



### ***“São estas as partes que me faltam”*: identidade racial e memória como meios de ensinar e aprender o “Todo” na educação ambiental<sup>1</sup>**

Iago Gomes da Silva<sup>2</sup>

Secretaria de Educação da Bahia (SECBA)

<https://orcid.org/0000-0002-1477-2437>

Marco Antonio Leandro Barzano<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

<https://orcid.org/0000-0003-3273-9216>

**Resumo:** O presente artigo discute possibilidades de práticas pedagógicas que, considerando a identidade racial e a memória, constroem uma educação ambiental que não ignora marcadores essenciais e inseparáveis da concepção de ambiente, o qual classificamos neste enquanto “Todo Ambiental”. Reforçamos assim que sendo a identidade e a memória partes constitutivas dos sujeitos, estas não estão à parte do que é Natureza, do que é nomeado enquanto “meio”, mas assim é comumente definido e reforçado pelos processos de produção material e de subjetividades desde o início da modernidade ocidental, por meio da colonização, até o mundo contemporâneo, instituído e sustentado pelas colonialidades. Este artigo apresenta uma parte dos resultados de uma pesquisa realizada em um mestrado de Educação cuja metodologia foi a cartografia, construída a partir de caminhos como a observação participante e a pesquisa intervenção. Nesta concluímos a necessidade de uma educação ambiental que não se abstenha das relações étnico-raciais tanto na compreensão de uma crise climática com raízes coloniais quanto como produtora de narrativas de sobrevivências.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Educação antirracista. Meio ambiente. Educação para as relações étnico-raciais. Ambiente e educação; Educação anticolonial.

### ***“Estas son las partes que me faltan”*: identidad racial y memoria como medios para enseñar y aprender el “Todo” en la educación ambiental**

**Resumen:** Este artículo discute posibilidades de prácticas pedagógicas que, considerando la identidad y la memoria racial, construyan una educación ambiental que no ignore marcadores esenciales e inseparables de la concepción del medio ambiente, el cual clasificamos en este como “Todo Ambiental”. Reforzamos así que, como identidad y memoria son partes constitutivas de los sujetos, estas no están separadas de lo que es la Naturaleza, de lo que se denomina “medio ambiente”, sino que así son habitualmente definidas y reforzadas por los procesos de producción material y de las subjetividades desde el principio de la modernidad occidental, a través de la colonización, hasta el mundo contemporáneo, establecido y

<sup>1</sup> Recebido em: 30/11/2024. Aprovado em: 20/02/2025.

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UEFS), Licenciatura em Letras (UEFS), Professor efetivo da rede pública do estado da Bahia, [iagogomes18@gmail.com](mailto:iagogomes18@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UNICAMP), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, [malbarzano@uefs.br](mailto:malbarzano@uefs.br).

sostenido por las colonialidades. Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada en una maestría en Educación cuya metodología fue la cartografía, construida a partir de caminos como la observación participante y la investigación de intervención. En esto concluimos la necesidad de una educación ambiental que no rehuya las relaciones étnico-raciales tanto para comprender una crisis climática con raíces coloniales como productora de narrativas de supervivencia.

**Palabras-clave:** Educación ambiental. Educación antirracista. Ambiente; Educación para las relaciones étnico-raciales. Ambiente y educación. Educación anticolonial.

### ***“These are the parts that I am missing”*: racial identity and memory as means of teaching and learning the “Whole” in environmental education**

**Abstract::** This article discusses the possibilities of pedagogical practices that, considering racial identity and memory, construct an environmental education that does not ignore essential and inseparable markers of the conception of the environment, which classify in this case “Environmental Whole”. We thus reinforce that, since identity and memory are constitutive parts of the subjects, they are not separate from what is Nature, from what is named as “environment”, but are thus commonly defined and reinforced by the processes of material production and subjectivities since the beginning of Western modernity, through colonization, until the contemporary world, instituted is sustained by colonialities. This article presents part of the results of a research carried out in a master’s degree in Education whose methodology was cartography, constructed from paths such as participant observation and intervention research. In this, we conclude the need for an environmental education that does not abstain from ethnic-racial relations, both in understanding a climate crisis with colonial roots and as a producer of survival narratives.

