



## A contribuição das mulheres para repensar Educação Ambiental

Taís dos Santos Lopes Corrêa<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5160>

Alana das Neves Pedruzzi<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3991-9933>

**Resumo:** Este artigo analisa a evolução histórica e conceitual da Educação Ambiental (EA), argumentando que suas correntes, mesmo as críticas, historicamente marginalizaram as opressões de gênero. O objetivo é demonstrar a centralidade das contribuições feministas para a construção de uma EA verdadeiramente emancipatória, com foco especial na produção de pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Do ponto de vista metodológico, a análise inspira-se na leitura imanente de Sérgio Lessa, para desvelar as contradições das abordagens hegemônicas e a potência das perspectivas ecofeministas e interseccionais. Conclui-se que o aprofundamento de uma EA crítica, anticapitalista e antirracista é indissociável de uma prática feminista que visibiliza os saberes e as lutas das mulheres e de outras populações subalternizadas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica; Feminismos; Interseccionalidade.

## La contribución de las mujeres para repensar la Educación Ambiental

**Resumen:** Este ensayo teórico analiza la evolución histórica y conceptual de la Educación Ambiental (EA), argumentando que sus corrientes, incluso las críticas, han marginado históricamente las opresiones de género. El objetivo es demostrar la centralidad de las contribuciones feministas para la construcción de una EA verdaderamente emancipadora, con un enfoque especial en la producción de investigadoras del Programa de Posgrado en Educación Ambiental (PPGEA) de la Universidad Federal do Rio Grande (FURG). Desde el punto de vista metodológico, el análisis se inspira en la lectura inmanente de Sérgio Lessa para desvelar las contradicciones de los enfoques hegemónicos y la potencia de las perspectivas ecofeministas e interseccionales. Se concluye que la profundización de una EA crítica, anticapitalista y antirracista es indisoluble de una práctica feminista que

<sup>1</sup> Mestre em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (UNIGRANRIO). [lopes.taiss@gmail.com](mailto:lopes.taiss@gmail.com)

<sup>2</sup> Profª, Doutora e Mestre em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), Bacharel em História (FURG) e Licenciada em Filosofia (UFPEL). [alanadnp@gmail.com](mailto:alanadnp@gmail.com)

visibiliza los saberes y las luchas de las mujeres y otras poblaciones subalternizadas.  
**Palabras clave:** Educación Ambiental Crítica; Feminismos; Interseccionalidad.

### **Women's Contribution to Rethinking Environmental Education**

**Abstract:** This theoretical essay analyzes the historical and conceptual evolution of Environmental Education (EE), arguing that its currents, even the critical ones, have historically marginalized gender oppressions. The objective is to demonstrate the centrality of feminist contributions to the construction of a truly emancipatory EE, with a special focus on the production of women researchers from the Graduate Program in Environmental Education (PPGEA) at the Federal University of Rio Grande (FURG). Methodologically, the analysis is inspired by Sérgio Lessa's immanent reading to unveil the contradictions of hegemonic approaches and the potential of ecofeminist and intersectional perspectives. It is concluded that the deepening of a critical, anti-capitalist, and anti-racist EE is inseparable from a feminist practice that makes visible the knowledge and struggles of women and other subalternized populations.

**Keywords:** Critical Environmental Education; Feminisms; Intersectionality.

### **Introdução**

A Educação Ambiental (EA), em suas abordagens mais tradicionais, foi frequentemente caracterizada por uma vertente conservacionista, associada a objetivos de cuidado com a fauna, a flora e os recursos naturais (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Esse viés se manifestava em práticas pedagógicas e projetos que, embora preocupados em envolver os três pilares da sustentabilidade — social, ambiental e econômico —, popularizados pelo Relatório Nosso Futuro Comum, o faziam de forma superficial. Tais discursos, embora momentaneamente convincentes, acabavam por desconsiderar uma grande parcela da sociedade, as populações vulnerabilizadas, ao priorizar preocupações ecológicas em detrimento de uma análise crítica das desigualdades sociais.

Atualmente, com os estudos pautados em outra vertente da Educação Ambiental, denominada crítica (Loureiro, 2007), que busca não excluir essas populações vulnerabilizadas, é possível compreender sobre a necessidade de traçarmos um novo caminho para se fazer Educação Ambiental, ao passo que, também precisamos mostrar ao mundo, sobre esse novo caminho. Seja através de como nossas atitudes mudarão essa perspectiva ou pela necessidade de sermos natureza e fazermos parte dela. Essa nova rota implica em reconhecer que somos parte da natureza e em confrontar os discursos que nos impõem posicionalidades limitantes,

muitas vezes impedindo que as próprias populações vulnerabilizadas percebam como são afetadas por um sistema opressor.

