentes teóricas da Educação Ambiental, podem reproduzir a crise ao invés de combatê-la. Também podemos concordar, no que tange à prática dos educadores, quando os autores enfatizam que:

Na sua prática e no seu pensar cabe problematizar as relações sociais, o modelo de produção e consumo, as leis, as políticas públicas, as experiências buscando desvelar o que de fato colabora para a reprodução da crise ecológica ou o que pretende superá-la. (SOLER; DIAS, 2016, p.161).

Achamos pertinente reforçar, juntamente com as autoras Leite e Lima, que uma Educação Ambiental na “perspectiva da diferença não chega às escolas com as etiquetas conservação/emancipação prontas de antemão, porque [se] entende que tais conteúdos se constroem em negociação cotidiana” (LEITE; LIMA, 2015, p. 197) e que mesmo propostas oriundas dos pacotes de responsabilidade ambiental de empresas podem ser transformadas com base no “potencial criativo dos atores sociais envolvidos nos processos de educação escolar” (LEITE; LIMA, 2015, p. 99), trazendo recursos materiais que de outra forma não seriam viabilizados.

Com isso fazemos destaque à necessidade do exercício de leitura das tramas invisibilizadas – que mencionamos anteriormente –, de que o discurso hegemônico se vale, para que possamos agir em coerência com nossas escolhas e não apenas levados pela correnteza predominante. E que o próprio processo possa acontecer de forma a dar lugar ao despertar, à emancipação de todos os atores envolvidos. Um processo paulatino de elaboração da cidadania.

De acordo com a Gerência de Sustentabilidade e Cidadania do Sesc SP:

o processo educativo para a sustentabilidade pressupõe outras dimensões igualmente importantes como a cultural, a econômica e a política, que convergem para o grande objetivo de promover a melhoria do ambiente e da qualidade de vida. A educação ambiental tem vocação para a cidadania, na medida em que busca formar pessoas capazes de interpretar o ambiente, dialogar com diferentes segmentos e participar das decisões públicas, reafirmando os laços vitais que sustentam a coletividade (GERÊNCIA DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DO SESC SP, 2010, p. 5).

5.4 Reflexões sobre educação, currículo e sustentabilidade

A concepção de currículo pode, muito comumente, ser lida como sinônimo de “grade curricular”, ou conjunto de disciplinas que orientam determinada faixa escolar. Aqui, porém, nos sintonizamos com a compreensão de que “por currículo [toma-se] todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida” (PONCE; NERI, 2017, p. 1223 *apud* PONCE, 2018, p. 795).

Recorrendo ao **Dicionário Paulo Freire**, encontramos que o “Currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.” A autora do verbete traz ainda a importância da escolha de qual currículo interessa, decisão que pode ser tomada após se responder às perguntas: “Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?” (SAUL, 2017, p. 109).

Com base nessa intencionalidade, podem-se desenhar propostas e procedimentos, elementos disparadores e elementos estruturantes no processo de formação de uma sociedade.

5.4.1 Os conteúdos presentes nas formas

Um dos eixos da permacultura é o estudo dos padrões, aspecto que relaciona forma a conteúdo. Cada forma tem a sua função, como um círculo, um hexágono, uma espiral e no desenho de soluções baseadas na natureza, esse estudo se mostra bastante útil. De certa forma provocada pelos estudos de padrão, vejo que, muitas vezes, a discussão do currículo está voltada aos conteúdos, que também precisam ser revisados, mas não às formas, e podemos ver, mesmo em escolas que buscam novos caminhos de ensino-aprendizagem, que as crianças seguem enfileiradas umas atrás das outras: um padrão sutil de controle que lhes conta que conhecimento é aquele conteúdo que o professor tem a lhes transmitir e não uma elaboração gerada a partir das reflexões da coletividade, em que cada indivíduo, independentemente de sua idade, pode contribuir a partir de sua história, cultura e percepção do mundo à sua volta.

É de extrema relevância revisitar conteúdos que estão sendo disputados por correntes antagônicas. Nesse sentido, podemos concordar com Ponce e Araújo quando colocam no currículo a percepção de um território em disputa:

O currículo escolar é um campo de lutas onde se disputa, no espaço de formação de crianças, jovens e adultos, o assentamento de valores, crenças, visões de vida e de sociedade, e a construção de possibilidades pessoais da existência presente e futura. (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1051).

Na direção do que Ponce e Araújo trazem, podemos olhar para alguns níveis do percurso formativo, alguns mais explícitos – como o conjunto de matérias ou disciplinas a serem apresentadas e suas respectivas metodologias de ensino-aprendizagem, aspectos que poderíamos caracterizar como pertencentes à classe dos conteúdos.

Em nossa compreensão, outras maneiras de se assentar valores também podem ser percebidas nas formas, as quais, grosso modo, podem passar despercebidas, como:

- a) **o espaço** que contém os sujeitos curriculares, sua arquitetura e os elementos que a compõem. O que mudará nas escolas quando seus espaços se transformarem da semelhança aos presídios, e passarem a lembrar mais bosques, pomares ou jardins?

- b) **o tempo**, com os ritmos estabelecidos e a hierarquia entre disciplinas que definem a proporção da dedicação/exposição a determinada matéria. Existirá uma organização possível para que a natureza do ser, com sua biomecânica corporal feita para o movimento, não precise ficar tantas horas confinada, na imobilidade incômoda de uma cadeira?
- c) **as relações**, outro fator que atualmente tem sofrido certo desmonte com paulatino processo de privatização do ensino público, por exemplo, com percursos “formativos” *online* para se viver de forma individual. As relações que se estabelecem num espaço de ensino são formativas. Como cada pessoa dessa comunidade é tratada? Como é considerada? As relações são de troca? As relações são de transferência de informações? O processo educativo se dá de forma a contar com os sujeitos que participam dele e suas próprias experiências? Ou o conhecimento é um pacote de dados que deve ser transmitido, em que mesmo o professor seja um transmissor de algo de que não tem nenhuma autoria, mas lhe seja necessário somente um certo grau de tecnicidade para desempenhar esse papel? Há pessoas invisibilizadas que colaboram para o funcionamento da escola ou todos os colaboradores são tratados de modo equânime, de forma a tomar parte no cotidiano formativo? As escolhas ou ocorrências (intencionais ou acidentais) acerca de cada uma dessas perguntas vai definindo o tipo de experiência que os indivíduos vivenciam pelo tempo em que passam na escola, e condicionam as percepções que têm do mundo ao seu redor e, por isso, formam comportamentos.

Em nosso entendimento esses aspectos, que por vezes são invisibilizados, como o espaço, o tempo e as relações, estão entre os campos em que uma abordagem transdisciplinar de Educação Ambiental poderia propiciar experiências significativas de educação.

5.4.2 Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e o aprendizado na prática

Em uma palestra sobre “Escolas para o Século XXI”, o educador norte-americano David Orr nos inspira a refletir sobre a educação que vem mantendo padrões antigos:

Continuando com a mesma educação, que nos permitiu industrializar a Terra, somente vamos piorar a situação. Isso precisa ser dito com ênfase, porque a crise ambiental não é provocada principalmente por pessoas ignorantes, sem escolaridade. [...] São homens e mulheres com diplomas universitários, educados para pensar que dominar a natureza é nosso direito legítimo. Não estou querendo ir contra o ensino, mas falar a favor do tipo de ensino que prepara as pessoas para um estilo de vida apropriado a um planeta com biosfera sujeita às leis da ecologia e da termodinâmica. (ORR, 1993, p.16)¹⁶

De acordo com as reflexões de Orr, temos, na atualidade, um “programa de trabalho” como nunca visto, se considerarmos o conjunto das regenerações necessárias perante a crise climática, agravadas pelas mazelas sociais. Orr defende que tais questões poderiam integrar uma abordagem teórico-prática nas universidades. Uma proposta de aproximação da causa ambiental de forma prática, realizando as transformações no próprio ambiente educativo como uma oportunidade de reorientar a educação, pensamento que endossamos e cremos ser necessário para todos os níveis da formação, que não só a universitária, ali citada por ele, por estar proferindo a aula magna do início do ano letivo em uma universidade. Tais afirmações entram em ressonância com o que acreditamos ser necessário para a educação contemporânea, e nessa mesma direção, Wangari Maathai nos traz:

A educação, se tem algum significado, não deve afastar as pessoas da terra. Pelo contrário, deve inculcar em todos um respeito ainda maior por ela, especialmente porque quem é instruído tem melhores condições de entender o que está perdendo. O futuro do planeta é problema de todos nós, e todos nós temos que fazer o possível para protegê-lo. (MAATHAI, 2007, p. 174).

Krenak fala em educação sanitária, quando, em contraposição, desde cedo fazem com que as crianças ignorem o ambiente para serem alfabetizadas em salas isoladas, e são condicionadas a ver a terra como sujeira. O autor denuncia que “essa

¹⁶ David Orr é professor titular de pedagogia na Faculdade de Oberlin, Ohio, EUA.

forma de ver o mundo como um almoxarifado está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje” (KRENAK, 2022, p.110).

As reflexões do autor nos fazem pensar ainda mais no confinamento do corpo obrigado pelas escolas, pois para suportar tantas horas contra a natureza é necessário aprender a ignorar a pulsão pelo movimento. Condiciona-se a criança à desconexão com o próprio corpo, sua primeira camada de percepção de ambiente. O primeiro passo para desconectar-se do ambiente mais amplo e tornar-se insensível. Em suas palavras:

Os humanos estão aceitando a humilhante tarefa de consumir a Terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso. (KRENAK, 2022, p. 38).

Uma abordagem possível para o enfrentamento dessa insensibilidade condicionada, em nosso entender, seria experienciar práticas de Educação Ambiental que possam ser transformadoras do espaço escolar. Rossini e Cenci reconhecem que o ambiente de socialização, troca de saberes e experiências que se configura numa escola, se mostra propício para a Educação Ambiental baseada na resolução de problemas ambientais, podendo envolver toda a comunidade escolar de forma a desenvolver o senso crítico nos participantes (ROSSINI; CENCI, 2021).

Os autores incluem nessa proposição uma abordagem interdisciplinar e ressaltam o aspecto do envolvimento ativo do público, o que reforça nossas concepções a respeito da Educação Ambiental:

Desta maneira, a Educação Ambiental, como componente essencial no processo de formação e educação permanentes, com uma abordagem interdisciplinar, direcionada à resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social... (ROSSINI; CENCI, 2021 p. 1.740).

Costa e Loureiro, em seu artigo, evocam Paulo Freire para o entendimento da interdisciplinaridade como método que relaciona o contexto, a realidade e a cultura do sujeito na construção do conhecimento. De acordo com os autores “a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos

de forma integrada” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 117) correspondem aos dois movimentos dialéticos expressivos da interdisciplinaridade.

Leff evoca o termo interdisciplinaridade como sentido real e metafórico da colaboração e interconexão de saberes acadêmicos e das práticas não científicas representadas por instituições e atores sociais. O pesquisador pontua ainda que o intuito “da interdisciplinaridade se abre para a reconstrução do saber, na via da reconstituição das identidades e o diálogo com outros saberes, na construção de um futuro aberto até o infinito, a ‘alteridade’ e a alternativa” (LEFF, 2011, p. 332).

Nesse sentido, ainda que o termo interdisciplinaridade seja mais recorrente no campo da Educação Ambiental do que o termo transdisciplinaridade, percebemos um propósito comum:

A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objeto é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 53).

Quando Krenak fala de “sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar” (KRENAK, 2022, p. 102), percebendo que a presença deles modifica o mundo muito além de somar-se à paisagem, para nossas compreensões, essa forma de apreensão do mundo está mais sintonizada ao alcance da transdisciplinaridade. Integrar essa percepção propicia o encantamento e reconecta o ser humano à dimensão da vida, podendo mesmo ativar sua potência. Para ele:

Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora. (KRENAK, 2022, p. 103).

Entendemos que a participação em processos reais de intervenção no espaço educativo, associada ao encantamento da interconexão e do pertencimento à teia da vida, pode desenvolver bastante cedo nas crianças e adolescentes (e/ou adultos em percurso formativo) a percepção fundamental para o exercício da cidadania, de que as realidades estão em processo contínuo e as transformações são possíveis. Podemos concordar com Krenak, quando o autor fala numa educação que tenha fricção com a vida:

A fricção com a vida proporciona um campo de subjetividade que prepara a pessoa para qualquer tarefa. Em vez de formatar alguém para ser alguma coisa, deveríamos antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que for necessário na vida... (KRENAK, 2022, p. 116).

Nessa direção podemos olhar como potenciais os espaços educativos que carecem de transformação e nos perguntar, juntamente com o pensador, “como fazer a floresta existir em nós, em nossas casas, em nossos quintais? Podemos provocar uma experiência de florestania! (KRENAK, 2022, p. 65). Florestar as escolas, florestar as cidades e florestar os corações, pois onde há floresta há diversidade, há vida pulsante em permanente regeneração e colaboração.