**Keywords:** Environmental Education. Anti-racist Education. Environment. Education for ethnic-racial relations. Environment and education. Anticolonial Education.

## **INTRODUÇÃO**

Durante décadas tem sido quase um acordo epistemológico comum explicar as relações ambientais através da separação dual entre ser humano e Natureza, atribuindo à ação do primeiro sob a “outra parte” a experiência do que conceituam enquanto trabalho e consolidando esta relação como único caminho possível de compreensão da crise ambiental, que se materializa a passos largos com a presença mais constante de catástrofes no cotidiano dos viventes do século XXI.

Ainda que esta atribuição seja assertiva, ela não explica ao todo a desvinculação histórica entre “quem somos” e “o que é o ambiente”, a qual a colonização fez uso para conseguir elaborar mecanismos de colonialidade que mantêm uma estrutura de poder intacta, mesmo séculos após as primeiras caravelas aportarem por aqui.

Ao optar por unicamente utilizar do conceito de “ação humana sobre a Natureza” para alcançar reflexão acerca das questões ambientais, deixando no esquecimento a constatação de que foi a partir do trabalho forçado de africanos, negros e povos originários – do que nominaram “Américas” – que mundos modernos foram erguidos,

equivocadamente já se desloca a raça enquanto marcador essencial tanto para identificação do problema quanto para solução dele.

Em outras palavras, a raça é um elemento inseparável da própria categoria de “trabalho” no mundo moderno, visto que no fazer “novos mundos” a Europa vinculou o modo de produção e exploração da Natureza ao escravismo, o que nos permite citar Clóvis Moura (2020, p.39) ao afirmar que “se todos os escravos fossem rebeldes, o modo de produção escravista não teria existência, porque a produção seria impossível socialmente e um modo de produção só se justifica exatamente pela produção nele contida.”

Se a ação humana sobre a Natureza ao nível de elevação produtiva (logo destrutiva como acontece no sistema capitalista-colonial) explica a crise ambiental, o fluxo acelerativo que alcançou deve ser explicado principalmente através do que aconteceu a partir do século XVI nas Américas, no continente África e, por consequência, em todo o mundo, quando a raça também é materializada enquanto marcador social, cultural, econômico e político na e pela modernidade ocidental.

É preciso, no entanto, considerar outras rebeldias destes escravizados e dos libertos que, não sendo suficientes para alterar o sistema de produção hegemônico, foram capazes de criar avessos e instituir pedagogias e políticas da vida quando muitos não percebiam. Para além da grande Palmares, outras experiências atômicas palmarinas<sup>4</sup> que se tornavam comunidades, memórias e anunciavam possibilidades de futuro para quem tinha a pele e a alma rasgada pela violência colonial.

A memória se torna assim um transmissor para os locutores do futuro (que somos nós, viventes do presente) quando ela surge como um método de produção de novas formas de se rebelar que são inteiramente sintonizadas ao que é ancestral.

Neste artigo, pretendemos apresentar como a memória e a identidade são construções intrínsecas a uma pedagogia ambiental que se coloque na constituição de um conceito de “todo ambiente” frente ao limitado “meio ambiente”, pensando isto em uma pesquisa em educação que se apresente enquanto contra-colonial sem desvincular da prática do cotidiano escolar.

---

<sup>4</sup> Brincamos com a expressão “atômicas palmarinas” para metaforizar as inúmeras formas de existências e resistências cotidianas, que marcam as vidas dos sobreviventes e supraviventes e que mesmo não sendo do tamanho de Palmares existem enquanto partículas (“átomos”) que carregam em essência os mesmos ideais.

Essa temática tangencia pesquisa defendida pelo primeiro autor deste artigo, no ano de 2024, no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, que buscou compreender processos de resistências ao racismo ambiental a partir de narrativas de um sujeito-escola e que resultou na dissertação “Outros e outros despejos: uma colchagrafia de narrativas acerca do racismo ambiental a partir do sujeito escola” (Silva, 2024).