Assim sendo, este artigo objetiva-se em entender como a Educação Ambiental foi se desenvolvendo ao longo dos anos, trazendo também algumas definições e reflexões sobre a evolução do conceito, tecendo um panorama de como as temáticas feministas entraram no campo da Educação Ambiental, evidenciando assim, a influência da atuação crítica das mulheres — com foco nas contribuições de pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) — em repensar a Educação Ambiental, a partir de um viés crítico, feminista, interseccional, levando em consideração a necessidade emergencial do aprofundamento dos estudos destas temáticas.

Do ponto de vista metodológico, este artigo configura-se como um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica. A abordagem analítica inspira-se na leitura imanente proposta por Lessa (2014). O levantamento bibliográfico foi realizado em plataformas como Google Acadêmico e Scielo, alicerçando-se em estudos de autores da EA, como Loureiro (2007), Layrargues e Lima (2014) e Guimarães (2004). O argumento dialoga, ainda, com as contribuições de educadoras feministas críticas, em especial do PPGEA-FURG, como Cousin (2010), Pedruzzi (2019), Podewils (2019), Silva e Freitas (2022) e Assis (2023).

Neste trabalho, a leitura imanente foi aplicada ao analisarmos os documentos e as correntes da Educação Ambiental a partir de suas próprias premissas e contradições internas. Por exemplo, ao analisar a EA conservacionista, buscamos revelar como seu discurso de 'cuidado com a natureza' entra em contradição com a manutenção de um sistema econômico que exige a exploração dessa mesma natureza. Da mesma forma, ao analisar a EA Crítica, buscamos identificar suas potencialidades, mas também suas lacunas imanentes, como a pouca centralidade dada às opressões de gênero, abrindo caminho para a necessidade de uma perspectiva feminista.

Para desenvolver nosso argumento, o artigo está dividido em duas seções principais. A primeira, “Trajetória crítica da Educação Ambiental”, analisa a evolução histórica e conceitual do campo. Partindo das raízes conservacionistas, o texto avança para a consolidação da vertente crítica, evidenciando as disputas e os silenciamentos que marcam esse percurso. A

segunda seção, “As contribuições críticas das mulheres na Educação Ambiental”, aprofunda o debate com base nas perspectivas feministas. Nela, o foco recai sobre a produção de pesquisadoras do PPGEA-FURG, cujos trabalhos são apresentados como indispensáveis para a construção de uma EA emancipatória.

### **Trajetória crítica da Educação Ambiental**

Neste tópico, apresentaremos um breve histórico da Educação Ambiental. Contudo, nosso objetivo não é apenas listar os marcos cronológicos, mas sim realizar uma leitura crítica desse processo. Buscaremos analisar não apenas o que foi discutido em cada conferência ou documento, mas também quem eram os atores hegemônicos e quais vozes foram sistematicamente silenciadas ou mantidas à margem. Ao evidenciar as lacunas e os sujeitos ausentes nesse percurso, pretendemos construir a base argumentativa que demonstra a necessidade emergencial de um caminho para a EA centrado nas perspectivas das mulheres e das populações vulnerabilizadas. Uma parte considerável desse tópico baseia-se no levantamento dos dados da professora, Doutora em Educação, Sueli Almuña Holmer, da Universidade Federal da Bahia, apresentado em seu *E-book* “Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo” (2020).

Os anos 60 e 70 foram palco de uma crescente preocupação global com os impactos da industrialização do período pós-guerra, que intensificou a poluição e o uso predatório dos recursos. Nesse contexto, a expressão "Educação Ambiental" foi mencionada pela primeira vez na Conferência de Keele, na Inglaterra, em 1965, já apontando para a necessidade de sua inserção na educação dos cidadãos (Holmer, 2020). Pouco depois, em 1968, a fundação do Clube de Roma, composto por figuras de prestígio do Norte Global, culminou na publicação do influente relatório “The Limits of Growth” (1972), que alertava para a crise emergencial do meio ambiente. Nesse palco, protagonizado majoritariamente por homens de Estado do Norte Global, as questões estruturais de desigualdade de gênero e o conhecimento de povos tradicionais, guardado em grande parte por mulheres, não encontraram espaço na agenda oficial.