6 ÉTER – ESPAÇO

Que bom que caminhamos até aqui. Podemos deitar para descansar as costas enquanto contemplamos as estrelas, esperando um céu onde elas estejam bem visíveis... Esperando um mundo em que as luzes das pessoas e dos povos não sejam apagadas pela densa camada de poluição de uma sociedade excludente. E em que possamos abrir espaços de colaboração onde cada pessoa e cada cultura possa “colocar na roda” suas sabedorias, suas capacidades, suas potencialidades. Um mundo que também seja potencializado pela roda, pois celebramos, ressaltamos e relembramos com ênfase o caráter formativo das relações!

Chegamos, assim, ao quinto elemento, aquele que, para algumas leituras, pode ser traduzido como espaço, o éter. O elemento mais sutil onde todas as relações dos outros elementos podem se dar, seja no nível macro ou mesmo em nível celular.

O espaço privilegiado das relações. E por essa razão, esse foi o elemento escolhido como a metáfora do processo que vivemos na tecitura da rede de sustentabilidade do território de Vila Mariana, com ênfase no processo desencadeado pela experimentação do Sistema Municipalidades em Transição.

Não estamos falando de um evento passado e deixado na lembrança. Falamos aqui de uma vivência ainda pulsante e em constante tecitura, mas da qual podemos partilhar algumas das etapas e descobertas.

Um pouco da trama, um pouco da urdidura dessa co-tecitura...

6.1 O que é MIT (Municipalidades em Transição) no mundo e o Projeto Municipalidades em Transição – MIT Project

O Movimento de Transição iniciou no ano de 2006 e, desde então, vem tecendo formas de colaboração, pensando e agindo em transformações colaborativas, para o enfrentamento das crises climáticas e em busca de promover comunidades resilientes. Pedro Macedo é pesquisador da Universidade de Lisboa e membro do núcleo de coordenação do movimento no âmbito internacional. Em 2022, a partir de uma pesquisa-ação participante, defendeu, nessa instituição, sua tese de doutorado

intitulada **Municipalities in Transition**: a governance system for navigating transformative change in tipping point times (MACEDO, 2022)¹⁷.

O autor nos apresenta uma descrição do movimento Municipalidades em Transição numa forma bastante característica, ou seja, tecida a várias mãos, ou, neste caso, podemos dizer com várias vozes:

The Transition movement, sometimes named Transition Towns, was founded in Totnes, Devon (United Kingdom), and presents itself as “a movement of communities coming together to reimagine and rebuild our world” (Transition Network, 2016). They now have more than 10 years’ experience of making Transition happen in 1,400 communities in 50 countries (Hopkins & Thomas, 2016) and have followed an exponential growth (O’Hara, 2013). It has been considered a successful social movement (Fernandes-Jesus, Carvalho, Fernandes, & Bento, 2017) and a good example of transformational social innovation (Longhurst & Pataki, 2015, pp. 6, 67) The movement comprises the local Transition Initiatives, regional or national-level Hubs (with some degree of self-coordination), and Transition Network (an international charity based in the original location) with a supportive role. The reasons people present for joining range from ‘get to know their neighbours’ to ‘making a difference in the world’ (Hopkins & Thomas, 2016)¹⁸. (MACEDO, 2022, p. 42).

Segundo o autor, em junho de 2017 foi dado um passo inicial para a sistematização de um instrumental que pudesse acelerar os processos de transição nas comunidades e fomentar a colaboração entre sociedade civil e governos locais. Também de acordo com Macedo, eles estavam “interessados em explorar instrumentos e abordagens eficazes para apoiar a governança da transição ao nível local” (MACEDO, 2022, p. V). A partir disso, com apoio dos polos nacionais do

¹⁷ **Municípios em Transição**: um sistema de governança para navegar mudanças transformadoras em tempos de ponto de inflexão (tradução nossa).

¹⁸ “O movimento Transition, por vezes denominado Transition Towns, foi fundado em Totnes, Devon (Reino Unido), e apresenta-se como ‘um movimento de comunidades que se unem para reimaginar e reconstruir o nosso mundo’ (Transition Network, 2016). Eles agora têm mais de 10 anos de experiência em fazer a Transição acontecer em 1.400 comunidades em 50 países (Hopkins & Thomas, 2016) e seguiram um crescimento exponencial (O’Hara, 2013). Tem sido considerado um movimento social de sucesso (Fernandes-Jesus, Carvalho, Fernandes, & Bento, 2017) e um bom exemplo de inovação social transformadora (Longhurst & Pataki, 2015, pp. 6, 67). O movimento compreende as Iniciativas de Transição locais, os Centros de nível regional ou nacional (com algum grau de autocoordenação), e a Rede de Transição (uma instituição de caridade internacional baseada no local original) com um papel de apoio. As razões que as pessoas apresentam para ingressar variam de ‘conhecer seus vizinhos’ a ‘fazer a diferença no mundo’ (Hopkins & Thomas, 2016). (tradução nossa).

Transition Network, realizaram um mapeamento que reuniu “71 casos de transições colaborativas em comunidades localizadas em 16 países da Europa e América”, com o qual puderam ter acesso a diferentes modos de colaboração, o que lhes permitiu confirmar que “sinergias significativas surgem na interface de governos locais e iniciativas de base comunitária.” (MACEDO, 2022, p. V). Após estudo aprofundado das iniciativas mapeadas, foi lançado um edital com 3 fases de seleção para escolher 6 dentre as 71, com comprovada ação colaborativa entre sociedade civil e governo local.

Com isso identificamos uma nova fase no movimento, que podemos chamar de Projeto Municipalidades em Transição (MIT Project). De acordo com as tutoras e facilitadoras dos treinamentos, Lara Freitas e Magda Beretta (2020), integrantes do Ecobairro¹⁹:

o Projeto MIT foi desenvolvido para pesquisar como as administrações públicas locais e os agentes da sociedade civil estão trabalhando juntos para levar a cabo a mudança de comportamento para a sustentabilidade e a resiliência, frente aos desafios presentes em nosso tempo (mudanças climáticas, escassez de recursos, perda de biodiversidade, poluição, aumento das desigualdades), adotando a visão sistêmica e compartilhando novas metodologias e princípios. Trata-se de metodologia nova, onde cada núcleo responsável pela tutoria de um grupo de implementação local, pôde experimentar e compartilhar ferramentas de facilitação e outras expertises que traziam em sua bagagem. (informação oral)²⁰.

Podemos concordar com Macedo que as 6 experiências escolhidas podem ser consideradas como “ciclos interconectados de pesquisa-ação participativa, desdobrando-se simultaneamente em diferentes lugares de forma sincronizada” (MACEDO, 2022, p. 90).

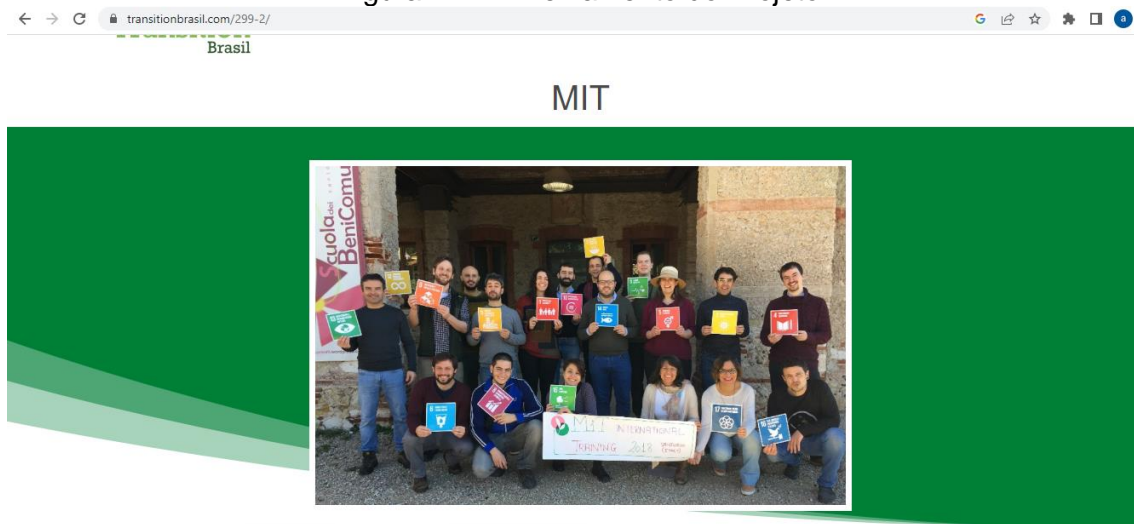
De acordo com o autor, as comunidades foram selecionadas de forma bastante criteriosa, para que fossem capazes de testar e aprimorar o instrumento de governança desenvolvido em *co-design* pelo grupo coordenador. Segundo ele: “Foram escolhidas comunidades em São Paulo (Brasil), La Garrotxa (Espanha), Budapeste (Hungria), Santorso e Valsamoggia (Itália) e Lisboa (Portugal)” (MACEDO,

¹⁹ O histórico, missão e atividades do projeto estão disponíveis na página: <https://www.ecobairro.org.br/>. Cf. Ecobairro (2019).

²⁰ Informações fornecidas pelas tutoras durante o treinamento da metodologia MIT, realizado *online*, durante os anos de 2018, 2019, 2020 e 2021.

2022, p. VI). Além dos instrumentos da metodologia propriamente dita, foram criados canais de comunicação e compartilhamento, estabelecendo uma comunidade de prática que envolvia todos os tutores e o grupo coordenador do MIT. Para tornarem-se tutores do Projeto Municipalidades em Transição, as pessoas vivenciaram formações *online* e presenciais. As tutoras de nossa iniciativa brasileira, única selecionada das Américas e do Sul Global, participaram presencialmente de três encontros: um primeiro treinamento de tutores, realizado em março de 2018, em Santorso (Itália); um Encontro de Aprendizados, que teve lugar, em fevereiro de 2019, em Telheiras (Portugal); e um segundo treinamento de tutores ocorrido em fevereiro de 2020, em Jérica (Espanha), conforme ilustrado na Figura 2 abaixo:

Figura 2 – 1º Treinamento do Projeto MIT.



<https://transitionbrasil.com>

Foto: MIT/ODS (1o Treinamento do Projeto *Municipalities in Transition* – MIT para os Pilotos em Santorso/IT, em mar/2018.)

Fonte: MIT ([2022]).

Finalmente, e para adentrarmos em nossa experiência particular de Vila Mariana, podemos celebrar, juntamente com Macedo, quando este conclui poder argumentar:

that almost all of the pilots intentionally supported the emergence of significant local CoP. Two of them, La Garrotxa and Vila Mariana, were remarkable (and particularly successful) in their efforts, through

trainings and other dissemination activities²¹. (MACEDO, 2022, p. 214).

6.2 Como a metodologia Municipalidades em Transição chega em nosso território via Ecobairro Vila Mariana

Para o processo de mapeamento de iniciativas que fossem exemplo de colaboração entre sociedade civil e governos locais, mesmo que não tivessem conexão prévia com o Movimento de Transição, a representante do Transição Brasil, Isabela Maria Gomez de Menezes, indicou o trabalho do Programa Permanente Ecobairro (ECOBARRRO, 2019), por identificar, nas ações desse coletivo, tanto os princípios de ação, realizados em sinergia com o governo local, quanto a mobilização comunitária, características que iam ao encontro dos propósitos do Municipalidades em Transição.

Dessa forma, o Instituto Ecobairro foi uma das 71 iniciativas mapeadas, de acordo com Macedo (2022), em 16 países, que foram convidadas a desenvolver uma primeira fase da metodologia, o que ocorreu nos anos de 2018 e 2019. Posteriormente, o Programa Permanente Ecobairro, atual Instituto Ecobairro Brasil, foi um dos seis pilotos selecionados, após ser aprovado nas três fases do processo seletivo.

Para o desenvolvimento da primeira dessas três fases seletivas, Lara Freitas²², co-fundadora do Instituto Ecobairro, levou a proposta para submetê-la aos membros

²¹ “[...] que quase todos os pilotos apoiaram intencionalmente o surgimento de significativas Comunidades de Prática. Duas delas, La Garrotxa e Vila Mariana, foram notáveis (e particularmente bem-sucedidas) em seus esforços, por meio de treinamentos e outras atividades de divulgação” (tradução nossa).

²² As informações apresentadas na sequência, relativas, tanto à criação do núcleo de trabalho misto, quanto ao desenvolvimento das ações nas diferentes fases do projeto, são baseadas no relato feito por Lara Freitas, em sua participação na live "Territórios em Transformação: Municipalidades em Transição", promovida pelo Sesc Vila Mariana, em 2021. Cf: Territórios... (2021).

do Cades²³ (Conselho Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz) e da Subprefeitura de Vila Mariana, que passaria a sediar todas as reuniões para o desenvolvimento dessa fase do projeto. Com isso, criou-se um núcleo de trabalho misto, que contou, também, com representantes do Conselho, da Subprefeitura e do Ecobairro, formado por:

- a) grupo da 1ª fase: Lara Freitas, Magda Beretta, Elisa Rocha, Maria Helena Solzi Godoy, Mônica Picavea, Sérgio Shigeeda (*in memorian*) e Victor Leon Ades, além de representantes do Conselho (Cades Regional VM), da Subprefeitura e SVMA, do Fórum Agenda 2030;
- b) grupo da 2ª fase: Lara Freitas, Magda Beretta, Elisa Rocha, Maria Helena Sozzi Godoy e Sérgio Shigeeda (*in memorian*), com a colaboração do Fórum Agenda 2030, na pessoa de Nina Orlow, além de representantes do Conselho (Cades Regional Vila Mariana), da Subprefeitura e de representantes de várias iniciativas locais de sustentabilidade mapeadas na 1ª fase.