Para o escopo deste artigo refletiremos acerca da relação entre ambiente e raça, o que não significa desconsiderar outros marcadores fundamentais (gênero, classe, deficiência) na elaboração de uma pedagogia decolonial e de uma política ambiental crítica e transgressora que segundo Walsh; Oliveira e Candau (2018, p.06) “se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”.

Em seguida, pensaremos a memória e a identidade racial como meios de ensinar e aprender em uma educação ambiental que se enxergue como “prática do Todo” e que, assim, transgrida a ideologia colonial que inventa a separação entre nós (seres humanos) e o que seria Natureza e que transforma esta em produção constante de subjetividades adaptadas às crises e não desafiadas delas.

Destaca-se que nesta pesquisa utilizamos a cartografia como metodologia de pesquisa (Deleuze; Guattari, 1995); (Kastrup; Escóssia, 2015) em que se cruzaram caminhos a partir da observação participante e a da pesquisa intervenção.

Feitas estas considerações introdutórias, este artigo tratará, primeiramente, da relação possível entre raça e ambiente a partir dos resultados colhidos na realização de oficinas e de reflexões teóricas que situam esta análise em perspectivas decoloniais, constatando a colonização como a forma de intensificação de separação entre os sujeitos da Natureza, em que o marcador racial se apresenta como estruturante também de relações ambientais. Logo após, partimos “de qual educação tratamos”, construindo caminhos para (re)pensar a educação ambiental a partir de práticas anticoloniais em que memória e identidade são mecanismos importantes para tal.

## RAÇA E AMBIENTE: UMA RELAÇÃO IMPOSSÍVEL?

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos  
(Walsh, 2009, p.24)

Iniciamos esta seção, com inspiração no pensamento de Catherine Walsh (2009), procurando contribuir para a ruptura das estruturas supracitadas. Quando se trata de discussões e denúncias que envolvem a relação entre racismo e meio ambiente sempre se irrompem uma série de questionamentos que reforçam a separação entendendo, respectivamente, um, enquanto objeto analítico das “ciências sociais”, e outro, propriamente das “ciências biológicas”.

Se reproduz uma descaracterização de ambos enquanto fenômenos envolvidos em problemáticas históricas que precisam de esforços múltiplos e conjuntos na elaboração de soluções. Mas, também demonstra como há uma persistência da ideologia ocidental na fragmentação do conhecimento, como se só fosse possível compreendê-lo a partir do modelo racional que caracteriza as ciências modernas e não presente, por exemplo, nas cosmocepções de povos que enxergam sujeitos/objetos de forma mais integral.

Ao dizer que “é fundamental que se destaque que a problemática da raça no Novo Mundo é um pilar central no que tange as produções de desigualdades, violências e a manutenção das injustiças sociais”, Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018) também definem que a “raça não é um pressuposto de subalternidade do negro, mas de construção de privilégios dos brancos” (Simas; Rufino, 2018, p.110).

Estes privilégios não foram atribuídos apenas na invenção de um marcador discriminatório exclusivamente “de pele”, mas eles seguem sendo mantidos e produzidos de muitas outras formas, afinal o racismo “é um fenômeno que opera de forma plástica, múltipla e atualizável” (Simas; Rufino, 2018, p.110) e “não se reduz a atos incididos nos limites melanodérmicos” (Simas; Rufino, 2018, p.110).

Carolina Maria de Jesus (2014) escreveu em “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, que a vida dela tem sido preta e que “preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro (Jesus, 2014, p.167). Na poética carolinesca, a associação entre um marcador racial e o “lugar” não requer rigorosa elaboração, pois nasce da experiência

contida no que é o cotidiano narrado. A relação está dada, definida por sua experiência, por sua própria existência temporal (“a minha, – vida – até aqui, tem sido preta”) e espacial (“preto é o lugar onde eu moro”) e não é nenhum exagero nisso, ao contrário estabelece também o que Lélia Gonzáles e Carlos Hasenbalg (1982) explica como sendo fruto da distribuição racial do espaço, afinal são os corpos não-brancos que ocupam majoritariamente as periferias do país, inclusive as favelas e terras invadidas e desmatadas, o que explica a condição histórica de segregação que define o ambiente a partir do imperativo racial.