O ápice desse movimento institucional foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (1972). Embora tenha sido um marco por reunir 113 nações, seu viés era marcadamente antropocêntrico e focado nos problemas dos países desenvolvidos (Holmer, 2020). Nossa análise crítica, em linha com a discussão proposta neste artigo, destaca que esses eventos fundadores, embora importantes, foram protagonizados por uma elite masculina e eurocêntrica, cujas soluções propostas não questionavam as estruturas capitalistas e patriarcais que geraram a crise, mantendo à margem as vozes e os saberes de mulheres e povos do Sul Global.

Essa abordagem inicial materializa o que Layrargues e Lima (2014) classificam como a macrotendência conservacionista, que se define como:

A macrotendência conservacionista, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de sensopercepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo (Layrargues; Lima, 2014, p. 30).

Desse modo, compreendemos que essa macrotendência destoa das questões versadas em pleno século XXI, que segundo os autores, acabam enfatizando, principalmente, nas lutas pela transformação social, não problematizando as estruturas sociais em sua totalidade, considerando aspectos que venham gerar transformações culturais, não ocorrendo mudanças na estrutura política e econômica da sociedade, por justamente focarem em uma abordagem ecológica, o que nos distancia da dinâmica sociopolítica, além de desconsiderar as questões de classe, onde os problemas ambientais acabam sendo lidados de maneira muito superficial.

Segundo Guimarães (2004, p. 28.), esta macrotendência conservadora “busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução”. Essa é uma contradição imanente, nos termos de Lessa (2014), pois é impossível solucionar a crise ambiental sem romper com os referenciais que a geraram. Onde o autor defende uma Educação Ambiental que consiga ler o mundo por um contexto de complexidade e de maneira instrumentalizada, a favor da transformação das questões sociais e ambientais. Assim como

para Layrargues (2012, p. 388), é preciso “problematizar a questão da categorização das correntes de pensamento no Campo Social da Educação Ambiental”.

Na esteira de Estocolmo, a Educação Ambiental começou seu processo de internacionalização e institucionalização. No Brasil, isso se materializou com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, ainda sob uma perspectiva fortemente conservacionista e despolitizada (Holmer, 2020). No cenário internacional, o debate avançou com o Encontro de Belgrado (1975), que produziu a "Carta de Belgrado", e a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), que estabeleceu os primeiros objetivos, princípios e estratégias formais para a EA (Holmer, 2020). Apesar desses avanços na formalização do campo, a abordagem permanecia técnica e universalista, desconsiderando as realidades e os conflitos socioambientais específicos vivenciados por diferentes comunidades, especialmente aquelas atravessadas por opressões de gênero e raça.

A década de 1980 marcou uma virada, com o reconhecimento de que a crise ambiental estava atrelada ao modelo econômico e a ascensão da justiça social no discurso ambiental. No Brasil, em meio à redemocratização, a luta por direitos civis impulsionou a criação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) em 1981 (Brasil, 1981) e, posteriormente, a inserção da EA como um dever do Estado no Art. 225 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), seguida pela criação do Ibama em 1989.

Globalmente, o marco foi o relatório *Nosso Futuro Comum* (1987), que popularizou o conceito de desenvolvimento sustentável. Contudo, argumentamos que essa abordagem, embora trouxesse o pilar social para a discussão, o fez de maneira superficial, tratando a pobreza como um problema a ser gerenciado e não como consequência de um sistema exploratório. A sustentabilidade proposta era, sobretudo, uma tentativa de 'esverdear' o capitalismo, sem questionar suas bases, o que mais tarde seria fortemente criticado por movimentos sociais e feministas por ignorar as dinâmicas de poder que perpetuam a desigualdade.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) representou um ponto de virada fundamental. Enquanto a agenda oficial consolidava o paradigma do desenvolvimento sustentável por meio de instrumentos como a Agenda 21 e

tratados internacionais, um movimento muito mais significativo ocorria em paralelo: o Fórum Global de ONGs. Este evento marcou um ponto de virada crucial em nossa análise, pois consolidou-se um contraponto crítico à agenda oficial. Ali, a participação decisiva de movimentos sociais, povos tradicionais e, fundamentalmente, de mulheres e feministas, permitiu articular, pela primeira vez em escala global, a indissociabilidade entre a degradação ambiental e as estruturas de opressão social — notadamente o patriarcado, o racismo e o colonialismo.

É nesse ínterim de se desvincular da perspectiva conservacionista, potencializado por espaços como o Fórum Global, que se consolida a proposta de uma Educação Ambiental Crítica. Conforme defendem Layrargues e Loureiro (2000), a EA passa a buscar “uma aproximação mais realista e complexa da articulação da pauta ambiental com a social”. Essa nova vertente é definida por Loureiro (2007) como uma prática que:

A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza (Loureiro, 2007, p. 66).

