



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL MULTIRREFERENCIAL
NO BAIXO ROGER: cultura, ativismo e subjetivação**

João Pessoa – PB

2026

SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL MULTIRREFERENCIAL
NO BAIXO ROGER: cultura, ativismo e subjetivação**

Tese apresentada para defesa ao Programa de Pós-graduação, do Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, vinculado à linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha

João Pessoa – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Sheylene Tathiana Lages da.

Educação Ambiental Multirreferencial no Baixo Roger
: cultura, ativismo e subjetivação / Sheylene Tathiana
Lages da Silva. - João Pessoa, 2026.
157 f. : il.

Orientação: Marlécio Maknamara da Silva Cunha.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação Ambiental. 2. Educação - Estudos
culturais. 3. Etnografia Pós-Moderna. 4. Biopoder. I.
Cunha, Marlécio Maknamara da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:504(043)

SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL MULTIRREFERENCIAL
NO BAIXO ROGER: cultura, ativismo e subjetivação**

Tese apresentada para defesa ao Programa de Pós-graduação, do Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, vinculado à linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

<i>MEMBROS BANCA EXAMINADORA</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>ASSINATURA</i>
Marlécio Maknamara da Silva Cunha (Orientador)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MARLECIO MAKNAMARA DA SILVA CUNHA Data: 26/03/2026 11:48:17-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Luíza Cristina Silva Silva	UFAL	 Documento assinado digitalmente LUIZA CRISTINA SILVA SILVA Data: 27/03/2026 11:46:59-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Josias Silvano de Barros	IFPB	 Documento assinado digitalmente JOSIAS SILVANO DE BARROS Data: 26/03/2026 12:11:07-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Julienne Paiva de Araújo Osias	UFPB	 Documento assinado digitalmente JULIENE PAIVA DE ARAUJO OSIAS Data: 26/03/2026 12:37:36-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Francisco José Pegado Abílio	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente FRANCISCO JOSE PEGADO ABILIO Data: 26/03/2026 12:59:32-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

**João Pessoa – PB
2026**

Aos meus pais, Terezinha e Edgard (*in memoriam*), meu esposo, Jefferson, meus filhos, Jeff e Cecília, familiares, amigos e amigas, alunos e alunas. Meu agradecimento e reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma muito singular e cuidadosa, ao professor Doutor Marlécio Maknamara, meu orientador e incentivador ferrenho da pesquisadora que tenho me tornado. Sua condução, disponibilidade, acessibilidade e força me apresentaram a uma nova forma de fazer pesquisa, mais madura, mais consciente, mais estável e, sobretudo, mais prazerosa. Por isso, e por tanto, te agradeço!

Agradeço ao professor Doutor Francisco José Pegado Abílio, pelas palavras de incentivo e leitura cuidadosa do meu texto, trazendo apontamentos pertinentes e valorosos.

Agradeço à Professora Doutora Juliene Paiva de Araújo Osias, por toda a atenção, carinho, respeito, profissionalismo e empatia com o meu estudo. Continuo te agradecendo, nesta e em todas as etapas da minha vida acadêmica. Obrigada pela amizade e parceria.

Agradeço ao Professor Doutor Josias Silvano de Barros, a leitura do seu parecer me emocionou, me encorajou e me fez compreender que uma tese de doutorado pode alcançar entendimentos, ensinamentos, sensibilidades e emoções que vão além das teorias. Te ouvir foi lindo e impactante. Te agradeço, por cada linha.

Agradeço aos Professores Doutores Osmar Hélio Alves Araujo e Heber Macel Tenório Vasconcelos, assim como a Professora Doutora Luíza Cristina Silva Silva por terem me dado a honra das suas participações nesta banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, pelo empenho, comprometimento e ensinamentos depositados ao longo desta jornada.

Às/aos minhas/meus companheiras/os do grupo de pesquisas ENSAIO – vida, pensamento e escrita em educação/UFPB/CNPq. Em especial, Laryssa Virgílio e Rayssa Nascimento. Como também, Amanda Omar (que se filiou a outro grupo de

pesquisa). Estamos juntas desde o primeiro passo no doutorado, e assim seguiremos. Obrigada pelos compartilhamentos, sempre.

À gestão da Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, de cujo corpo docente faço parte, que me deu liberdade e acesso para retratar questões importantes do nosso cotidiano e da nossa vivência escolar.

Às minhas amigas de profissão que sempre acreditaram em mim e na proposta ousada que apresentei. Obrigada a cada uma, pela disponibilidade, lealdade, parceria e, acima de tudo, comprometimento social. Cito, em especial, as professoras Jaciane Medeiros, Gisely Cavalcante, Adelaide Fiúza e à futura pedagoga Maria Danielle. Obrigada, queridas.