Vista sob a ótica das condições dos danos materiais causados pelo avançar da crise climática, é possível expor o quanto é superficial o lema “favela venceu”, que nada mais é do que o puro suco de neocolonialismo, pois condiciona a um ou outro à vitória, enquanto a comunidade continua sem vencer as fronteiras das políticas de moradia, de saneamento básico, sofrendo com o crescimento da temperatura, por ausência de projetos de arborização, mobilidade urbana e, a cada hora, corpos estendidos sem vida de jovens negros executados.

O espaço ou lugar onde nascemos, crescemos, vivemos e construímos vínculos não é apenas uma unidade material parada no tempo, mas é um contínuo, uma rede de afetos, de vínculos e *desvínculos* comunitários, de encontros e desencontros que possibilitam o pensarmos enquanto movimento que se faz através das ações temporais dos seres viventes, é assim que deve ser definido “ambiente”.

Ora, se a raça se moldou enquanto estrutura de produção de subjetividades associada a uma forma de poder, devemos concordar com Joice Berth (2023) ao dizer que “os limites de ir e vir nas cidades não são institucionais. São simbólicos e psicológicos, mas sobretudo, cumprem com o que se destinam: segregar os indesejados de acordo com os marcados de raça e classe” (Berth, 2023, p.297). Não apenas nas cidades, mas em todos os lugares. Não apenas de classe e raça, mas todos os outros que almejam a produção de hierarquias. Isto como efeito de uma produção violenta que criou um efeito, capaz de atravessar o tempo, onde invadiu, subjetivou o outro e ergueu um empreendimento colonial capaz de ainda fazer valer os efeitos racioambientais de uma lei de 1850, como foi a Lei de Terras.

A relação entre raça e ambiente se dá de forma espaço-temporal. Se os povos afrodiáspóricos e originários foram tratados como parte do lixo necessário do mundo branco, os lugares onde moramos, os ambientes onde transitamos e poderíamos existir

como gente também foram/são tratados assim dentro do modo de produção econômica e subjetivamente racial.

Por isso que é preciso dar conta de dimensionar o racismo ambiental para sua característica intrínseca que é estar no funcionamento de todas as relações sociais devido à própria historicidade do racismo como fruto da colonização e, após retomar para as implicações e impactos nas narrativas, é preciso se atentar antes ao que significa a concepção estrutural do racismo e o porquê que ela não anula análises em dimensões mais subjetivas.

A colonização criou uma falsa separação entre a Natureza e o ser humano e fez isto em forma de ideologia que é transmitida por meio de tudo em volta (símbolos, leis, códigos, modelo econômico, social, cultural), esta apreensão só é possível por meio dos sentidos, educados dentro de uma pedagogia que produz também a crise ambiental, pois naturaliza o sistema de produção e opressões, contribuindo para uma devastadora e aniquiladora relação do ser humano com a Natureza, indicando aquilo que Ailton Krenak narra: “parece que a vontade do capital é empobrecer a existência” (Krenak, 2022, p. 38) e, desse modo, a natureza deixará de produzir vidas (humanas e não-humanas).

O racismo é um produto e um produtor dessa lógica, ele se ambientaliza como dinâmica de violência e faz com que o próprio ambiente seja um produtor da violência que é, o que reforça a impossibilidade de se desvincular a identidade racial do meio ao qual transitamos e existimos.

Antes de encerrarmos esta seção, consideramos importante anunciar a parte metodológica da pesquisa realizada, que foi uma cartografia com inspiração em Deleuze e Guattari (1995) e Kastrup e Escóssia (2015) realizada em uma escola pública do município de Candeal, interior da Bahia, com dez jovens estudantes do ensino médio entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos, tanto do espaço urbano quanto do espaço rural.