O conceito de EA Crítica de Loureiro (2007) oferece, portanto, uma base sólida para uma prática transformadora, focada na valorização dos saberes populares e na superação da dicotomia entre sociedade e natureza.

Nas décadas seguintes à Rio-92, a agenda ambiental oficial continuou a se expandir por meio de instrumentos como a Agenda 21, o Protocolo de Kyoto (1997) e, no Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (1999). No entanto, as cúpulas subsequentes, como a Rio+10 em Joanesburgo (2002), revelaram a persistente prioridade econômica sobre as questões ambientais, com soluções que reforçavam a lógica de mercado (Holmer, 2020; Brasil, 1999). Nessa mesma época, contudo, iniciativas como a primeira Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) em 2003 demonstravam o potencial de espaços

de base para dar voz a sujeitos até então marginalizados na discussão, como jovens e comunidades escolares, apontando para uma fissura no discurso hegemônico.

A contínua proliferação de eventos e cúpulas, no entanto, não significou a formulação de soluções eficazes. Argumentamos que essa insuficiência se deve à negligência das mediações específicas que a EA Crítica aponta, como gênero e raça, mantendo o protagonismo e a agenda dos países desenvolvidos. A Conferência Rio+20, em 2012, exemplifica perfeitamente essa tensão. Enquanto o evento oficial resultou na formulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – uma nova tentativa de gerenciar a crise dentro do mesmo paradigma desenvolvimentista –, seu verdadeiro contraponto ocorreu na Cúpula dos Povos. Este espaço consolidou a crítica que vínhamos delineando, centrando o debate na denúncia do silenciamento e na mercantilização da natureza. Ali, as pautas das populações vulnerabilizadas, incluindo mulheres, indígenas e quilombolas, deixaram de ser um apêndice para se tornarem o cerne de uma outra proposta, baseada na justiça socioambiental.

A importância desses fóruns alternativos se reafirmaria uma década depois, quando o cancelamento da Rio+30 oficial deixou à Cúpula dos Povos a tarefa de manter a discussão crítica acesa. Diante disso, depois de anos de movimentos ambientais, destacamos esse acontecimento, pois as populações subalternizadas e vulnerabilizadas, terem tido a oportunidade de expor suas opiniões, onde o povo (os estudantes, os quilombolas, os indígenas, os negros, as mulheres, os camponeses, entre outros), pôde falar sobre a mercantilização da natureza e da vida, a valoração socioambiental, uma nova forma de produzir conhecimentos em prol de um mundo mais justo, em defesa dos bens comuns. Ressaltamos a importância desse evento, pelo fato de as comunidades mais atingidas pela crise ambiental não terem sido silenciadas, mas, apesar da relevância para o povo, ainda assim precisamos nos atentar sobre a insignificância desse movimento diante dos demais marcos, ao longo da história da Educação Ambiental.

Por fim, é nesse cenário de disputa e resistência que se inserem os programas acadêmicos comprometidos com uma visão crítica, como o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Ao longo de seus 30 anos, o PPGEA tem sido um espaço de enfrentamento desses desafios, buscando tecer

reflexões que possibilitem superar as dinâmicas opressoras do sistema capitalista e dar visibilidade às populações vulnerabilizadas. Este percurso histórico, portanto, não é um mero pano de fundo, mas a prova da necessidade de se aprofundar os estudos sobre as vertentes críticas da EA, como faremos a seguir, com foco especial em como a práxis e o pensamento feminista oferecem ferramentas indispensáveis para a construção de uma Educação Ambiental verdadeiramente justa e emancipatória.

### **As contribuições críticas das mulheres na Educação Ambiental**

A transição para uma Educação Ambiental Crítica, conforme defendida por autores como Loureiro (2007), foi um passo fundamental para politizar o debate, vinculando a crise ecológica às estruturas sociais. No entanto, argumentamos que, mesmo nessa vertente, certas análises sobre as opressões específicas permaneceram em segundo plano. Questões de gênero, raça e a colonialidade do poder, embora implícitas na crítica social mais ampla, nem sempre foram centralizadas. É justamente para preencher essa lacuna que as contribuições de pesquisadoras feministas e decoloniais se mostram indispensáveis. Elas aprofundam a crítica ao não apenas questionar o 'que' do sistema, mas também o 'quem' é mais afetado e 'como' as diferentes opressões se entrelaçam, como discutiremos a seguir.