Para vivenciar essa 1ª fase do projeto, o grupo foi convidado a utilizar a versão beta da ferramenta metodológica do Municipalidades em Transição, de forma a analisar um projeto já em andamento, e utilizar, também, a metodologia para refletir e planejar uma nova ação.

A partir dessa premissa foram selecionadas as seguintes ações:

- a) o PPAC – Projeto Piloto de Arborização de Calçadas, que já vinha sendo desenvolvido no âmbito do Cades/Ecobairro e da Secretaria do Verde, como exemplo de estudo de ação em andamento;
- b) e o projeto de estruturação do GT de Sustentabilidade do Território de Vila Mariana, como ação inicial.

²³ “O Conselho Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – CADES foi instituído nos termos do artigo 22 da Lei nº. 11.426, de 18 de outubro de 1993, e disciplinado pela Lei 14.887, de 15 de janeiro de 2009. O CADES é um órgão consultivo e deliberativo em questões referentes à preservação, conservação, defesa, recuperação e melhoria do meio ambiente natural, construído e do trabalho, em todo o território do Município de São Paulo. Seu funcionamento foi regulamentado pelo Decreto nº 52.153/2011” (SÃO PAULO [Município], 2023).

No planejamento da ação em andamento, ou seja, o PPAC, Lara Freitas notou um salto de qualidade a partir da utilização da ferramenta metodológica do MIT, o que lhes permitiu maior assertividade em captar novos parceiros para engajamento na ação, como foi o caso do Sesc Vila Mariana, de que trataremos mais adiante.

No planejamento da ação inaugural, ou seja, o então chamado GT de Sustentabilidade de Vila Mariana, o núcleo realizou um mapeamento local de iniciativas potenciais de sustentabilidade no território, que envolve os bairros de Moema, Saúde e Vila Mariana, correspondente ao alcance da subprefeitura.

6.2.2 Etapas do processo do MIT/Vila Mariana e a formação do GIL

O processo do MIT/Vila Mariana se desenvolveu de acordo com a cronologia e com as etapas que a apresentamos a seguir.

Assim, entre 2018 e 2019, o Instituto Ecobairro faz um mapeamento²⁴, listando 40 iniciativas locais com potencial de ação em sustentabilidade, dentre as quais, o Sesc Vila Mariana (Figura 3). Essa ação compôs a 1ª fase do projeto MIT/Ecobairro.

Então, em parceria com o Instituto Ecobairro, o Sesc Vila Mariana promoveu dois encontros para fomentar o diálogo das iniciativas locais mapeadas:

- a) o I Encontro de Iniciativas Locais de Sustentabilidade, ocorrido em junho de 2019;
- b) e o II Encontro de Iniciativas Locais de Sustentabilidade, realizado em novembro de 2019.

²⁴ Com o exercício do mapeamento, o Instituto Ecobairro organizou um mapa, disponível em: https://issuu.com/contato-ecobairro.org/docs/sesc-1-eis-mapa_final_compartilhabil. Cf. Ecobairro; Sesc Vila Mariana (2019).

Figura 3 – Mapeamento de iniciativas locais de sustentabilidade.

1ª FASE – 2018/2019 | MAPEAMENTO DE INICIATIVAS LOCAIS DE SUSTENTABILIDADE



Fonte: Elaborado pela autora com fotos de acervo pessoal e outras disponíveis na página do projeto Ecobairro. Cf. Ecobairro: espirais (2019).

Os encontros das iniciativas se revelaram de uma potência motivadora e confirmam a importância dos espaços de relação, ou seja, a importância de haver um ambiente que propicie trocas, que permita o conhecimento de iniciativas, as quais muitas vezes são vizinhas mas não sabem umas das outras, e que oportunize, assim, uma ampliação da rede de contatos e de informações sobre o território. Em cada um dos encontros pudemos nos ouvir e nos reconhecer, criar vínculos e fazer diagnósticos de questões pertinentes ao território, com potencial de intervenção para melhoria. Na segunda dessas reuniões foram dados passos bastante práticos, com a subdivisão de rodas de discussão a respeito de alguns temas de sustentabilidade e com estudos de encaminhamento.

A pandemia causada pela covid-19 interrompeu o fluxo de encontros presenciais, mas, pouco tempo depois, fomos convidados pelo Instituto Ecobairro a retomá-los de forma virtual.

Assim, em junho de 2020, já sob vigência da pandemia de covid-19, tiveram início os encontros virtuais. No encontro ocorrido nesse mês (Figura 4), tivemos como pauta: o chamamento; a apresentação da 2ª etapa do Projeto MIT; a formação introdutória no MIT System; e o convite para um treinamento na Metodologia, sob a tutoria do Instituto Ecobairro. Além disso, com o aprimoramento da versão beta da Metodologia, resolveu-se por incorporar as abordagens da sociocracia e da comunicação não violenta como aportes para o agora denominado Sistema MIT.

Figura 4 – Encontro realizado em junho/ 2022.

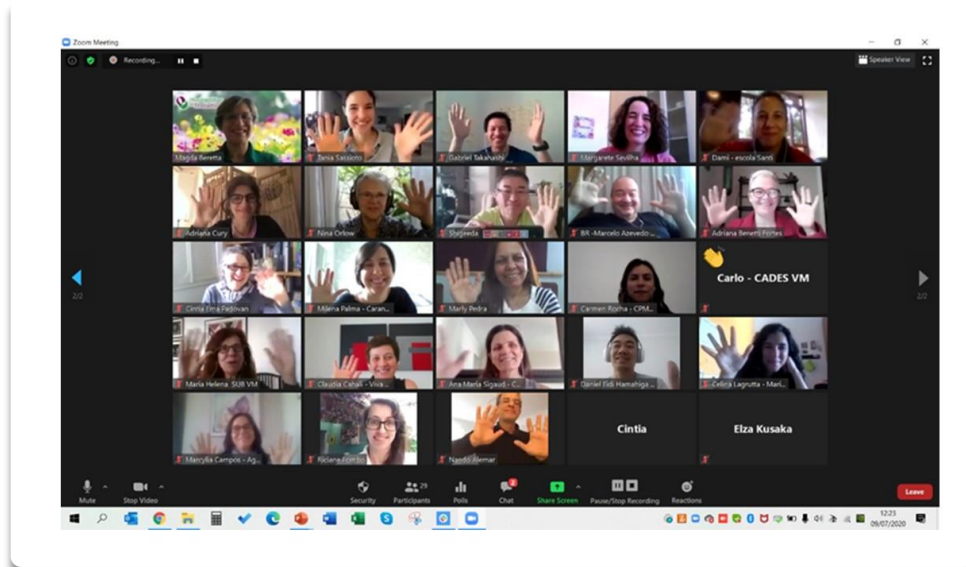


Fonte: Imagem de tela capturada pela autora durante a realização de um dos encontros virtuais.

Posteriormente, de julho a agosto de 2020 ocorreram os encontros virtuais (Figura 5) destinados ao treinamento em:

- a) MIT System;
- b) sociocracia;
- c) revisão da Metodologia à luz das ações locais;
- d) e comunicação não violenta.

Figura 5 – Registro de um dos encontros virtuais.



Fonte: Imagem de tela capturada pela autora durante a realização de um dos encontros virtuais.

No final do mesmo ano, de setembro a dezembro de 2020, foi feito o convite aos envolvidos para integrarem o Grupo de Implementação Local (GIL). Sempre com atenção ao acolhimento do grupo e em promover trocas focadas na temática comum a todos, os encontros virtuais foram voltados ao aprofundamento de leitura e à facilitação do preenchimento do Grid²⁵ (ferramenta para definir a linha de base, baseline, ou ponto de partida), em que cada coletivo pôde fazer a leitura diagnóstica de suas ações.

Com o manejo da ferramenta do Grid, passamos a ter uma leitura mais ampla de nossas próprias ações, ao correlacionar categoria de atores (dada pelas linhas do gráfico) e categoria de ações (dada pelas colunas do gráfico) (Figura 6). Nessa ferramenta, cada ponto de cruzamento ação-ator possui três campos, nos quais se pode pontuar a situação real, o potencial de crescimento e, após um período de acompanhamento pós-implementação, a avaliação.

A coluna de ações/etapas do processo se constitui de: visão, organização, planejamento, aspectos técnicos, relação, mudança cultural e redes

²⁵ A página virtual Municipalities in transition (<https://municipalitiesintransition.org/the-framework/>). Acesso em: 20 ago. 2022) traz um webinar no qual são dadas orientações a respeito do projeto Municípios em Transição e em que, entre outras informações, se trata da ferramenta Grid. Cf. Introdução... (2019),

A linha de atores, que se traduz por agentes envolvidos/participantes, se constitui de: institucional – superior; município – político; município – organização; entidades controladas; fornecedores; organizações; empresas; público; e atores externos ao território (redes).

Vale ressaltar que o aspecto quantitativo, ou seja, do valor atribuído a cada célula, é definido de forma subjetiva e qualitativa. Assim, para chegar a esses valores, os participantes das ações eram convidados a debater sobre os pontos de partida (*baseline*) e os potenciais de crescimento que se propunham a desenvolver. Esse processo foi realizado numa pulsação entre os encontros virtuais coletivos de todo o GIL e os encontros particulares de cada iniciativa.

Figura 6 – Encontro para preenchimento do Grid.

The screenshot shows a Zoom meeting with five participants: Adriana Bene..., Rafael Golin..., Nina Orlow, Lara, and Elisa Rocha. Below the video thumbnails is a Google Docs spreadsheet titled "Posição no GRID (marque todas as opções apropriadas)". The spreadsheet has a header row for "Categorias de atores, agentes, envolvidos, participantes!" with columns U through H. The rows represent different categories of actions, with numerical values in the cells.

Categorias de Foco/Impacto das Ações	Categorias de atores, agentes, envolvidos, participantes!								
	U Município Superior	A Município - Político	B Município - Organização	C Instituições controladas	D Fornecedores	E Organizações	F Empresas	G Público	H Atores externos
1 Visão						8			
2 Organização		3	2			7			
3 Planejamento		3	-1			6			
4 Aspectos técnicos	3	2	2	1		6			
5 Relação	-1	2	-1			6			
6 Mudança cultural		2	1			7			
7 Redes		2				5			

Fonte: Imagem de tela capturada pela autora durante a realização de um dos encontros virtuais, durante um exercício de preenchimento da tabela Grid.

A reflexão a respeito de cada ponto de convergência do Grid amplia nossa visão a respeito de nossas próprias ações, de modo que esse material se mostra uma ferramenta eficaz no desencadeamento de uma visão sistêmica.


Nesse período de desenvolvimento, o Grupo de Implementação Local (GIL) tomou conhecimento de 40 ações desenvolvidas por seus membros. Da mesma forma, também foi possível conhecer o momento vivido por cada uma dessas

iniciativas, além das conquistas e desafios que cada núcleo representante identificava em suas práticas, a partir das formas como eram compartilhadas.


Já no ano seguinte, de janeiro a abril de 2021, ocorreu a análise do chamado Ciclo de Células. Uma vez realizado o processo de análise das ações via Grid, cada iniciativa passa a uma avaliação num nível mais profundo, chamada de Ciclo de Células ou Ciclo de Avaliações.

Para tal avaliação, trabalhamos com uma série básica de cinco ciclos, cada um composto por três perguntas, que são respondidas por meio de reflexão e materializadas por números e observações, conforme Figura 7, abaixo:

Figura 7 – Formulário dos Ciclos de Avaliações.



Nome da ação:
Responsável pelo preenchimento:



Agora chegou a hora da análise complementar da sua ação!
Tenha em mente que **cada pergunta é pontuada num intervalo de 0 a 10, em que 0 equivale a um "não 'redondo" ou "desacordo" e 10 equivale a um "sim" ou "de acordo".**

Ciclos de avaliação	Questões norteadoras	Avaliação (0 a 10)	Registre aqui breves comentários, exemplos, ou justificativas sobre o aspecto observado na ação (opcional)
1) CCM Cabeça, Coração, Mãos	Esta ação é baseada na melhor informação disponível? (passo da cabeça)		
	Considera e cuida das consequências emocionais/reacionais que provoca em todos os envolvidos? (passo do Coração)		
	Produz efeitos práticos? (passo das mãos)		
2) QQQ - Quem, Quem, Quem? Conexão e Inclusão	Quem faz parte? (Os atores fundamentais/naturais das ações estão presentes?)		
	Quem falta? (Existem outros atores naturais/ conectados que não estão presentes?)		
	Quem mais deveria estar presente? (Existem outros atores que poderiam contribuir para a melhoria desta ação?)		
3) Fluxo de benefícios para a comunidade Propagar ideias-chave	Esta ação semeia memes?		
	A ação conecta, apoia ou complementa outras ações?		
	A ação pode ser suportada por um conjunto de diferentes setores/atores da comunidade?		
4) Adaptação profunda - Valor da ação para a resiliência da comunidade	Quanto impacto esta ação tem nos serviços básicos/essenciais da comunidade (alimentação, água, energia, abrigo, relações/democracia, etc)?		
	Quão vital é a ação para os serviços/pessoas que impacta?		
	Que prioridade a comunidade deve dar na proteção desta ação num cenário de evento disruptivo?		
5) Resiliência da ação Adaptação a mudanças	Esta ação tem elementos de redundância que asseguram a continuação da sua função na comunidade?		
	A que nível esta ação é dotada de recursos dentro da comunidade?		
	Quão facilmente pode a governança/gestão desta ação ser transferida para outro sistema/forma de governança em caso de um evento disruptivo?		