Durante a oficina de campo, distribuímos duas cartolinas e estas foram expostas em frente aos estudantes participantes. Em uma das cartolinas estava escrito o título “meio ambiente” e na outra “racismo”. Todos teriam que pensar palavras-chaves que se relacionassem, respectivamente, a cada um dos títulos.

Foram registradas palavras como: “violência”, “opressão”, “meio ambiente”, “lugar”, e uma das que mais nos chamou atenção foi a palavra-chave “outra metade”. Ao questionar sobre o uso desta expressão, se deu a seguinte explicação: “[...] isso é

engraçado, porque eu falo meio ambiente. Quando a gente vai falar meio, sempre tem a outra parte.” Assim a *Outra* metade é o mistério da construção e da destruição, é a falta e a presença, é o que tiramos da Natureza e negamos, é a parte que falta para entendermos e nos entendermos enquanto Todo Ambiental.

O racismo ambiental é a permanência dessa fratura, porque ele nos impede de uma aproximação com qualquer cosmopercepção que nos faça confluir ao Planeta, mantendo o ambiente sempre fora de nós.

Se a raça foi uma tecnologia máxima de construção de poder por meio da colonização que, por consequência, instituiu um ambiente colonial onde se tornou o marcador discriminatório a garantir o meio de produção econômica, uma forma societária de camadas mais profundas e alterações culturais ideológicas significativas, é por meio do ambiente que estes mesmos algozes ergueram tecnologias de insurgência.

Passaram adiante seus saberes, conhecimentos, experiências, encantaram o chão, desde o mais ressecado massapê até pisos das casas de moradias populares. O próprio ambiente Quilombo dos Palmares não apenas ergueu casas, esconderijos, exércitos, mas também um imaginário histórico que atravessou o tempo a partir de memórias sendo produzidas e faz morada em nós como seres ambientais que somos. O ambiente atravessou o tempo na mesma medida que a raça, é nele onde fazemos a disputa.

## **DE QUAL EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRATAMOS?**

Na etapa de produção de pistas cartográficas (última da oficina de campo para produção da dissertação citada anteriormente) uma das que foram criadas pelos sujeitos participantes da pesquisa trazia a imagem de uma porteira/cancela e justificou a partir da seguinte narrativa: “Eu aqui, tiro a foto de uma cancela, que é o meu percurso. É como se fosse o meu ponto de partida para qualquer lugar que eu vá. Que é esse caminho que todo dia, todo momento que eu for sair do meu local, que eu pego esse caminho. Que é a cancela da minha casa lá. Como eu posso dizer, a cancela do parque onde eu moro. Que qualquer lugar que eu vá eu tenho que passar pela cancela. É como se fosse o meu ponto de partida sempre. Que numa história tem sempre o começo, o meio e o fim. O começo, o ponto de partida aqui é o meu começo. O meio é para onde eu vou, mas no meu final é a hora de eu retornar, porque sempre eu vou passar pelo mesmo local”.

Além de analisar como mais uma vez lugar e temporalidade se encontram na narrativa e emergem como categorias importantes para pensar as dificuldades encontradas em sua trajetória de casa para a escola e de escola para casa, também é possível inferir como a porteira não é apenas tomada como um atravessamento ao caminho ou pontos de chegada e saída de algum lugar, mas surge, nesta narrativa, como uma pista que subjetiva o sonhar de todo dia, os desafios que viram dores, os próprios (des)caminhos e memórias. Não há pontos de chegada, há movimento! E é justamente “o movimento” o único antônimo possível para “fim”, pois ele se estabelece num fluxo que só permite, como mandigou o que estamos nomeando neste artigo de um “preto velho”: “começo-meio-começo” (Santos, Antônio Bispo, 2023).

Sendo o movimento começo-meio-começo, a vida se estabelece como a parteira. A política da vida deve ser a do encantamento pela vida, a única capaz de parir movimentos capazes de identificar os atravessamentos e de inventar (des)caminhos, como fazem crianças que saltam as cercas e porteiros trancadas para tomar banho em rios que foram demarcados pela política da morte como sendo pertencente “a alguém” e não do próprio Tempo e Espaço da Natureza.