A análise anterior demonstrou como a trajetória da EA foi marcada por silenciamentos. Aprofundar a crítica, portanto, exige não apenas apontar as lacunas, mas também amplificar as vozes que oferecem caminhos para superá-las. Inspiradas por pensadoras feministas como Audre Lorde (1984; 2019) Patricia Hill Collins & Sirma Bilge (2021), que argumentam sobre a importância de dar voz aos marginalizados, queremos dar continuidade a essa discussão, prestigiando essas vozes, que por muito tempo, não puderam ser ouvidas, mas que atualmente vem ocupando espaços de destaque e de certa forma, ressignificando as suas múltiplas facetas. Estamos falando sobre as mulheres, especificamente as mulheres pesquisadoras do PPGEA, que a partir de seus olhares dialogam sobre Educação Ambiental Crítica, construindo um legado para o nosso programa e para a produção científica.

No campo do ecofeminismo, uma das correlações fundantes é a que se estabelece entre as mulheres e a natureza, muitas vezes exemplificada pela figura das camponesas

(Schnorrenberger; Angelin, 2018). Partindo dessa concepção, entendemos que as relações patriarcais nesses espaços se tornaram cada vez mais evidentes, sendo uma das molas propulsoras do desenvolvimento do sistema capitalista. A teóloga Ivone Gebara (1997, p. 10) afirma que as mulheres foram 'relegadas pelo sistema patriarcal [...] a serem força de reprodução de mão de obra [...]', enquanto a natureza tornou-se 'objeto de dominação em vista do crescimento do Capital'.

Essa percepção da dupla opressão não ficou apenas na teoria. Na prática, a década de 70, com seu crescimento econômico e consequente degradação ambiental, viu o surgimento de muitos movimentos sociais em que as mulheres lutavam tanto por direitos igualitários quanto pela preservação da natureza (Ávila; Ribeiro, 2017). A partir dos anos 80, essa luta se intensificou, especialmente com as mulheres camponesas, que começaram a se organizar em movimentos no campo, deixando de ser silenciadas e galgando grandes conquistas (Schnorrenberger; Angelin, 2018). Esses movimentos, que reverberam até hoje, foram fundamentais para construir as identidades dessas mulheres e garantir seus direitos, tornando-as visíveis no cenário das lutas socioambientais.

Além disso, precisamos dar a devida importância aos diversos movimentos sociais em que as mulheres estão envolvidas, os quais discutem as questões ambientais e da vida da população trabalhadora. A exemplo disso temos o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que tem agregado as questões de gênero em sua pauta, sendo observadas algumas conquistas, como o direito de posse e o uso de terra pelas mulheres e a participação em 50% das questões políticas do MST (Sabia; Brabo, 2019). Podemos destacar também o protesto das mulheres de Via Campesina contra a Aracruz, do dia 08 de março de 2006, em que 1800 mulheres se manifestaram contra o monocultivo de eucalipto no Rio Grande do Sul. Consequentemente, a partir desse protesto, as questões voltadas para a monocultura de eucalipto ganharam maior visibilidade no debate acerca dos impactos ambientais, sociais e econômicos. Trazendo também a discussão sobre o posicionamento de um feminismo da classe trabalhadora contra o Capital, que até o momento era mais presente na classe média (Costa, 2011).

Portanto, a forma como as mulheres se relacionam com a natureza, além dos aspectos socioeconômicos e políticos que elas precisam lidar, colaboram para que façamos o uso de uma Educação Ambiental fundamentada na multiplicidade das relações entre os seres humanos e o meio ambiente natural e social. Uma comparação interessante que agrupa essa discussão, é quando correlacionamos a mulher a natureza; o homem a cultura; onde a natureza é inferiorizada a cultura, bem como, a relação entre o homem e a mulher; e a tendência que a mulher tem de defender a superação da dominação da natureza, uma vez que elas também se sentem dominadas. Essa conexão se baseia na tese de que a mesma estrutura patriarcal que inferioriza a natureza em relação à cultura também subordina o feminino ao masculino (Ávila; Ribeiro, 2017). Logo percebemos que as questões feministas e ambientais são indissociáveis, uma vez que elas instigam pela superação do sistema opressor que vivemos

Em complemento a isso, precisamos mencionar as lutas das mulheres do campo na América Latina, como por exemplo o caso de Berta Cáceres, em Honduras. Líder comunitária que foi assassinada em 2016 por estar à frente de lutas pelos direitos humanos, sobretudo pelos direitos das comunidades indígenas. Berta lutava contra os problemas do extrativismo que impactavam as terras indígenas, consequentemente, era ameaçada de morte e de violência sexual. Infelizmente, Berta, uma importante ambientalista, foi brutalmente assassinada em sua residência, em Honduras, onde sete homens foram condenados, mas ainda se desconhece o mandante do crime. No entanto, seu legado permanece vivo (Bragança, 2021).