*Este documento é somente para fins didáticos e uso no âmbito pelo Grupo de Implementação Local do Projeto Sistema Municipalidades em transição - MIT, realizado pelo Programa Ecobairro.

Fonte: Municipalities..., [2021].

Para exemplificar o processo do Ciclo de Avaliação, apresentamos uma descrição de sua primeira camada. O ponto de atenção em “cabeça, coração e mãos” já havia encantado a todos nós, participantes do GIL, no momento da apresentação do Sistema MIT, por incluir uma dimensão de cuidado que nem sempre é considerada.

Com a vivência desse Ciclo, pudemos conhecer de forma mais aprofundada a proposta “Educar com mãos, corações e cabeças”, de Satish Kumar, do Schumacher

College²⁶, que se tornou um princípio do Movimento Transitions Towns. Para respeitar a esse princípio, é necessário atentar-se para:

- a) a dimensão das informações e do embasamento técnico (cabeça);
- b) a dimensão de cuidado com as pessoas, verificando se estão felizes e se, ao participar da ação, podem se manter saudáveis, física e emocionalmente (coração);
- c) e a dimensão da realização, das ações concretizadas (mãos).

Ao analisar se as três dimensões estão caminhando juntas, nos vimos impactados pela percepção de que, muitas vezes, um desses ângulos não estará equilibrado com os demais. Assim, pode-se encontrar, à guisa de exemplo, iniciativas que dão conta de realizar ações concretas baseadas em ótimas informações, mas cujos participantes estão exauridos por participarem do processo; ou, ainda, projetos em que as informações que os embasam são ótimas, o grupo cuida da dimensão humana, cultiva uma boa relação entre seus participantes, mas que não são capazes de gerar ações concretas. Cuidar do equilíbrio desses três aspectos de forma horizontal, ou não hierárquica é, em nosso entendimento, um passo significativo para ações que têm suporte numa visão sistêmica.

Após o período em que cada iniciativa realizou o ciclo de avaliação, foi feito um processo de escolha, no qual foram selecionados cinco projetos que teriam um acompanhamento mais próximo para a definição de um plano de ação.

Antes, porém, as tutoras tiveram o cuidado e a sabedoria de desencadear, no grupo, a percepção de que nossas ações possuíam um alto grau de sinergia potencial. Com isso, foi realizada uma dinâmica em que as iniciativas desenhavam parcerias já efetivadas e, depois disso, as que potencialmente poderiam ser estabelecidas. As Figuras 8 e 9, a seguir, mostram a comparação entre ambas.

²⁶ Uma apresentação de Satish Kumar, no Ted Talks, a respeito dessa proposta pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=VAz0bOtfVfE>. Cf. Education... (2013).

Assim, identificados os potenciais de parceria, foram realizadas as sugestões de escolha, e a Figura 10, a seguir, apresenta a tela da celebração desse momento.

Figura 10 – Ações identificadas a partir da análise de potenciais de parceria.



Fonte: Imagem de tela capturada pela autora durante a realização de um dos encontros virtuais.

A partir dessa fase, os encontros gerais foram reduzidos para que as tutoras, do Instituto Ecobairro Brasil, pudessem dar sequência ao processo em pequenos grupos, onde seriam discutidos e elaborados os planos de ação relacionados a essas cinco iniciativas.

Vale destacar que, embora o Projeto MIT tivesse um tempo determinado para ser desenvolvido, o qual se dava em relação à sincronização com a comunidade internacional, as tutoras do Ecobairro optaram por não restringir o acompanhamento das iniciativas selecionadas ao cronograma inicial. Desse modo, como todo o processo estava em harmonia com os princípios do Programa Permanente Ecobairro e como a comunidade seguia engajada, o processo continuou.

A essa altura, o processo pedia uma pausa, a fim de que cada uma das cinco iniciativas tivesse tempo para realizar as articulações e trocas dentro de suas próprias instituições ou coletivos, de forma a elaborar um plano de ação participativo, uma vez que, no GIL, elas estavam representadas por indivíduos, duos ou trios.

Em meados de 2021, nos meses de junho e julho, o Instituto Ecobairro trouxe para o centro da roda, de forma bastante orgânica, a vivência em uma nova metodologia. Com isso, novos atores foram convidados a se unirem àqueles que já

vinham participando do Grupo de Implementação Local e foi assim que conhecemos a proposta do OPL (One Planet Living)²⁷.

Em função do trabalho robusto desenvolvido com o Projeto MIT, o Programa Ecobairro foi convidado a aplicar a metodologia One Planet Living, facilitando uma jornada que resultou na co-criação de um plano de ação contemplando todos os dez princípios do One Planet Living (BIOREGIONAL, [2023]):

- a) saúde e felicidade;
- b) equidade e economia local;
- c) cultura e comunidade;
- d) terra e natureza;
- e) manejo sustentável da água;
- f) alimento sustentável e local;
- g) mobilidade e transporte sustentável;
- h) materiais e produtos sustentáveis;
- i) zero desperdício;
- j) e energia carbono zero.

Pelas limitações de nossa pesquisa não nos aprofundaremos nas particularidades dessa metodologia, mas queremos destacar um aspecto relevante. Por um lado, o processo vivenciado pelo GIL/MIT teve o enfoque de trabalhar com a aplicação da metodologia sobre ações e projetos já postos em andamento pelas iniciativas participantes. Dessa forma, sinergias foram acionadas e colaborações estabelecidas, mas o foco era fortalecer o existente. Por outro lado, o processo do OPL (One Planet Living) abordava a criação de novos projetos de sustentabilidade tecidos em colaboração. O processo pregresso vivido pelos participantes do GIL preparou um terreno muito fértil de vinculações e desejos de colaboração, onde novas ideias surgiam. Nesse momento em que o grupo foi ampliado e em que novas pessoas foram integradas para o planejamento de novas propostas, sonhos exequíveis num curto espaço de tempo, todos estavam muito “prontos” para essa colaboração.

²⁷ Uma apresentação desse projeto pode ser vista em: <https://www.bioregional.com/one-planet-living> (BIOREGIONAL, [2023]).

6.3 O Sesc Vila Mariana no contexto do Projeto MIT

Desde 2016, por meio do projeto Ideias e Ações para um Novo Tempo, as Unidades do Sesc São Paulo mapeiam em seus territórios iniciativas socioambientais voltadas ao desenvolvimento local e que tenham, entre outros atributos, potencial educativo e práticas de respeito ao ambiente e à diversidade cultural. Estas iniciativas participam junto com o Sesc SP na realização de ações educativas e de espaços de encontro para a troca de conhecimentos e saberes. (SESC SÃO PAULO, 2021).

Foi no âmbito desse processo contínuo de mapeamentos e de aproximação com o território que pudemos conhecer, em 2018, o trabalho do Instituto Ecobairro, ano em que a pesquisadora iniciou mais diretamente sua atuação com a programação em Educação para Sustentabilidade do Sesc Vila Mariana.

Após alguns contatos telefônicos, identificamos uma oportunidade de encontro, o que ocorreu nas atividades do Plantio Global²⁸ daquele ano. Assim, a partir disso iniciamos o planejamento conjunto dos encontros das iniciativas locais de sustentabilidade e, também, os processos para a implantação do curso Jardim de Chuva, que estava previsto no PPAC (Projeto Piloto de Arborização de Calçadas). O PPAC já estava em desenvolvimento, mas carecia de parceria para efetivar a etapa desse curso, sobre o qual trataremos a seguir.

6.3.1 – Curso Jardim de Chuva – colaboração no PPAC

No início desta seção, celebramos o potencial educativo das relações, agora, podemos usar o exemplo do Jardim de Chuva nessa celebração.

Hoje em dia são muito comuns frases como: “para alguns ganharem, outros têm que perder”, ou ainda: “é o preço que se paga para o progresso”, em resposta aos questionamentos sobre degradações ambientais. De fato, muitas vezes os ditos efeitos colaterais tomam dimensões muito amplas, como temos visto com as mineradoras e seus crimes ambientais. Mas no meio da sustentabilidade, até como forma de abrir outras narrativas diante de falsas justificativas às consequências

²⁸ A respeito dessa ação, cf. São Paulo (Estado) (2018).

danosas que certas ações podem causar, é muito comum, também, falar em relações ganha-ganha. Sem querer ampliar demais a digressão, queremos dizer que o curso Jardim de Chuva foi um belo exemplo de relação ganha-ganha. Dessa forma, com ele, ganha:

- a) o Sesc Vila Mariana, em poder tomar parte numa intervenção urbana modelar e em poder proporcionar ao público uma formação com tais dimensões de participação cidadã;
- b) o Instituto Ecobairro e o Cades, por efetivarem um aspecto técnico importante para a mudança de fase do projeto, qual seja, a contratação do especialista em canteiro pluvial, Guilherme Castagna;
- c) a Secretaria do Verde e Meio Ambiente e a Subprefeitura de Vila Mariana, por poderem completar um importante piloto para a cidade de São Paulo;
- d) e a cidade de São Paulo, em ter um modelo de solução ecológica efetiva e bela, tecida com engajamento comunitário e união de muitas forças.

Para que esse passo pudesse ser dado, foram quase dois anos de negociações e planejamento – sempre com a cuidadosa mediação do Instituto Ecobairro, em manter o diálogo e a sinergia entre todas as partes envolvidas, cada uma operando com lógicas de funcionamento e cronogramas diversos em suas próprias instâncias.

Dessa forma, em novembro de 2020 pudemos realizar o Curso de Jardim de Chuva – Teoria e Planejamento, considerando um formato teórico realizado de forma virtual, cujo conteúdo está disponibilizado para todas as pessoas interessadas – e acessível em Libras²⁹. E um formato de vivência prática, Curso Jardim de Chuva na Prática, no qual um grupo, ainda que mais reduzido (devido às restrições da

²⁹ Podem ser acessados os seguintes conteúdos em vídeo, disponibilizados *online*, gerados por esse processo: a 1ª aula do curso teórico (CURSO..., 2021); a 2ª aula do curso teórico (#TERRITORIOSDOCOMUM..., 2021); um vídeo-síntese do projeto (JARDIM..., 2021); uma reportagem, realizada em Libras, com legendas em português (CONHEÇA..., 2021); e outra reportagem, produzida pelo Projeto Escola Plantar em Casa (JARDIM DE CHUVA..., 2020). Além disso, o processo também produziu: diferentes publicações postadas na página do Cades Vila Mariana no Facebook (CADES VILA MARIANA, 2020); e uma notícia a respeito do curso, publicada na página Fluxos Design Ecológico (FLUXOS DESIGN ECOLÓGICO, 2020).

pandemia, que, embora já tivesse arrefecido, continuava ativa naquele momento), pôde plantar o Jardim de Chuva (Figura 11).

Figura 11 – Dia da prática no curso Jardim de Chuva – primeira atividade presencial após um longo período de isolamento (22 nov. 2020).

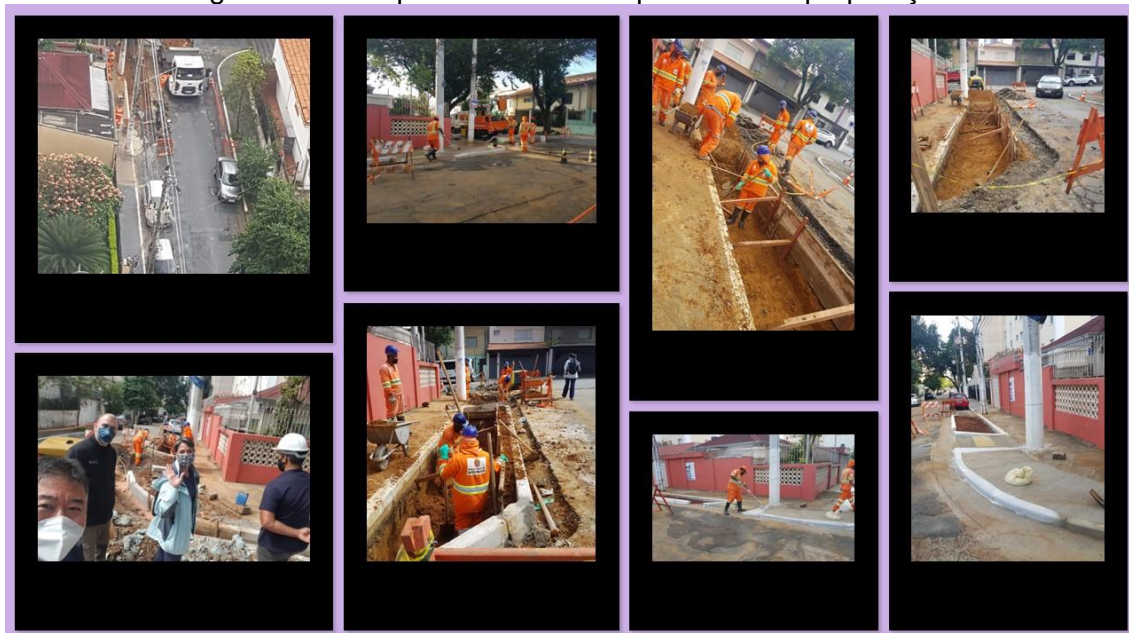


Fonte: Acervo reunido pela organização do curso.