Estas crianças se movimentam na transgressão para retomar-se ao ambiente. É neste movimento que estão contidas as pedagogias ambientais capazes de fundamentar uma educação que se coloque enquanto desafiante da crise ambiental e, em consequência, de todas as ideologias de conformidade a esta.

A compreensão do que é o todo ambiental não está dada, constatada previamente pelos sujeitos, mas deve ser construída em meio às tentativas civilizatórias de separação, de fraturação entre os sujeitos e o meio. Logo, é uma disputa entre concepções do que é ambiental, mas também dentro das formas de se fazer e compreender a educação.

As formas que reforçam a fratura são conformadas por uma lógica interseccional de classe, raça, gênero, que artificializam a exploração dos seres e a produção desenfreada a partir da exploração dos recursos naturais. Já as que as desafiam, buscam ensino e aprendizagem como práticas cotidianas da liberdade, da transgressão e de aproximação com as cosmopercepções que nos fazem confluir.

Ao questionar sobre a associação entre as palavras-chaves “violência” e “opressão” a “Racismo” e “paz” e “cura” a “Meio ambiente”, um dos estudantes comentou que é sobre “não se ama(r) tanto que está matando o lugar que lhe dá o

próprio oxigênio”. Em um momento anterior da oficina, foi feita a identificação do racismo como a negação do amor a si e ao outro e esta fala associa, portanto, a uma transferência desse “auto ódio”, presente nas subjetividades a partir do imperativo racial, para o que seria “o meio fora de nós”.

Ou seja, o racismo além de ser um marcador que fortalece a fratura entre os sujeitos e o ambiente, também é causa-consequência da exploração que leva à origem e à evolução da crise climática a partir das inúmeras formas de se relacionar. Assim o racismo ambiental é a permanência dessa fratura, porque ele nos impede de uma aproximação com qualquer cosmo percepção que nos faça confluir ao Planeta, mantendo o ambiente sempre fora de nós.

Uma educação como prática do “Todo” não pode se negar a compreensão do racismo enquanto estrutura organizativa de um mundo que se diz modernamente desenvolvido, mas que mantém a colonialidade como fenômeno político, cultural e ambiental de constituição de poder, de saber e de ser.

Uma educação como prática do “Todo” não entende o ambiental como uma subárea de conhecimento ou uma disciplina isolada, mas como uma vestimenta para o “fazer-se” teoria e o “fazer-se” prática. Ao mesmo tempo, ela também não isola, não trata como “à parte” o que são estruturas e fenômenos históricos que são organizativos de modelos societários.

É por isso que não bastando apenas não ser racista, a educação ambiental precisa ser antirracista, se colocar como interventora em uma realidade em que as desigualdades e hierarquias são partes substanciais das crises, inclusive a climática, mas também como inventoras de desejados, sonhados, possíveis e potencializadoras de mundos memoriais.

Inventoras, porque não basta a descrição e a identificação dos problemas em volta, mas precisa criar alternativas, rotas de fuga, caminhos, descaminhos, possibilidades cotidianas de transgressão. Só que também potencializadoras, pois mundos como estes já existem! As casas de farinha, as roças, os quintais, os terreiros, as batatas de feijão, as festas populares, os quilombos e aldeias, o cruzar diário das cancelas e porteiras, tudo isto guarda mundos inteiros cravados em uma memória comunitária e corporal.

E é justamente nesse aspecto que se faz preciso assim uma educação ambiental antirracista que parta do (não)lugar que nossos corpos ocupam no mundo colonizado, que não se submeta à agenda neoliberal e colonial, que entenda nossos atravessamentos

como parte do meio ambiente e não à parte dele, que dê conta das causas e dos efeitos desiguais da crise ambiental sob povos indígenas, quilombolas, de terreiro, pescadores, catadores de papel e tantos outros que vivem sob o descarte da humanidade, que entenda a crise ambiental como também uma crise civilizacional e que pense a própria educação não para antecipar o fim do mundo, mas para adiá-lo enquanto potencializa a invenção de outros.