Aos meus alunos e alunas, que me fazem refletir, diariamente, sobre questões, acima de tudo, humanitárias. Obrigada por tornar os meus dias mais barulhentos, questionadores e, principalmente, muito mais felizes.

À minha mãe (*in memoriam*), agradeço pela criação, pelos valores e por todo o amor que sempre me dedicou. Ser sua filha fez toda a diferença, em tudo. Mesmo sem a sua presença física, eu te sinto e te honro.

Ao meu pai (*in memoriam*), que me amou e zelou por mim em todos os momentos da sua vida. Que me proporcionou a melhor oportunidade de educação escolar que ele poderia, em troca de permutas e força de trabalho. Que esperou me ver doutora, para em seguida, partir. Obrigada por todo o seu esforço, Painho.

Ao meu marido, meu principal apoiador e incentivador. Sem ele, certamente, não seria possível chegar até aqui. Obrigada por entender a importância das palavras para mim. Esse caminho, e tudo que vier por meio dele, é nosso!

Aos meus filhos, que aceitaram e entenderam a minha ausência em determinados momentos. Por sentirem orgulho de mim e por serem a força motriz para que eu permaneça em devir, buscando os nossos melhores sorrisos.

À minha família, que sempre esteve na torcida, apoiando-me e incentivando-me a seguir em frente.

Às minhas amigas e amigos que me ouviram, compartilharam momentos importantes, alegraram-se e me acolheram quando precisei. Só posso agradecer!

Minha gratidão e meu respeito sempre!

"A identidade cultural não é uma
essência, mas um posicionamento."

Stuart Hall

RESUMO

No centro do palco de uma performance social, onde o lixo compunha o cenário, as cenas se repetem. Personagens são posicionados/as em lugares historicamente marcados, definidos e planejados para a coadjuvância. A coreografia se ajusta para reafirmar o que está posto: um *script* de posições pré-fabricadas pelo biopoder. Ao focalizar esse movimento, este estudo evidenciou ações e reações educativas de moradores e moradoras do Baixo Roger, bairro de João Pessoa, Paraíba, que vão de encontro a estas imposições de poder. Situada no campo da Educação Ambiental, esta pesquisa dialogou com as concepções pós-críticas dos Estudos Culturais da Educação, tomando como objeto as representações da Educação Ambiental no Baixo Roger. A questão de pesquisa foi: de que maneira as práticas de resistência social se tornam visíveis no cotidiano do Baixo Roger e como elas podem ser compreendidas como formas situadas de Educação Ambiental? Aqui, problematizei as relações culturais, educacionais, políticas, econômicas e ambientais que podem alicerçar a consciência crítica necessária para a promoção da justiça social e ambiental. Contribuindo para a compreensão deste cenário, apresentei o conceito de Educação Ambiental Multirreferencial, trazendo sensibilidade na relação teoria e prática territorial comunitária. O objetivo geral foi analisar a constituição da Educação Ambiental, no Baixo Roger, como prática de resistência e produção de subjetivações socioambientais. Metodologicamente, norteei esta pesquisa pela Etnografia Pós-Moderna, articulando observações, entrevista narrativa e levantamento de registros documentais. No percurso analítico, utilizei cinco categorias de análise elencadas: Quando o ambiente se torna vida no território; Aprender vivendo: educações ambientais que não pedem licença; Subjetivar-se ambientalmente entre urgências e afetos; Cuidar sob governo: moralidades ambientais em circulação e Reexistir ambientalmente: invenções multirreferenciais. Este estudo alcançou resultados que demonstraram a relevância de movimentos de articulação social, constituídos da Educação Ambiental, para o fortalecimento de uma contracena. Na conclusão deste estudo, demonstrei que a Educação Ambiental Multirreferencial se constitui no território como prática cultural, ativismo e processo de subjetivação, produzida em tramas multirreferenciais que articulam cultura, memória, espiritualidade, luta e modos de sobrevivência.

Palavras-chave: Estudos Culturais da Educação, Educação Ambiental Multirreferencial; Etnografia Pós-Moderna; Biopoder.