Novamente o elemento éter se fazendo presente. Sem o espaço para as águas, elas correm pelo asfalto de forma veloz e sem tempo para fertilizar nada. Mas, à medida que o espaço é criado, o lugar é desenhado para convidar as águas a reduzirem sua velocidade e se demorarem um pouco mais, num tempo propício para a relação. Mais uma vez, relação de ganha-ganha: o canteiro recebe a régua e a energia necessárias para se manter vigoroso e florido, as águas ganham uma zona de raízes e solo para filtrarem-na e purificarem-na das sujeiras que a cidade ainda insiste em produzir. Mesmo sem se dar conta, a população ganha poderosos parceiros que despoluem o ar e embelezam o seu caminho.

A Figura 12, abaixo, mostra algumas etapas de pré-produção para a implantação dos canteiros. Na sequência, as Figuras 13 e 14 registram, respectivamente, como estava e como ficou o local.

Figura 12 - Compilado de fotos do processo de preparação.



Fonte: Acervo reunido pela organização do curso.

Figura 13 – Local antes da instalação dos canteiros.



Fonte: Acervo reunido pela organização do curso.

Figura 14 – Local em abril de 2021, após a instalação dos canteiros



Fonte: Acervo reunido pela organização do curso.

6.3.2 Bate-papo virtual Municipalidades em Transição com Luis Keel (Portugal) e Lara Freitas (Brasil)

Ao compartilhar com nossa gerência e a gerência técnica de Educação para Sustentabilidade o processo que vínhamos vivenciando juntamente com os diversos atores de nosso território e ao relatarmos, também, que esse processo vinha acontecendo em outras experiências piloto no mundo, recebemos a incumbência de pensar formas de divulgar essa iniciativa. Com a intenção de espalhar “ideias e ações para um novo tempo”³⁰ e de partilhar com mais pessoas em nosso território o tipo de processo que estava em curso, propusemos a *live* “Territórios em transformação: municipalidades em transição” (Figura 15), que foi realizada em 9 de junho de 2021³¹.

³⁰ Ideias e Ações para um Novo Tempo é o nome de um dos projetos institucionais, ou seja, que são comuns a todas as unidades do Sesc SP, para as programações em Educação para Sustentabilidade.

³¹ Cf. Territórios... (2021).

Figura 15 – Material de divulgação da *live* “Territórios em transformação: municipalidades em transição”.

#emcasacomsecc vila mariana **Sesc**

Bate-papo
Territórios em Transformação: Municipalidades em Transição
 com Luis Keel (MIT Telheiras - Portugal), Lara Freitas (Ecobairro/MIT Vila Mariana) e mediação de Adriana Benetti (Núcleo socioeducativo do Sesc Vila Mariana)

09/06/2021
 Quarta, às 11h
 Grátis

IDEIAS AÇÕES
 para um novo tempo

L Acessível em Libras

Assista em:
youtube.com/seccvilamariana **seccsp.org.br**

Fonte: Sesc Vila Mariana (2021a).

6.3.3 Circuito das Árvores

Na etapa em que o GIL foi aberto para novos integrantes, a fim de que fossem planejadas novas ações, as quais seriam realizadas no período de um ano, aproximadamente, de acordo com a proposta metodológica do One Planet Living, pudemos tecer propostas e realizar discussões em subgrupos, divididos com base nos interesses das pessoas. Após essas conversas, havia um momento de partilha dos pontos principais levantados em cada grupo e das propostas que haviam levantado.

A ideia de realizar caminhadas para reconhecimento do bairro e vinculação com o verde da região, ou com suas histórias, surgiu em mais de um dos grupos, além do grupo Terra e Natureza, do qual a pesquisadora fez parte. Dessa forma, ao desenvolver, no Sesc Vila Mariana, uma programação socioeducativa, elaboramos o que chamamos de circuitos das árvores, programação para a qual especialistas locais,

que haviam participado da concepção, foram contratados a fim de conduzir a atividade junto ao público. De forma gratuita e com acessibilidade em Libras, realizamos quatro circuitos das árvores, levando o público a caminhar, conhecendo as árvores, nossas vizinhas mais ilustres, e tendo acesso a quatro projetos resultantes de mobilizações de transformação no território.

Assim, foram realizados: o Circuito das Árvores: Chácara das Jaboticabeiras (em 12 de março de 2022); o Circuito das Árvores: PPAC (Projeto Piloto de Arborização de Calçadas) – Saúde (em 27 de março de 2022); o Circuito das Árvores: CVP (Corredor Verde Polinizador) e av. Dante Pazzanezzi (em 10 de abril de 2022); e o Circuito das Árvores: Floresta Urbana Soichiro Honda (em 24 de abril de 2022).

6.4 O Projeto Lixo Menos é Mais Vila Mariana em relacionamento com empresas no MIT

No processo de aplicação da metodologia Sistema MIT, apresentamos algumas frentes de trabalho, dentre as quais, tanto as que eram vivenciadas no âmbito da Educação para Sustentabilidade, quanto as específicas do programa Lixo: Menos é Mais. Com base em um critério que levou em conta qual dessas frentes poderia ter um maior potencial de conectividade com atores diferentes do território, fomos convidados a aprofundar a análise do projeto Lixo: Menos é Mais Vila Mariana em relacionamento com empresas. Esse projeto, que, no momento de produção desta dissertação, segue em desenvolvimento, implica, internamente também, três instâncias da unidade: o grupo gestor do programa na unidade (comumente chamado de comissão menos é mais); a comissão de relacionamento com empresas; e o núcleo de relações institucionais. Desse modo, também no âmbito interno, a metodologia MIT nos provocou a trabalhar de forma ainda mais transversal, realizando rodas de conversas que envolviam representantes desses três núcleos de trabalho da unidade Sesc Vila Mariana. Assim, eu e Marcelo Henrique de Azevedo (*in memoriam*), que havíamos participado mais intensamente do projeto MIT, fomos acompanhados pela supervisora Vania Feichas no desenvolvimento dos materiais e do plano de ação, subsídios tecidos, de forma dialógica, tanto com outros membros da unidade como nas diversas reuniões de compartilhamento que foram realizadas, as quais envolveram o grupo gestor da unidade e membros das gerências técnicas, de forma

a tecer o alinhamento de nossa participação no GIL (Grupo de Implementação Local) colaborativamente com os princípios da instituição.

As realizações desenvolvidas sob essas premissas são apresentadas nas seções a seguir.

6.4.1 Bate-papo com empresas sobre o Manifesto de Transporte de Resíduos (MTR)

Em 23 de junho de /2021 foi realizado um bate-papo virtual sobre o Manifesto de Transporte de Resíduos (MTR) (Figura 16).

Figura 16 – Cartaz de divulgação do bate-papo a respeito do Manifesto de Transporte de Resíduos (MTR).





Sua atitude é transformadora

Conheça as ações sustentáveis do Sesc SP:
bit.ly/lixo-menos

Olá,
Convidamos sua empresa para evento online sobre

Oportunidades e Desafios no Uso do MTR – Manifesto de Transporte de Resíduos

DIA 23/06/2021 • 15H • VIA PLATAFORMA TEAMS

Por que participar?

Desde janeiro/2021 as empresas geradoras de resíduos devem expedir o MTR, um documento obrigatório e de validade nacional que integra geradores, transportadores e destinatários finais de resíduos.

Venha tirar suas dúvidas!

Palestrantes:

Rafael Rolim
Gerente de Informação e Pesquisa da
Amlurb – Autoridade Municipal de Limpeza Urbana

David Tengangno
Gerente de Controle e Monitoramento da
Amlurb – Autoridade Municipal de Limpeza Urbana

Mediadora:
Ana Emília de Silos Cruz
Assistente técnica na Gesc – Gerência de Educação
para a Sustentabilidade e Cidadania do Sesc SP

Inscrições através do QR code:



Ou pelo link:
bit.ly/inscricoes-oed

Para mais informações sobre o Sesc, acesse: sescsp.org.br/vilamariana
Acompanhe o Sesc Vila Mariana nas redes sociais:

 /sescvilamariana

Fonte: Sesc Vila Mariana (2021b).

O evento reuniu cerca de 30 instituições, incluindo outras unidades do Sesc e empresas do entorno, que puderam esclarecer uma série de dúvidas com os especialistas da Autoridade Municipal de Limpeza Urbana do município de São Paulo (Amlurb). Embora a vigência da necessidade de emissão do MTR já ocorresse havia alguns meses, percebemos que o encontro foi fundamental para o aprimoramento dos processos de gestão de resíduos nas empresas.

6.4.2 Cortejo Acabou a pilha?

Em 6 de novembro de 2021 foi promovido o cortejo Acabou a pilha?, caminhada cênico-musical voltada a comerciantes e trabalhadores do comércio do entorno da unidade (Figura 17).

Figura 17 – Cartaz de divulgação do cortejo Acabou a pilha?



Fonte: Sesc Vila Mariana (2021c).

O intuito era a divulgação do Sesc como ponto secundário para coleta de pilhas e baterias usadas, garantindo sua destinação correta. Logo após o evento, notamos o aumento da coleta desses resíduos. A partir dessa atividade, foi gerado, ainda, um vídeo-síntese e faz parte do plano de ação da comissão lançá-lo, de forma a ativar e ampliar ainda mais o alcance da campanha desencadeada nesse dia.

6.4.3 Lab Menos é Mais

Provocado por uma das camadas do ciclo de avaliação do MIT, que se refere à adaptação profunda e à resiliência em casos disruptivos, nosso muito querido e dolorosamente saudoso amigo Marcelo Henrique de Azevedo (*in memoriam*) criou o Lab Menos é Mais, uma ferramenta que facilita a todos os integrantes da comissão do Lixo: Menos é Mais serem mediadores de roda de conversa nas empresas. Essa vivência é uma das que constituem hoje o “cardápio” de ações que o Sesc oferece às empresas no âmbito da comissão Sesc em Relacionamento com Empresas.

Para validação da ferramenta, a comissão experimentou em conjunto as propostas do Lab e, uma vez que ela foi aprovada, fizemos uso do Lab Menos é Mais em um encontro de integração de jovens aprendizes, grupo que passaria por um período de estágio nos setores administrativos da unidade.

Em 15/ de março de 2022 o Lab Menos é Mais foi levado ao Senac Jabaquara na Primeira Parada Sustentável voltada a professores, funcionários e alunos dos cursos de sustentabilidade da unidade.

6.4.4 Implantação da compostagem

A comissão iniciou, antes mesmo da pandemia, uma pesquisa e levantamento de dados para a implantação do sistema de compostagem da unidade, projeto que também foi identificado como potencial para desenvolvimento de ação com empresas, na perspectiva de realizar ações educativas sobre essa importante iniciativa, que é a de separar e compostar resíduos orgânicos.

Depois de um longo processo, que incluiu visitas técnicas e muitos estudos, o sistema está sendo implantado neste ano de 2023 e poderemos, então, colocar em curso essa etapa de nosso plano de ação.

No contexto de integração com demais atores do território, nossa intenção é a de conectar essas ações com a compostagem comunitária de Vila Mariana, que também se fortaleceu bastante no processo do Projeto MIT.

6.5 Coleta de dados

Com o objetivo de termos acesso a outras vozes que pudessem relatar suas percepções do processo, elaboramos um questionário semiestruturado, com 17 questões, que se dividiram em 5 de múltipla escolha e 11 abertas. Para o responderem, foram convidados participantes do ciclo de formação do GIL/MIT, de modo que obtivemos a adesão de 9 pessoas. A aplicação do questionário ocorreu de dezembro de 2022 a janeiro de 2023.

6.5.1 Seção: Identificação dos respondentes

A partir das respostas obtidas, foi possível verificar que a pesquisa reúne as vozes de: 1 representante do poder público; 2 participantes de comitês ou conselhos; 3 participantes de associações de bairro ou coletivos; 1 participante de empresa privada; 1 participante de empresa privada de interesse público; e 1 participante do setor de serviços.