Uma política em educação que tenha como objetivo “adiar o fim do mundo” passa necessariamente por fazer de todo o ensinar e aprender uma busca pelo Todo, não ignorando as partes que devem caber nesta discussão, pois se fizermos isto, falharemos duplamente, ao reforçar a fratura e na própria construção do objetivo primordial.

Convidamos o leitor a imaginar a seguinte cena: uma senhorinha, de vestidos floridos, lenço na cabeça, preta como jabuticabas, corpo curvado, nas mãos a vassoura – que ela mesma fez – espalhava poeira para todos os lados enquanto em silêncio reza ou balbucia algumas poucas entendíveis palavras. No terreiro! Certamente esse imaginário é o de muitos, afinal nos terreiros muitas senhoras pretas como nossas avós encantam o chão com suas criações e invenções de mundo enquanto os netos que toma conta pulam de um lado para outro fazendo estripulias. A pele preta podia não ter lhe permitido uma labuta mais fácil, mas foi no encantamento que, ainda assim, inventou o mundo para seus netos.

Pensar o papel da memória nos processos de envolvimento deve, antes de tudo, mobilizar sua compreensão para identificar que ela só é possível existir como um atravessamento temporal que transgrede as próprias regras ocidentais de divisão passado-presente-futuro e as próprias fronteiras do mundo físico. Memória é um passado que se crava em nossos corpos enquanto presença e que se nega a morrer e é, assim, a própria vida em um movimento contínuo e que leva sempre a novos e novos começos.

Quando “meu corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais e se torna dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências” (Rufino, 2019, p. 128) é possível anunciar o Todo Ambiental como uma colcha de retalhos de memórias que foram acumuladas consciente e inconscientemente pelos sujeitos e que os fazem ser anunciantes de novas memórias e, logo, de interferência sob o próprio Todo Ambiental, quando novos retalhos vão sendo costurados por várias mãos em comunidade.

Uma pedagogia ambiental que entende a memória como um caminho metodológico para sua prática não nasce da ausência de comunidade, mas da presença desta e não apenas no conteúdo do ensino, mas no “se fazer”, na prática vivenciada pelos entes vivos, no *modus* de existência.

Quilombos e aldeias carregam em sua essência existencial o marcador da rebeldia, da transgressão, da invenção, pois são frutos da insistência de uma presença memorial em um mundo colonial em que as tentativas de fazer com que não existam mais são cotidianas e se ramificam em leis, códigos, símbolos e outras manifestações de violências diretas ou indiretas. Um ensinar e um aprender destas comunidades não se trata apenas de saber as plantas que utilizam nos chás, a comida que alimenta as famílias, as artes que produzem, mas, sobretudo, sobre os meios e formas que fazem uso para manter ou criar tudo isto em meio a um oceano de segregação, de apagamentos, silenciamentos e dores.

Ao negar uma pedagogia ambiental da solidariedade, da memória histórica e da identidade racial, a escola contribui para que as pessoas não se indignem com as condições que as populações indígenas vivem, com a distribuição colonial da terra, com suas próprias condições de vida.

Ao pensar em práticas pedagógicas que advém de uma educação ambiental, que não seja apenas formalidade ou cumprimento institucional, devemos estar situados na historicidade do mundo ao qual estamos e no compromisso com as mudanças, sem necessitar fazer esforços absurdos para encontrar este caminho, afinal ele já integra a essencialidade das práticas cotidianas de quem sempre viveu vítima da distribuição desigual do espaço-tempo. O que é preciso é nos aproximarmos destas por meio das ferramentas que temos e que são frutos das próprias lutas travadas por estas comunidades.

O conceito de identidade racial para Maria Aparecida Silva Bento (2022) carrega fortes matizes ideológicas, políticas, econômicas e simbólicas que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo. Fundamentada a partir da modernidade ocidental a racialização foi um processo de violência sob o outro que instituiu um mundo tão violento quanto para estes. No entanto, a ressignificação dessa identidade se deu primeiro no chão de comunidades, nos encontros entre estes outros, que encruzaram saberes e culturas e que transformaram silêncios em gritos e medos em coragens.