Um outro exemplo é o caso de Francia Márquez, ex-trabalhadora doméstica, advogada e primeira mulher negra a assumir a vice-presidência da Colômbia, em 2022. Sendo reconhecida como uma ativista que luta contra o garimpo e a mineração da região, foi contemplada com o prêmio *Goldman*<sup>3</sup>, em 2018. Além disso, a pauta feminista está presente em seu projeto político, onde a vice-presidente pretende dar vozes aquelas que não tiveram oportunidades ou privilégios, buscando a justiça racial (Loiaza, 2022). Entretanto, apesar de

---

<sup>3</sup> O prêmio *Goldman* é considerado o Nobel do Meio Ambiente, sendo entregue anualmente, a seis defensores ambientais, das seis diferentes regiões geográficas: América do Sul e do Norte, América Central, Europa, África, Ásia e Ilhas das Nações Unidas. As pessoas contempladas por esse prêmio, dedicaram a sua vida na proteção do meio ambiente, defendendo também as questões acerca dos direitos humanos, em prol da justiça ambiental.

vice-presidente, de ter assumido uma posicionalidade de prestígio na sociedade, vem sofrendo ameaças de morte pelo grupo paramilitar Águias Negras, devido às suas lutas feministas, ambientais e raciais, divergirem dos propósitos do Águias Negras (Mello, 2022). Salientamos que o exemplo delas evidencia ainda mais a realidade das mulheres ambientalistas no Brasil, que sofrem muito com a violência física de quem destrói a natureza, para além das violências operadas nos seus cotidianos.

Nesse contexto, queremos trazer as contribuições de algumas mulheres pesquisadoras do PPGEA, com intuito de demonstrarmos a atuação crítica delas diante o campo da Educação Ambiental, no espaço acadêmico e consequentemente como esses conhecimentos podem agregar a nossa comunidade. Desconstruindo a ideia limitada de que o lugar das mulheres é apenas com as tarefas domésticas e com o cuidado com a família, trazendo à tona a importância da multiplicidade de suas facetas diante uma construção social justa e equilibrada.

A luta de ativistas como Berta Cáceres e Francia Márquez pela defesa de seus territórios exemplifica, na prática, o conceito de 'lugar' que Claudia Cousin (2010) teoriza no âmbito acadêmico do PPGEA. Para a autora, a construção do 'lugar' transcende o espaço geográfico. Trata-se de uma experiência simbólica, na qual a sociedade atribui valor e significado ao espaço, gerando pertencimento (Cousin, 2010). É exatamente essa disputa por um lugar simbólico e histórico, marcado por conflitos, que estava em jogo naquelas lutas.

A compreensão dessa dinâmica, segundo Cousin (2010, p. 93-94), exige que o sujeito conheça a sua própria história, marcada por antagonismos e conflitos. Ampliando essa discussão, Tamires Podewils (2019, p. 118) dialoga com a autora ao estabelecer que não nos constituímos apenas pelo lugar que assumimos, mas que elaboramos a ideia de 'lugar sócio-histórico' como forma de produzir conhecimentos que orientam a vida cotidiana.

A tese ecofeminista sobre a conexão entre a dominação da mulher e da natureza, apresentada anteriormente por autoras como Ávila e Ribeiro (2017), é aprofundada e localizada no contexto da EA Crítica pela análise de Silva e Freitas (2022). Para as autoras do PPGEA, essa conexão se manifesta de forma concreta quando se nomeia o patriarcado e o racismo como mediações fundantes das injustiças socioambientais, indo além da crítica mais geral ao sistema feita por Loureiro (2007). Partindo desse posicionamento, elas defendem que

é necessário pensar em uma Educação Ambiental com um viés transformador e emancipador, mas para isso ser possível, é preciso que as populações vulnerabilizadas estejam envolvidas, partindo dos seus problemas experienciados, sejam aqueles associados ao patriarcado, ao racismo ou ao colonialismo, para que desse modo, as relações de poder sustentadas pelo sistema capitalista deixem de ser dominantes.

A autora ainda afirma que a classe atribui um marco teórico a Educação Ambiental. Entretanto, esta categoria reflete características opressoras na totalidade da sociedade, deixando de enfatizar as peculiaridades de opressões especificamente vivenciadas pelas mulheres. Além disso, Silva e Freitas (2022) estabelecem que ao analisar as questões de gênero, que são consideradas caráter fundante na formação de injustiças socioambientais e consequentes experiências opressoras, implícitas no sistema capitalista, é de suma importância trazer uma abordagem que agregue os estudos feministas e populares às causas inerentes as populações vulnerabilizadas, colaborando assim para as lutas de gênero, raça e classe.