Com relação à sua participação no ciclo de formação GIL/MIT, as respostas também mostraram que: 100% dos participantes da pesquisa haviam feito parte da Fase Pioneira do Projeto MIT/ Ecobairro Vila Mariana, 2ª fase (de 2020 a 2021); 55% haviam participado da Fase Piloto do Projeto MIT/ Ecobairro Vila Mariana – 1ª fase (de 2017 a 2019); 44% tinham estado presentes no 1º Encontro das Iniciativas Locais de Sustentabilidade de Vila Mariana, Moema e Saúde (em junho de 2019); e 66% tinham estado presentes no 2º Encontro das Iniciativas Locais de Sustentabilidade de Vila Mariana, Moema e Saúde (em novembro de 2019).

Além disso, levando em conta que os nove participantes da pesquisa compunham uma amostragem, tirada do Grupo de Implementação Local (GIL), foi interessante verificar a diversidade de ações em que tais pessoas ainda estavam envolvidas à época da aplicação do questionário, o que pode refletir engajamento posterior à vivência do GIL.

Nessa análise, para termos um apanhado da diversidade de ações a que esses atores se dedicavam no território, retiramos aquelas que se repetiram em mais de uma pessoa. As ações em que essas pessoas estavam envolvidas eram as seguintes: Cades Subprefeitura Vila Mariana; Conselho Gestor Pq. Modernista; Comitê da Praça

Soichiro Honda; composteira comunitária; MIT; Plantio Global; Agenda 2030 da V. Mariana; Grupo de Zeladoria de bairro da Associação do Jd. Novo Mundo (Moema) – ANMA e apoio a iniciativas dessa Associação, como o projeto de mapeamento das árvores do bairro; Horta Comunitária da Saúde; apoio às iniciativas do Instituto Ecobairro, como com diversos plantios urbanos e em praça; manutenção do Corredor Verde para Polinizadores; Regeneração de jardim da EE Napoleão (a partir de plantio de doação de mudas); PPAC (Projeto Piloto de Arborização de Calçadas); Conselho Participativo Municipal, como com participação em reuniões locais de Conselho de Segurança (Conseg); Projeto Santi Sustentável; divulgação da coleta secundária de pilhas e baterias pelo Sesc Vila Mariana junto ao comércio local; difusão da declaração de MTR para grandes geradores de resíduos e roda de conversa com empresas da região sobre gestão de resíduos.

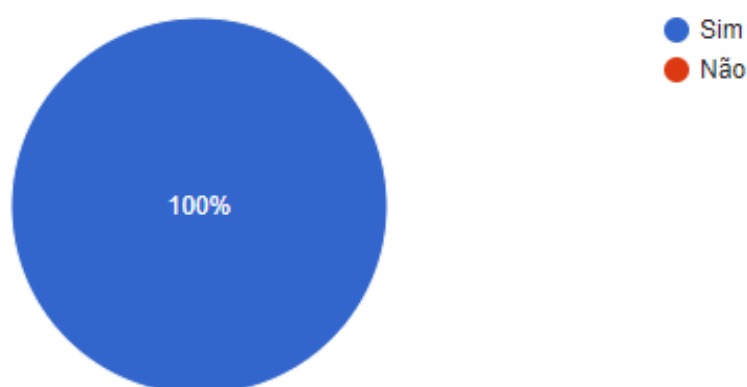
6.5.2 Seção: Percepção do processo

Achamos significativo destacar que todos os envolvidos consideraram educativo o processo vivido (Figura 18).

Figura 18 – Gráfico indicativo das respostas à questão: “Você diria que este processo foi educativo para você?”

10. Você diria que este processo foi educativo para você?

9 respostas



Fonte: Imagem capturada de uma das telas da ferramenta Google Forms, que foi utilizada para a realização da pesquisa.

Na verificação dos aspectos considerados de maior impacto nesse processo educativo, a opção com maior número de respostas (89%) foi a que indicava a **relação com outros atores e iniciativas**, seguida pela que tratava da **forma de planejar ações** (77%). Em terceiro lugar, ficam empatados os aspectos relativos à **forma de colocar em práticas as ações** e à **visão do território** (67%). Ainda foram destacadas as opções ligadas às **relações com poder público** e à **compreensão interna frente aos próprios projetos**, cada um com 44,4% das escolhas. Além dessas, 22% ainda destacam a alternativa que mencionava a **relação com a natureza** como o aspecto mais impactado nessa consideração a respeito do caráter educativo do processo. Vale notar que, nessa questão, era possível fazer opção por mais de um item. Assim, uma pessoa ainda destacou que poderia ter escolhido todos eles, mas que preferiu sinalizar o que teve mais impacto.

Uma das questões abertas pedia aos participantes que trouxessem narrativas a respeito dos aspectos educativos destacados na questão de múltipla escolha anterior. Dentre as respostas a essa pergunta, surgiram os seguintes aspectos

educativos, mostrando que, para os respondentes, o processo impactou no sentido de: melhor identificar forças e lacunas dos projetos; dar clareza a respeito da importância de buscar parceiros no território; ampliar visões pré-estabelecidas e humanizar setores normalmente vistos como impessoais, como o poder público; oferecer melhoria na qualidade das relações pessoais e do convívio com perspectivas diferentes; além da percepção de que o processo valeu como ensaio de implementação de Políticas Públicas.

Outras falas que surgiram a partir dessa questão são apresentadas, literalmente, a seguir. Assim, para a Pessoa 4, o processo de: “Conhecer novos atores, defensores de causas de melhoria da qualidade de vida local, de forma mais aprofundada que o processo possibilitou, dificilmente teria acontecido em outras circunstâncias de participação local [...]”. De acordo com a Pessoa 8, o processo: “Mostrou como é possível envolver a população para construção coletiva”. Já nas palavras da Pessoa 9: “Como algumas ações dependem de alguma forma do aval do Poder Público, o estreitamento de laços com a sociedade civil, faz uma diferença bastante significativa, afinal é ela que conhece e habita naquele território”.

A seguir destacamos, também, parte de algumas falas da avaliação geral do processo. Dessa forma, de acordo com a Pessoa 1:

Os encontros foram muito interessantes para mim pela interação com outros atores do bairro, pelo conhecimento de outras iniciativas e pelo envolvimento com um projeto que tem conexão e é parte de um todo muito maior, acontecendo globalmente. [...] Outro aspecto positivo foi a utilização de ferramentas virtuais que facilitavam o trabalho em conjunto.

Já a Pessoa 2 menciona diferentes tópicos:

GANHOS: otimização da visão sistêmica das questões relativas ao território; [...]; maior possibilidade de viabilidade de novas ações interdisciplinares e inter-institucionais; possibilidades de conexões/integrações pessoais e fortalecimento de redes, alinhadas à visão regenerativa [...].

A Pessoa 3, por sua vez, julga que: “[...] Dialogar de forma próxima de pessoas que integram o poder público é maravilhoso e tornou todo o processo muito especial”. A Pessoa 4 relata que foi possível: “[...] Agregar conhecimento de 2 temas – a sociocracia e a comunicação não-violenta [o que] deu um “lastro” para a forma de trabalho coletivo”. Além disso, afirma que: “Conhecer outras iniciativas da região foi muito gratificante e enriquecedor do processo” e que: “A metodologia do Grid permitiu

um novo olhar para os envolvidos na região e as prioridades possíveis de acordo com as aptidões do grupo”. Por fim, a Pessoa 5 considera que: “A experiência de participar do MIT foi muito rica, tanto pelo contato com diversas experiências e conhecimentos de participantes locais de origens/instituições distintas, quanto pelo aprendizado teórico ofertado no curso”.

Ainda dentre as falas de avaliação geral do processo, foram pontuados como desafios e dificuldades: o “tempo escasso para conhecimento das iniciativas locais e a forma única virtual (em razão da pandemia)”; a “dificuldade em usar a nova metodologia na classificação das ações; e os “atrativos não claros para a comunidade jovem.” Não houve ponderações de outros aspectos negativos além das acima listadas.

Com relação à questão sobre se havia efeitos práticos desencadeados pelo processo e à questão sobre se havia resultado na conexão de iniciativas e/ou apoio mútuo, os participantes são unânimes em responder, para ambas as questões, que “sim”.

Como exemplos de ações práticas, a Composteira Comunitária de Vila Mariana foi citada quatro vezes e, os Circuitos das Árvores, duas vezes. Além disso, Também foram citadas a ampliação das ações educativas da Horta da Saúde e das conexões no Plantio Global e o aumento das parcerias no projeto Santi Sustentável. As falas destacaram, ainda, o aumento da visão sistêmica, as conexões frutíferas, a clareza da importância de envolver o poder público e o aumento de parcerias internas no âmbito da empresa. As respostas reproduzidas a seguir são representativas dessas reações dos participantes, ligadas às ações práticas:

Assim, a Pessoa 5 diz acreditar que: “efeitos podem ser percebidos, como no caso da Composteira Comunitária da Vila Mariana, que conseguiu ampliar sua estrutura e organização, com coordenação de conhecimentos e contatos obtidos no GIL”. No modo de ver da Pessoa 8, foi possível, com as ações, mobilizar: “a população do bairro, com o projeto da Composteira, realizando também a coleta de recicláveis, esteira para moradores de rua, apresentação musical e usos diversos do espaço da praça”. A Pessoa 2, com sua resposta, afirma que: “Sim, iniciativas como o Circuito das Árvores vieram a se integrar em ações ecológicas no bairro e integração com instituições e outras ações que já vinham sendo desenvolvidas no território, como o plantio global e ações educativas na Horta da Saúde”. Falando a respeito dos efeitos

práticos, a Pessoa 9 atesta que: “Sim produziu, a metodologia MiT quando aplicada é um grande divisor de águas”.

6.5.3 Quem faltou?

Para a questão: “Quem faltou?”, presente na seção de percepção do processo, 55% dos participantes do questionário sentiram falta dos seguintes atores: grupos vulnerabilizados da região; atores do sistema público de ensino; lideranças comunitárias; mais integrantes da instância pública (os que mencionaram essa ausência citaram como exemplo o Tribunal de Contas, o metrô e a área da saúde); jovens; cooperativas de catadores ou catadores autônomos da região; e empresas de maior porte.

Ainda com respeito a essa questão, 33% não sentiram falta de nenhum ator, ressaltando o caráter diverso do grupo, e 11% se abstiveram dessa resposta.

Numa reflexão, exercitando o “terceiro incluso”, entre os que sentiram falta de atores do entorno e os que não sentiram, podemos fazer destaque de uma das respostas, a qual ponderou que, para o primeiro momento, não sentiu falta de outros atores, uma vez que o grupo era bem variado, e que, “talvez para uma segunda ação, seja interessante agregar novos atores”.

6.5.4 Participação do Sesc

Todas as pessoas destacaram a importância da participação do Sesc no processo, valendo-se de termos como “parceiro fundamental” e “fomentador de ações”, reconhecendo-o como um parceiro importante pelo papel cultural e ambiental que desempenha no território.

Na própria voz dos participantes, seguem algumas reverberações relativas a esse aspecto:

Assim, para a Pessoa 6: “Profissionais experientes com atuação social sempre fortalecem um grupo”. Nas palavras da Pessoa 4, a participação do Sesc é: “Muito importante, por ser instituição de referência local, que já atua com sustentabilidade e com possibilidades de replicar os conhecimentos para outros públicos, que normalmente não alcançamos”. E, nos dizeres da Pessoa 5: “Acho extremamente relevante a participação do Sesc Vila Mariana. O Sesc possui estrutura física, recursos

financeiros e pessoais de mais alta qualidade para conduzir processo semelhante que pode ter grande impacto no território”.

6.5.5 Avaliação da facilitação do processo

Na avaliação da condução e facilitação do processo, 100% das respostas avaliam de forma muito positiva a condução, tanto a realizada por parte das tutoras como a desempenhada por toda a equipe do Instituto Ecobairro, destacando-se falas como “muito preparadas” e “muito cuidadosas em manter o grupo engajado e feliz por participar”. Também foram ressaltados os aspectos de adaptação ao meio virtual, destacando-se que as ferramentas de participação coletivas foram diferenciais do processo. As falas abaixo sintetizam alguns dos destaques.

Para a Pessoa 7: “As tutoras demonstraram, sempre, boa – excelente preparação para os encontros. Sempre organizadas com grande conhecimento dos temas. Aplicavam na prática os conceitos e incentivavam as conexões das diversas iniciativas”.. Na avaliação da Pessoa 4, as tutoras eram: “Bastante capazes e interessadas em formar pessoas que possam transformar o bairro para melhor.” . Já em outra das respostas, esta da Pessoa 3, além de elogios iniciais de um trabalho primoroso e muito bem cuidado, houve uma ponderação de um aspecto mais crítico:

No entanto, em alguns momentos, sinto que o tempo de rememoração do processo acabava tomando mais tempo e deixando os espaços de troca mais restritos. Em vários momentos de subgrupos, o tempo era tão breve que fiquei com a sensação de que por essa razão, não alcançávamos certos potenciais de parceria. Enfim, uma impressão que por vezes me acompanhou. Mas entendo que a migração para on line, foi muito desafiadora para todos. E no mais, vi o grupo sempre muito empolgado com a participação. Esse vínculo e adesão não são fáceis de conquistar. Estão de parabéns nossas tutoras!