Identidade e memória ancestral são recursos de uma elaboração transgressora da violência colonial e são negados enquanto acesso e fortalecimento nas pedagogias que têm como intuito reforçar a dominação. O direito a vivenciar outra relação com a Natureza, que não a de exploração, é atravessado pela lógica de desumanização de nossos corpos, de tentativa de controle e aniquilação de nossas identidades, projeto civilizatório erguido no solo da modernidade ocidental que embaça nossos sentidos e nos leva ao esquecimento, a perda de memória ou a memória sem nós.

Por este motivo a memória, quando ancestralizada, se torna um mecanismo de mudanças que rasgam as malhas do tempo e costuram colchas de retalhos com e no próprio espaço. Só que isto só é possível se os sujeitos que costuram sabem o seu lugar no mundo e almejam transformá-lo ou inventar outros, o que se faz a partir do encontro entre a identidade e a comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não se faz uma educação para pensar o ambiente ignorando que toda forma de vida deste tem significância. Que a história dessas formas de vida e suas estratégias de existência compõem a contravenção às crises e a criação em meio a destruição. Os seres assumem o papel de criadores frente às violências que se apresentam como finalizadores de mundos e produzem narrativas que guardam “segredos” que garantem o futuro como possibilidade, como um amanhã.

Para pensar uma educação ambiental antirracista, antipatriarcal, anticolonialista, anticapacitista é necessário identificar a raça enquanto construto racional inseparável dos ambientes construídos através das colonizações modernas, que possui capacidade absurda de adaptação às temporalidades e que, portanto, faz desse ambiente (espaço e tempo) uma arena de disputas entre sua lógica de funcionamento e os desvios e insubordinações a esta (que compõem a ancestralidade).

A identidade racial e a memória são os recursos, as ferramentas ancestrais, as macumbas utilizadas por estes seres na história, os quais utilizam para encantar os ambientes, espalhar terreiros e conclamar a completude nossa enquanto ambiente que somos!

Desde o ano de 2008, o grupo de pesquisa Rizoma, coordenado pelo segundo autor deste artigo, tem investido fortemente em pesquisas e ações extensionistas cuja centralidade é o binômio: relações étnico-raciais e educação ambiental. Inspirados no

pensamento de Nilma Lino Gomes, mulher negra, pesquisadora-ativista, temos apostado no princípio de que é necessário descolonizar o currículo (Gomes, 2012) e de que o movimento negro é educador (Gomes, 2017).

Partindo dessas duas clássicas referências, temos examinado analiticamente os documentos basilares: Lei 10.639-03 que “estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio”; Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” e Lei 9795-99 que “dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”.

A partir da análise do conjunto dessas leis, temos constatado a necessidade urgente de ampliar as investigações ações, pois necessita-se lutar contra o epistemicídio e por uma educação ambiental antirracista. Nosso investimento é de ruptura epistêmica com a estrutura da colonialidade e, para isso, tomamos como princípio básico a inspiração em referências decoloniais e contra-coloniais.

As cosmopercepções dos povos indígenas e das religiões de matriz afro-indígena brasileiras, os modos de vida de comunidades tradicionais como quilombolas, os imaginários das juventudes periféricas são guardiãs dessa educação ambiental onde não precisamos nos esforçar para aproximar “quem somos” do “que é o ambiente”, afinal o movimento resultante não possui limitações de tempo, nem de espaço.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTH, Joice. **Se a cidade fosse nossa**: racismos, falocentrismos e opressões nas cidades. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs**. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.  
GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://miolodolivro.com.br/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-pdf-por-ailton-krenak/>. Acesso em: 2 de ago. 2022

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SILVA, Iago Gomes da. **Outros quartos e outros despejos: uma colchografia de narrativas acerca do racismo ambiental a partir do sujeito-escola**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras. pp. 12-42, 2018.