Junto a isso, temos a contribuição de Assis (2023), que tece sobre o conceito de Educação Ambiental Crítica:

A Educação Ambiental Crítica busca revelar e contrapor os processos de dominação aos quais os seres sociais estão submetidos, aí reside a necessidade da área em analisar os sistemas coercitivos e exploradores contidos nos cotidianos dos seres sociais. Não apenas de determinados indivíduos, mas da totalidade da sociedade (Assis, 2023, p 11).

A contribuição de Assis (2023) dialoga diretamente com as discussões de Silva e Freitas (2022). Ao lermos as duas obras em conjunto, percebemos que a afirmação de Assis sobre um caminho para a EA Crítica a partir dos saberes populares e acadêmicos reforça a perspectiva feminista e popular defendida por Silva e Freitas. Afirmando que um caminho possível para se fazer Educação Ambiental Crítica, seja a partir dos saberes populares e dos saberes acadêmicos, uma vez que a humanidade, a natureza e a sociedade se entrecruzem, onde, inevitavelmente, é preciso analisar criticamente a relação implícita nas opressões experienciadas pelas mulheres e na exploração descontrolada da natureza.

Essa correlação entre as opressões de gênero e a exploração da natureza evidencia o que Pedruzzi (2019) aponta como a necessidade de 'alargar o horizonte temporal de nossas

perspectivas'. Utilizamos o conceito da autora para argumentar que um projeto de EA Crítica deve mirar não apenas a superação do capitalismo, mas também de outras estruturas de poder, como o patriarcado e o colonialismo. Dessa forma, a autora sugere que procuremos uma nova organização social, que além de superar o sistema capitalista e a modernidade, também seja possível sobrepujar o sistema feudal, que ainda resiste e que muitas das vezes se disfarça, bem como os modos escravistas. Junto a isso, a autora declara:

Por isso mesmo, pela luta imprescindível por um horizonte comum que seja composto pela heterogeneidade característica das classes trabalhadoras é que esse movimento de reconstrução social precisa tornar suas as batalhas travadas por toda a pluralidade que lhe é componente [...] (Pedruzzi, 2019, p 119).

Neste contexto, a tese de Pedruzzi (2019), se alinha na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, em que expõe suas ponderações acerca de se repensar um caminho que venha reconhecer nossas potencialidades, de maneira que possamos apoiar as “[...] relações sociais em sua multiplicidade, em seu fundamento nas formas de produção da existência, as quais nunca se limitam ao ato de produção e intercâmbio com a natureza [...]” (Pedruzzi, 2019, p 120).

Podewils (2019) faz uma análise interessante ao correlacionar o desenvolvimento dos conhecimentos na Educação Ambiental partindo do tripé: Reprodução Social, Educação Ambiental e Vida Cotidiana. A autora argumenta que, a partir da Educação Ambiental, é possível gerar conhecimento que influencia a práxis humana, na medida em que o ser humano utiliza a capacidade de tomada de decisões orientada para seus fins. Em complemento a isso, Podewils (2019) defende que, ao retomar a vida cotidiana, esses conhecimentos na Educação Ambiental serão produzidos. Ela pondera, contudo, a limitação da atuação da Educação Ambiental no que tange à sociedade, considerando que certos processos de decisão são característicos apenas aos indivíduos, enquanto a reprodução social atua na totalidade, que por sua vez, orienta a Educação Ambiental com o intuito de conduzir a vida cotidiana.

## **Conclusão**

O percurso traçado neste artigo demonstrou que a trajetória da Educação Ambiental é marcada por uma tensão fundamental: entre uma abordagem conservacionista, que mascara

as estruturas de poder, e uma abordagem crítica, que busca desvelá-las. Evidenciamos que, mesmo na vertente crítica, a centralidade das opressões de gênero foi muitas vezes subestimada, tornando a contribuição do pensamento feminista não apenas relevante, mas essencial.

Essa perspectiva feminista fortalece a EA Crítica ao oferecer as ferramentas para indagar a crise ambiental de forma mais profunda, problematizando não apenas a dinâmica capitalista opressora, mas também as bases patriarcais que a sustentam. Ao reconhecer e centralizar as contribuições — teóricas e práticas — das mulheres e das populações vulnerabilizadas, torna-se possível construir um processo pedagógico que vai além do participativo, buscando ativamente superar a dominação imposta pelo sistema e consolidar uma nova relação, mais justa e equitativa, entre a sociedade e a natureza.