6.5.6 Continuidade da rede

Para finalizar, as pessoas foram questionadas se tinham interesse em manter a rede ativa. Diante dessa pergunta, somente duas pessoas responderam que não devem seguir vinculadas, o que justificaram por motivo de mudança de cidade e de bairro, deixando, portanto, de serem pertencentes ao território. Ainda assim, uma delas se coloca à disposição para colaborações à distância.

Todos os demais participantes deixam claro seu interesse em permanecer envolvidos com a Rede Local de Sustentabilidade, colocando suas *expertises* à disposição do grupo.

Podemos concluir, com base nos dados fornecidos pelos participantes, que o processo estabeleceu vínculos, ampliou a conectividade dos atores no território, potencializou ações e impactou nos modos de planejar e de executar as ações. E consideramos de muita importância o fato de eles seguirem interessados em investir suas energias no fortalecimento da rede fomentada por esse processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento da despedida, imersos na gratidão por quem nos tenha acompanhado nessa jornada, pela leitura, pela escuta e, sobretudo, pelo diálogo que foi tecido nesse encontro. Para essas considerações finais temos a clareza de que tudo segue em fluxo e esperamos que o produto que por ora aqui dividimos possa contribuir na elaboração do conhecimento e nas práticas colaborativas de transição, tanto quanto seu processo de elaboração o fez com a pesquisadora.

Embora não tenhamos trilhado um caminho muito convencional para o desenho desta dissertação, compartilhamos que, na experiência de contato e de imersão com os chamados elementos da natureza, que delimitam nossas seções, estabelecemos, a partir desses elementos, categorias de análise que consideramos importantes para nossa temática e que contribuíram para nos preparar para a chegada na tecitura da rede de transição do território, a partir de nosso ponto de atuação, a programação em educação para sustentabilidade do Sesc Vila Mariana, São Paulo.

Dessa forma, iniciamos com um mergulho nas memórias do percurso formativo da autora, desde sua trajetória escolar, pincelando os traços da hegemonia, reconhecidos numa revisão crítica desse período vivido. E seguimos nossa apresentação da pesquisadora, navegando no seu processo formativo, que ocorre também fora do ambiente escolar, em sua jornada profissional. Dessa forma, com o intento de que nossos leitores pudessem se sentir motivados a realizar uma revisão crítica de seu próprio percurso escolar, procuramos preparar o terreno para as reflexões tecidas na seção sobre a educação para a sustentabilidade.

Consideramos que os objetivos foram atingidos e que as perguntas-flecha foram respondidas de forma a contribuir para o conhecimento, mas reconhecemos certas limitações de nossa abordagem, em que não coube a partilha da compostagem comunitária, e seu significativo processo de desenvolvimento, entendendo que essa experiência fica em aberto para estudos vindouros.

Achamos relevante compartilhar que todo o conjunto da pesquisa, desde a elaboração do pré-projeto, com as fases de seleção, as disciplinas e todas as trocas com professores e colegas mestrandos e doutorandos do Programa de Educação: Currículo, além dos que tivemos a chance de conhecer na disciplina do Programa de Língua Portuguesa, e que todo o período de pesquisa e elaboração do texto de

compartilhamento, desde a busca dos conteúdos às formas de apresentá-los, se configurou como um significativo processo de tirar o opressor de si (FREIRE,2003), opressor que, segundo nossas descobertas, está representado pelas várias manifestações da perversa tríade do patriarcado-capitalismo-colonialismo (SANTOS, B.,2021), que nos foi introjetada pelos condicionamentos (da hegemonia, da educação, da mídia, etc) propostos na atualidade – alguns deles desde tempos remotos!

Nesse processo o pensamento sistêmico nos exigiu compreendê-lo encarnado na vida, no cotidiano, e não apenas no conceito. Dessa forma, equilibrar todas as demandas da vida profissional, materna, cíclica feminina na transição para a feminina completa (ou seja, em pré-menopausa), as exigências-surpresa com que a vida nos bifurca a todo momento, juntamente com a elaboração da pesquisa, inicialmente foi muito desafiador, mas, depois, muito confortante. A percepção de que a todo o momento se apresenta um sistema de coisas em jogo, nos ajudou a entender que tudo alimentava a pesquisa, e que esta teria de fazer parte de nossa vida e das transições que precisamos tecer para abrir espaço para ela.

Conforme compartilhamos na seção Ar, pudemos constatar que a complexidade, embora esteja dada pela vida, nem sempre é fácil de encontrar no campo da pesquisa e, assim, evidenciamos os desafios de correlacionar alguns dos termos que, em nosso entendimento preliminar, estariam naturalmente conectados à educação ambiental. Apresentar esse caminho das pedras salpicados com frescos poéticos nos auxiliou a encontrar a linguagem com que gostaríamos de oxigenar nossa dissertação, além da partilha acerca da transdisciplinaridade, da pesquisa-ação participativa e do processo de revisão bibliográfica, que nos revelou tantas vozes relevantes que quisemos integrar ao estudo.

Mais adiante, pisamos na terra mirando o contexto que nos circunda. Na ocasião em que se deu a escrita dessa seção, vivíamos o momento em que mais se fez apologia à necropolítica e, diante dessa realidade estarrecedora, procuramos aprofundar os pés no chão para que pudessem de fato ser as molas propulsoras de novos caminhos de transição. Aqui pudemos reconhecer que a hora de agir é agora, porque “amanhã será tarde demais” (NICOLESCU,1999, p.13). Assim sendo, sigamos caminhado amparados pelo Direito Selvagem ou pela Jurisprudência da Terra (CULLINAN apud MELO, 2019), até quando o ser humano possa viver em Harmonia

com a Natureza (ONU) numa perspectiva em que a Terra tenha direito de fato. E que sobretudo possam se integrar também os direitos dos filhos dessa terra, como ocorre no Novo Constitucionalismo da América Latina (MELO, 2019), que começamos a ver despontar no Brasil no ano de 2023.

Reconhecemos que há um tipo de ecologismo que pretende afastar o ser humano da natureza como forma de protegê-la. De nossa parte, acreditamos que a valorização das culturas tradicionais, como a dos quilombolas e dos povos originários, seja os que puderam manter parte dos seus territórios, seja os que participam dos processos de retomada de terras, muitas vezes devastadas, e que promovem um intenso processo regenerativo da floresta e dos biomas onde estão inseridos, é a chave para a real preservação. O legado salvaguardado por essas populações pode ser uma ponte para o ponto de mutação civilizatório, colocando limites à atual concepção eurocêntrica de crescimento, avanço desmedido e acúmulo. Nesse sentido, uma educação ambiental crítica, emancipatória, associada a políticas públicas de demarcação de terras e de valorização dos saberes e das culturas pode ressignificar as narrativas que se tem do mundo e da sociedade. Mas sabemos que não bastará pararmos na conquista de políticas públicas geradas no exercício da cidadania, embora reconheçamos que quando a maioria dos cidadãos vivenciar isso já estaremos num grande avanço. Mas precisamos fazer o giro biocêntrico (LOVELOCK apud MELO, 2019), integrando em nossa sociedade os saberes dos povos para desenhar nosso futuro ancestral (KRENAK, 2022).

Mais uma vez, é na clareza de estarmos num fluxo, num processo de transformar o mundo que está sendo assim, mas não precisa seguir assim, que reforçamos o convite feito pelo coro do teatro didático de Bertolt Brecht:

Coro – Quando tiverem melhorado o mundo, melhorem então o mundo melhorado. [...] Quando, ao melhorar o mundo, tiverem completado a verdade, completem então a verdade completada. [...] Quando, ao completar a verdade, tiverem transformado a humanidade, transformem, então, a humanidade transformada. (BRECHT, 2009, p. 211).

É importante o reconhecimento de que cada passo nos prepara para o seguinte, a fim de, nesse caminho, não temer as transições, pois a caminhada regenerativa será longa até migrarmos do antropoceno para a sociedade biocêntrica e até migrarmos, também, do globalitarismo, que trabalha pela confusão dos espíritos

(SANTOS, M.,2015), instalando propositalmente mecanismos de inação (SANTOS. M.,2015) e gerando propositalmente o esgotamento político (SANTOS, B.,2021), para a prática da cidadania – como proposta por diferentes ações implementadas pelo Sesc. Será necessário trabalhar em sinergias e cooperação com o poder público (MIT), num processo de reunião de muitas mãos, que ajam com a cabeça e o coração, como na proposta de Satish Kumar (EDUCATION..., 2013). E, assim, transitarmos de uma sociedade globalizada, composta não de cidadãos guerreiros, imersos em um capitalismo que se autorregula pelas destruições e atrocidades, gerando o aumento do PIB, mas para uma sociedade repleta de jardineiros planetários, como defende Gilles Clément³², capazes de queimar a necropolítica e, com suas cinzas, fertilizar a *irmanidade* (A CURANDEIRA, 2021) biocêntrica e biopolítica (MATEUS. 2017). Oguatá – como diriam os guarani-kaiowá (GUIMARÃES, 2017)! Caminhemos! Pois “a perfeição num plano é apenas o germe do plano seguinte” (SOUZENELLE, 1995, p. 154).

Sigamos até regenerarmos nosso Brasil, que é tão bem Pindó Retá³³, que é um dos filhos de Aby Ayala³⁴, que é também América, que também é filha da Terra, que é YY Djeré³⁵, esse grande ser que é água em movimento, da qual somos todos filhos, comunidades humanas e não humanas.

Sejamos jardineiros planetários que reconhecem que a paz é verde (MAATHAI, 2007) e que por isso será bom nos movermos da cidadania planetária para uma florestania (KRENAK, 2022) Pachama-nitária em que somos capazes de encarnar e tornar real a profecia guarani, que abaixo apresentamos. Sem querer explicar um símbolo ou reduzir os múltiplos entendimentos que uma linguagem simbólica pode acessar em alguém, compartilhamos algumas chaves de leitura, que nos trouxeram maior entusiasmo no seu entendimento e na necessidade de reverberá-la.

³² O paisagista francês Gilles Clément propõe o olhar para a Terra como um imenso jardim planetário, em que seus cidadãos sejam jardineiros planetários. Cf. [Le jardin, \(\[2023\]\)](#).

³³ Lugar de muitas palmeiras, em tradução literal, mais comumente dito como Pindorama, nome anterior ao Brasil (informação verbal obtida do *txemboe'a* [meu professor, na língua tupi-guarani] Luan Apyká).

³⁴ Nome utilizado pelos povos originários para a América.

³⁵ Água que gira, termo pelo qual os guaranis nomeiam a Terra (informação verbal do *txemboe'a* [meu professor, na língua tupi-guarani] Luan Apyká).

Os tempos que vivemos, envolvidos, na maior parte da pesquisa-ação aqui apresentada, com as chamadas *online* e com as vídeo-conferências, em que figuravam juntas tantas janelas com pessoas em lugares, países e continentes diferentes, reunidas diante de nós, nos fizeram sentir que o “depois que fundir-se o espaço” encaixava-se perfeitamente na tradução daquele momento. Hoje, quando entoamos a profecia compartilhada por Kaká Werá, consideramos duas possibilidades como paralelas, uma e também outra, para compreender quem seriam os “primeiros adornados” de que fala o texto, sem a necessidade de escolha perante uma dicotomia de “uma ou outra”. Eles poderiam ser tanto nossos irmãos mais velhos, os povos que aqui já estavam quando teve início o massacre colonizatório, e que vêm resistindo através dos séculos, quanto as terras adornadas com florestas e toda a riqueza e harmonia que isso implica, incluindo a comunidade humana. Por fim, para o “amanhecer de um novo tempo”, entendemos essas palavras como uma construção que nos lembra que agora é conosco. O novo tempo só poderá amanhecer se a cada dia construirmos suas transições, por menores e ínfimas que pareçam, ao invés de reproduzir a repetição dos tempos que não buscam o bem-viver (KRENAK, 2020; MATEUS, 2017; MELO, 2019) para todos os seres.

Assim, inspire e expire... Inspire-se na água, no ar, no fogo, na terra e no éter para ler o espírito-palavra, o som criador do qual somos vibrações e reverberações participantes:

Depois de fundir-se o espaço e amanhecer um novo tempo,
eu hei de fazer com que circule a palavra-alma novamente
pelos ossos de quem se põe de pé,
e que voltem a encarnar-se as almas, disse nosso Pai Primeiro.
Quando isso acontecer
Tupã renascerá no coração do estrangeiro;
e os primeiros adornados novamente se erguerão
na morada terrena por toda a sua extensão. (JECUPÉ, 2001, p. 9).

REFERÊNCIAS

A CARNE (canção). *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Carne_\(can%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Carne_(can%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 15 fev. 2022.

A CURANDEIRA. Direção: Melani Halpern. Intérprete: Adriana Fortes. *In*: “MESTRES tradicionais e os Cuidados com a Terra” – Festival Mátia Amada 2021. [s. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2h 29min). Publicado pelo canal Manuí. De 1h 27min 30seg a 2h 23min 46seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOm0OviaWa0>.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BIOREGIONAL. **One Planet Living**: making it easier to live happily and sustainably. London: Bioregional, [2023]. Disponível em: <https://www.bioregional.com/one-planet-living>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BÍBLIA. Evangelho segundo São Marcos. Português. Bíblia de Jerusalém: nova edição revista e ampliada. 6. Reimp. São Paulo: Paulus, 2010. cap. 1, vers. 14-15.

[BICALHO, Maria Gabriela Parenti](#); [SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de](#); [MEIRELES, Ludmylla Karinne Trigueiro](#). Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEDA**: educação e contemporaneidade [online], Salvador, v. 24, n. 43, p. 133-145, jan. / jun. 2015.

BRECHT, Bertold. A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo. *In*: BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. v. 3. A edição original é de 1929.

CADES VILA MARIANA. São Paulo, 2020. Facebook: cadesvilamariana. Disponível em: <https://www.facebook.com/cadesvilamariana>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo, Global, 2001.

CONHEÇA o Jardim da Chuva. São Paulo, 2021. Facebook: sescvilamariana. 1 vídeo (11 min 18 seg). Apresentado, em Libras, por Claudia Haiakawa. Disponível em: <https://ms-my.facebook.com/sescvilamariana/videos/conhe%C3%A7a-o-jardim-de-chuva/272978167531853/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

COSTA, Cesar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis**, [s. l.] v. .20, n. 1, p.111-121, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1414-49802017.00100013/33821>. Acesso em: 5 maio 2021.

CURSO Online SESC - Jardim de Chuva - Aula 01. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (1h 43 min 47seg). Publicado pelo canal Fluxus Design Ecológico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4bZmyXzSNs>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ECOBAIRRO: espirais: São Paulo: conheça os projetos em andamento. [S. l.]: Ecobairro, 2019. Disponível em: <https://www.ecobairro.org.br/espirais>. Acesso em: 10 out. 2022

ECOBAIRRO. [S. l.]: Ecobairro, 2019. Disponível em: <https://www.ecobairro.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.

ECOBAIRRO; SESC VILA MARIANA. **Iniciativas locais de sustentabilidade**: Vila Mariana, Moema e Saúde. São Paulo: Instituto Ecobairro Brasil: Sesc Vila Mariana, 2019. 1 panfleto. Disponível em: https://issuu.com/contato-ecobairro.org/docs/sesc-1-eis-mapa_final_compartilhavel. Acesso em: 22 jul. 2022.

EDUCATION With Hands, Hearts and Heads: Satish Kumar at TEDxWhitechapel. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (13 min 14seg). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VAz0bOtfVfE>. Acesso em: 3 set. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dez./99. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/391>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FLUXUS DESIGN ECOLÓGICO. Curso de Jardim da Chuva - Sesc Vila Mariana. *In*: FLUXUS DESIGN ECOLÓGICO. **Blog**. [São Paulo]; Fluxus Design Ecológico, 2020. Disponível em: <http://fluxus.eco.br/2020/03/curso-de-jardim-de-chuva-sesc-vila-mariana/>. Acesso em 12 nov. 2020.

FORTES, Adriana. **A curandeira em busca de uma arte transdisciplinar**. 2011. Monografia (Especialização em Ecologia, Arte e Sustentabilidade) – UMAPAZ; Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

FORTES, Adriana. Eu sou Água. *In*: SEMENTES de Mátia: Banda Jabaculê e Adriana Fortes “Águas”. [s. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (5min 57seg). Publicado pelo canal Manuí. De 49seg a 2min 46seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1BEePtJDdFY>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da Liberdade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Perfil da presidenta. *In*: FUNAI. **Quem é quem**. [Brasília, DF]: FUNAI, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/composicao/quem-e-quem/perfil-do-presidente>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GERÊNCIA DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DO SESC SP. Educação para a sustentabilidade: trajetória e tendências. **Cadernos SESC de cidadania**, São Paulo, ano I, n. 2, p. 5-7, 5 jun. 2010. Disponível em: 2010https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/6457_EDUCACAO+PARA+A+SUSTENTABILIDADE+TRAJETORIA+E+TENDENCIAS. Acesso em: 8 ago. 2021.

GUIMARÃES, Verônica Maria Bezerra. A sustentabilidade e a fenomenologia do pertencer. **Revista de Direito e Sustentabilidade**, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 35-50, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistards/article/view/2076/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

INTRODUÇÃO ao Sistema dos Municípios em Transição - Webinar. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (1 h 17min 33 seg). Publicado pelo canal Municipalities in Transition. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WuBnPXR9Sc8&t=4179s>. Acesso em: 20 ago. 2022).

JARDIM DE CHUVA, Projeto Piloto para ajudar no controle de Alagamentos em SP. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (1h 04 min 54seg). Publicado pelo canal Plantar em Casa . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyAk57qJCPc>. Acesso em: 12 nov. 2022.

JARDIM de Chuva - Vídeo síntese do projeto. Direção de Caio Ferraz. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (5 min 55seg). Publicado pelo canal Sesc Vila Mariana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5vN0epIRh_c. Acesso em: 12 nov. 2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

JUCÁ, Beatriz. Brasil chega a 600.000 mortes com pandemia em desaceleração, mas sem poder baixar a guarda. *In*: EL PAÍS. **Brasil**: pandemia de cononavírus. Fortaleza: Ediciones el país, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-09/brasil-chega-a-600000-mortes-por-covid-19-com-pandemia-em-desaceleracao-mas-sem-poder-baixar-a-guarda.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KARNAK. Alma não tem cor. *In*: LETRAS. **Karnak**. Belo Horizonte: Letras, 2023. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/karnak/201405/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

KRENAK, Ailton; MAIA; Bruno (org.). **Caminhos para a cultura do bem viver**. [s. l.]: Cultura do bem viver, 2020. Disponível em:

<https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: 20 fev. 2021.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Henrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515/2519>. Acesso em: 2 maio 2021.

LEITE, M.; LIMA, J. Diferença, emancipação e conservação na educação ambiental. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 179–204, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19630>. Acesso em: 10/09/2021

LE JARDIN planétaire désigne la planète Terre comme étant un jardin. *In*: JARDIN Planétaire. [S. l.]: Gilles Clément, [2023]. Disponível em: <http://www.gillesclement.com/index.php>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LORENZ, Günther. Diálogo com Guimarães Rosa. *In*: COUTINHO, Eduardo F. (sel. De textos). **Guimarães Rosa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (Fortuna Crítica, dir. Afrânio Coutinho).

MAATHAI, Wangari. **Inabalável**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MAHABHARATA. *In*: CARRIÈRE, Jean-Claude. **O Mahabharata**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACEDO, Pedro Adélio Costa. **Municipalities in Transition**: a governance system for navigating transformative change in tipping point times. 2021. Tese (Doutorado em Alterações Climáticas e Políticas de Desenvolvimento Sustentável; Especialidade em Ciências do Ambiente) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/53692> . Acesso em: 30 nov. 2022.

MATEUS, Wagner de Deus. Implicações do multinaturalismo na educação ambiental. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 1, p.77-99, 1 jul. 2017. Disponível em: <https://seer.ufm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/2080>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MELO, Álisson José Maia. Jurisprudência da terra, direitos da natureza e a ascensão da harmonia com a natureza: rumo ao direito ecocêntrico? **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 22, n. 9, p. 413-438, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/3264/4265>. Acesso em: 6 maio 2021.

MIT. *In*: TRANSITION BRASIL. [S. l.]: Transition Brasil, [2022]. Disponível em: <https://transitionbrasil.com/299-2/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MORIN, Edgar. **O desafio do século XXI, religar os conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MOSTRA RIOS E RUAS. Circuito e mostra rios e ruas. *In*: MOSTRA RIOS E RUAS. **Plataforma rios e ruas**. [São Paulo]: Idea Action – Ideias em Movimento; Rios e Ruas, [2022]. Disponível em: <http://www.mostrarioseruas.com.br/plataforma.php>. Acesso em 11 jun. 2022.

MUNICIPALITIES in Transition: [formulário dos ciclos de avaliação]. São Paulo: Instituto Ecobairro: Cades Regional Vila Mariana: Subprefeitura de Vila Mariana – São Paulo, [2021]. Material pedagógico para os ciclos de avaliação disponibilizado pelo Instituto Ecobairro para os participantes do GIL.

NHEE.PORA. [s. l.], 2023. Instagram: Nhe'é Porã. Disponível em: <https://instagram.com/nhee.pora?igshid=xqxggnrrtkr2>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Liliane Samira Becari; TEIXEIRA, Catarina. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v.7, n. 2, p. 146-161, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2024>. Acesso em: 2 maio 2021.

OLIVEIRA, Sheila Pinno. Biocentrismo e ecopedagogia: a educação como ferramenta para a cidadania planetária. **Revista Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 5, n. 10, p. 271-286, jul./dez.2014. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/271/253>. Acesso em: 6 maio 2021.

ORR, David. Escolas para o século XXI. **Resurgence & Ecologist**, [s. l.], n. 160, p.16-19, out./1983. Disponível em: <https://www.resurgence.org/magazine/issue160-education-issue-schools-for-the-twenty-first-century.html>. Acesso em: 10 jul. 2010.

O SAL da terra. Intérprete: Beto Guedes. Compositores: Beto Guedes e Ronaldo Bastos. *In*: CONTOS da Lua vaga. Intérprete: Beto Guedes. [s. l.]: EMI, 1981. 1 disco vinil, lado A, faixa 1.

PALAVIZINI, Roseane Simões. Uma abordagem transdisciplinar à pesquisa-ação. **Revista Terceiro Incluído**: transdisciplinaridade e temas contemporâneos, Goiânia, v. 2, n. 1, jan./jun., 2012, p. 67–85. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/20140>. Acesso em: 20 maio 2021.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ROSSINI, Cleusa Maria; CENCI, Daniel Rubens. Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 1733-1746, jan. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348289355_INTERDISCIPLINARIDADE_E_EDUCACAO_AMBIENTAL_UM_DIALOGO_SUSTENTAVEL. Acesso em: 6 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015. A 1ª edição é de 2000.

SÃO PAULO (Estado). Instituto Biológico. **Notícias**: 500 pessoas participaram do 2º Plantio Global no corredor verde para polinizadores do IB. São Paulo: Instituto Biológico, 2018. Disponível em: <http://www.biologico.agricultura.sp.gov.br/noticia/500-pessoas-participaram-do-2-ordm-plantio-global-no-corredor-verde-para-polinizadores-do-ib>. Acesso em: 20 maio 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Verde e do Meio ambiente. CADES. *In*: SÃO PAULO (Município). **Secretarias**: Meio Ambiente. São Paulo: Secretaria Municipal do Verde e do Meio ambiente, 2023. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/cades/index.php?p=3250. Acesso em: 15 maio 2023.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 109-110.

SESC SÃO PAULO. Ideias e ações para um novo tempo: sustentabilidade na prática. *In*: SESC SÃO PAULO. **Editorial**: sustentabilidade. São Paulo: Sesc São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/ideias-e-aco-es-para-um-novo-tempo-sustentabilidade-na-pratica/>. Acesso em: 22 out. 2022.

SESC VILA MARIANA. **Acabou a pilha?** Intervenção com a Pequena Orquestra Interativa. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 2021c. 1 cartaz.

SESC VILA MARIANA. **Bate-papo**: territórios em transformação: municipalidades em transição. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 2021a. 1 cartaz.

SESC VILA MARIANA. **Oportunidades e desafios no uso do MTR – Manifesto de Transporte de Resíduos**. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 2021b. 1 cartaz.

SILVA, Lorena Santos da; HENNING, Paula Corrêa. A educação ambiental e sua produção científica: um olhar para as diferenças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 978-991, 1 out. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p978/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SOLER, Antonio; DIAS, Eugênia Antunes. A educação ambiental na crise ecológica contemporânea. **Revista Acesso Livre**, [s. l.], v. 5, n. 5, p.146-164, jun. 2016.

Disponível em: <https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2015/09/antonio-soler.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (ed.).

Mensagem de Vila Velha/ Vitória: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade: 06 a 12 de setembro de 2005 – Brasil. Vila Velha: Cetrans – Centro de Educação Transdisciplinar, 2005. Disponível em:

<http://www.cetrans.com.br/assets/docs/mensagem-vila-velha-vitoria.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZENELLE, Anick de. **O simbolismo do corpo humano**: da árvore da vida ao esquema corporal. São Paulo: Editora Pensamento, 1995.

STEENBOCK, Walter. **A arte de guardar o sol**: padrões da natureza na reconexão entre florestas, cultivos e gentes. Rio de Janeiro: Bambual Editora. 2021.

#TERRITORIOSDOCOMUM Jardim de Chuva - Teoria e Planejamento (Parte 2). [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (1h 41 min 44seg). Publicado pelo canal Sesc Vila Mariana.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MSEAhVMgbo>. Acesso em: 12 nov. 2022.

TERRITÓRIOS em Transformação: Municipalidades em Transição. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h 33min. 47seg). Publicado pelo canal Sesc Vila Mariana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MW11Gdqz5yY>. Acesso em: 12 set. 2022.

UNITED NATIONS. Programme. *In*: UNITED NATIONS. **Harmony with nature**. [s. l.: s. n., 2022]. Disponível em: <http://www.harmonywithnatureun.org/>. Acesso em: 13 jul. 2022.