Portanto, fica evidente o protagonismo assumido pelas mulheres na construção de uma Educação Ambiental Crítica. Ao ressignificar as múltiplas facetas que lhes são socialmente atribuídas e ocupar espaços decisórios, suas contribuições teóricas e práticas demonstram, em contraponto a uma sociedade capitalista e patriarcal, a potência de uma práxis que busca a justiça socioambiental. O aprofundamento desses estudos, como buscado neste artigo, reafirma que uma Educação Ambiental feminista, interseccional e antirracista não é apenas um caminho alternativo, mas um requisito fundamental para a transformação social. Nesse sentido, as contribuições das mulheres não apenas validam a importância da EA Crítica; elas são, em si, o próprio ato de repensar e reconstruir o campo da Educação Ambiental.

## Referências

ASSIS, Laryssa Louzada de. **Educação Ambiental Crítica e a inter-relação entre a dominação das mulheres e da natureza.** 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.

ÁVILA, Dárcia Amaro; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Gênero, mulheres, feminismos e meio ambiente.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 13., 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos.** Florianópolis: Mundo de Mulheres, 2017.

BRAGANÇA, Karine Soares. Mulheres & Resistência Agroecológica. (2021). Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://lea.eco.br/wp-content/uploads/2021/05/10-Berta-Caceres-print.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao Navegar, agir e narrar:** a formação de educadores ambientais. [Tese de doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2010.

COSTA, Bianca. **Protesto das mulheres na Aracruz completa 5 anos.** Página do MST. (2011). Disponível em: <https://mst.org.br/2011/03/04/protesto-das-mulheres-na-aracruz-completa-5-anos/> Acesso em: 25 out. 2023.

GEBARA, Ivone. **Teologia Ecofeminista.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004

HOLMER, Sueli Almuíña. **Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo.** E-book Salvador: UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância. (2020). Disponível em: [\(ufba.br\)](http://eBook-Historico-da-educacao-ambiental-no-Brasil-e-no-mundo.pdf) Acesso em: 11 out. 2023

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Para onde vai a educação ambiental?** O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p.398-421, agosto/dezembro, 2012

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. (2014). **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, 17(1), 23-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/> Acesso em: 02 out. 2023.

LAYARGUES, Philippe; LOUREIRO, Carlos F. **Educação ambiental nos anos 90:** mudou, mas nem tanto. In: Políticas Ambientais. v. 9, n.25. Rio de Janeiro, 2000

LESSA, Sergio. **O revolucionário e o estudo:** Por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LOAIZA, Melissa Velásquez. **Quem é Francia Márquez, vice-presidente eleita da Colômbia.** (2022). CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/quem-e-francia-marquez-vice-presidente-eleita-da-colombia/> . Acesso em: 25 out. 2023.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1984.

LORDE, Audre. **As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande**. In: Irmã Outsider. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, p. 65, 2007.

MELLO, Michele de. **Grupo paramilitar ameaça de morte candidata à vice-presidência da Colômbia**. (2022). Brasil de Fato, São Paulo. Disponível em: [Grupo paramilitar ameaça de morte candidata à | Internacional \(brasildefato.com.br\)](https://brasildefato.com.br/Grupo-paramilitar-ameaca-de-morte-candidata-a-vice-presidente-colombia/) Acesso em: 25 out. 2023.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **Sobre presenças e ausências na Educação Ambiental Crítica**. 2019. 143 f. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

PODEWILS, Tamires Lopes. **Educação Ambiental como complexo orientador da práxis humana: Uma análise a partir de György Lukács**. 126 f. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Relações de gênero no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST: perspectivas a partir da concepção pedagógica do movimento**. Universidade Estadual Paulista (2019). Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864581020/> Acesso em: 25 out. 2023.

SCHNORRENBERGER, Neusa; ANGELIN, Rosângela. **Ecofeminismo e tutela ambiental: uma reflexão acerca da atuação dos movimentos de camponesas no Brasil**. **Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**, Santo Ângelo, v. 4, n. 6, p. 2535-2565, fev. 2018.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; FREITAS, André Luis Castro de. **Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista**. (2022). Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. Disponível em: [Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista | Horizontes \(usf.edu.br\)](https://usf.edu.br/Horizontes/6198/619864581020/) Acesso em: 26 jul. 2023.

Submetido em: 11-10-2024.  
Publicado em: 19-12-2025.