ABSTRACT

At the center stage of a social performance, where trash forms the backdrop, scenes repeat themselves. Characters are positioned in historically marked, defined, and planned places for supporting roles. The choreography adjusts to reaffirm what is already in place: a script of positions prefabricated by biopower. By focusing on this movement, this study highlighted educational actions and reactions of residents of Baixo Roger, a neighborhood in João Pessoa, Paraíba, that confront these impositions of power. Situated within the field of Environmental Education, this research engaged with post-critical conceptions of Cultural Studies in Education, taking as its object the representations of Environmental Education in Baixo Roger. The research question was: how do practices of social resistance become visible in the daily life of Baixo Roger, and how can they be understood as situated forms of Environmental Education? Here, I problematized the cultural, educational, political, economic, and environmental relationships that can underpin the critical awareness necessary for the promotion of social and environmental justice. Contributing to the understanding of this scenario, I presented the concept of Multireferential Environmental Education, bringing sensitivity to the relationship between theory and community-based territorial practice. The general objective was to analyze the constitution of Environmental Education in Baixo Roger as a practice of re-existence and production of socio-environmental subjectivities. Methodologically, I guided this research through Post-Modern Ethnography, articulating observations, narrative interviews, and the collection of documentary records. In the analytical process, I used five categories of analysis: When the environment becomes life in the territory, Learning by living: environmental educations that do not ask permission, Subjectivizing oneself environmentally between urgencies and affections, Caring under government: environmental moralities in circulation, and Re-existing environmentally: multireferential inventions. This study achieved results that demonstrated the relevance of social articulation movements, which constitute Multireferential Environmental Education, for the strengthening of a counter-scene. In conclusion, this study demonstrated that Environmental Education is constituted in the territory as a cultural practice, activism, and process of subjectivation, produced in multi-referential networks that articulate culture, memory, spirituality, struggle, and modes of survival.

Keywords: Cultural Studies in Education, Multireferential Environmental Education; Postmodern Ethnography; Biopower.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa geográfico situando o Baixo Roger.....	48
Figura 2	Baixo Roger (Vista da parte mais íngreme do bairro).....	48
Figura 3	Ruas, casas e ladeiras do Bairro Roger.....	49
Figura 4	Associações comunitárias do Bairro Roger.....	50
Figura 5	Parque Zoobotânico Arruda Câmara (Bica).....	50
Figura 6	Penitenciária Des. Flósculo da Nóbrega (Presídio do Roger).....	51
Figura 7	Lixão do Roger.....	51
Figura 8	Quadrilha Junina Lageiro Seco.....	53
Figura 9	Escola de Samba Catedráticos do Ritmo.....	54
Figura10	Associação Cultural Império do Samba.....	55
Figura 11	Passista da Escola de Samba Unidos do Roger.....	56
Figura 12	Escola Municipal Monsenhor João Coutinho.....	57
Figura 13	Representações publicadas em redes sociais.....	69
Figura 14	Registros do livro “Lixão do Roger: o começo e o fim”.....	71
Figura 15	Projeto de Implantação do Parque Socioambiental do Roger.....	73
Figura 16	Reunião de engenharia para apresentar o Parque Socioambiental do Roger para agentes culturais da região.....	85
Figura 17	Exposição do projeto arquitetônico do Parque Socioambiental do Roger para agentes culturais da região.....	85
Figura 18	Obras do Parque Socioambiental do Roger.....	86
Figura 19	Trem cortando o Baixo Roger e as obras do Parque Socioambiental.	87
Figura 20	Mensagem postada para a Comissão de Acompanhamento de Obra.....	90
Figura 21	Mensagem de adiamento postada para a Comissão de Acompanhamento de Obra.....	91
Figura 22	Pesquisadora na obra do Parque Sociambiental do Roger, com detalhe (frente e verso) da camisa que validou sua participação nesta reunião.....	92
Figura 23	Cartazes de ações educativas ofertadas no ativismo social desenvolvido pela Associação Cultural Império do Samba.....	94
Figura 24	Dia das Crianças organizado pela Associação Cultural Império do Samba.....	98

Figura 25	Trabalhos relacionados ao grupo Práticas de Descarte.....	101
Figura 26	Trabalhos relacionados ao grupo Apagamento da relação com o ambiente.....	103
Figura 27	Trabalhos relacionados ao grupo Provisão alimentar.....	105
Figura 28	Trabalhos relacionados ao grupo Práticas alternativas de prevenção.....	106
Figura 29	Trabalhos relacionados ao grupo Relação Contemplativa.....	107
Figura 30	Trabalhos relacionados ao grupo Ambiente como zona de risco.....	109
Figura 31	Exemplos de construções escritas ilegíveis.....	110
Figura 32	Delimitações do bairro com áreas de vegetação densa, afluentes de rios e manguezais, além do Parque Zoobotânico Arruda Câmara, ambos do Bairro Baixo Roger.....	115
Figura 33	Construções de alegorias e ensaios da bateria da Império do Samba.....	125
Figura 34	Adornos que remetem à natureza confeccionados a partir de materiais reciclados.....	126
Figura 35	Ensaio com a participação de equipe de reportagem da TV aberta local.....	127
Figura 36	Apresentação da Império do Samba no Carnaval Tradição 2026 de João Pessoa – PB.....	128
Figura 37	Guerreiros representados pela Império do Samba no Carnaval Tradição 2026 de João Pessoa – PB.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Earte	Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil
EA	Educação Ambiental
EPEA	Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa

SUMÁRIO

	PRENÚNCIOS CONSTITUTIVOS.....	16
	APRESENTAÇÃO	17
1	INTRODUÇÃO.....	20
	PRIMEIRA PARTE: COREOGRAFIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.	25
2	A CENA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS ARTICULAÇÕES.....	26
2.1	Educação Ambiental Multirreferencial.....	29
2.2	Contextualização do objeto.....	32
2.2.1	Percurso de levantamento de material empírico desta seção.....	35
2.2.2	Resultados e discussões do “Estado da Arte”	37
2.3	Procedimentos metodológicos de coleta de material empírico.....	45
2.4	Lócus do estudo.....	47
2.5	Universo da pesquisa.....	52
2.6	Instituições.....	57
2.7	Sujeitos potencialmente participantes na etnografia pós-moderna....	58
2.8	Tratamento do material empírico.....	60
2.8.1	Categorias de análise.....	60
	SEGUNDA PARTE – UM PALCO PARA POSSIBILIDADES.....	65
3	ARTEFATOS CULTURAIS, CURRÍCULOS CULTURAIS E PEDAGOGIAS CULTURAIS.....	66
4	SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NAS TRAMAS DO BIOPODER: O ESPETÁCULO DA VIDA REAL.....	78
4.1	Na cena do poder: a contralógica do ativismo ambiental.....	82
4.2	E no Baixo Roger, como acontece?.....	84
5	A MULTIRREFERENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BAIXO ROGER.....	88
5.1	Saberes que transitam: e na escola, o que se fala sobre o meio ambiente?.....	99
5.2	Entre cultura e território: uma narrativa docente situada no Baixo Roger.....	111
5.3	De volta às ruas	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	136

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE COLETA DE MATERIAL EMPÍRICO: ENTREVISTAS.NARRATIVAS.....	149
APÊNDICE 3 – TÍTULOS MAPEADOS PARA A APROXIMAÇÃO DO OBJETO.....	151
ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	155



PRENÚNCIOS CONSTITUTIVOS

Fonte: Arquivo da autora (2026)

APRESENTAÇÃO

Sou filha caçula de um pai que foi porteiro de uma escola estadual, até a sua aposentadoria. Minha mãe o conheceu quando ela tinha 18 anos de idade, e ele, 28. Logo, casaram-se e foram morar em um quartinho nos fundos da escola, cedido pela diretora da instituição, que via ali a oportunidade de ter um vigia constantemente no local.

A partir disso, meus pais passaram a amar aquele ambiente e a zelar por ele enquanto construíam a nossa família. Essa estadia durou, pelo menos, 15 anos. Lá, minha mãe gestou dez vezes. Dentre essas gestações, cinco se desenvolveram, e, nas outras cinco, os embriões foram naturalmente expulsos, de forma prematura, do ventre da minha mãe, e foram respeitosamente sepultados no jardim daquela escola.

Assim, posso dizer que, literalmente, nasci e cresci dentro de uma escola pública e tenho laços infindáveis com ela. Meu primeiro berço foi feito da madeira de carteiras escolares danificadas. As primeiras obras de arte das quais me recordo eram as pinturas feitas pelos/as alunos/as e penduradas pelas paredes dos corredores. Meus primeiros medos vinham da sala da biblioteca, onde havia, além de livros, cobras mantidas em vidros com éter para serem observadas, alguns animais empalhados e um grande piano ao centro, que imaginávamos que seria tocado à noite, por alguém de um plano espiritual diferente do nosso.

Com o passar dos anos, a diretora daquela unidade escolar, que nos cedeu a moradia, entendeu como iminente a nossa saída do espaço onde morávamos. Sob a orientação dela, nos mudamos. Ela estava prestes a se aposentar, mas, por reconhecer o esforço e o cuidado com aquele ambiente, passou a movimentar-se para levar ao conhecimento do então governador do Estado da Paraíba a história de amor e dedicação da minha mãe. E, com ajuda do seu marido, que, na época, tinha influências políticas, conseguiu.

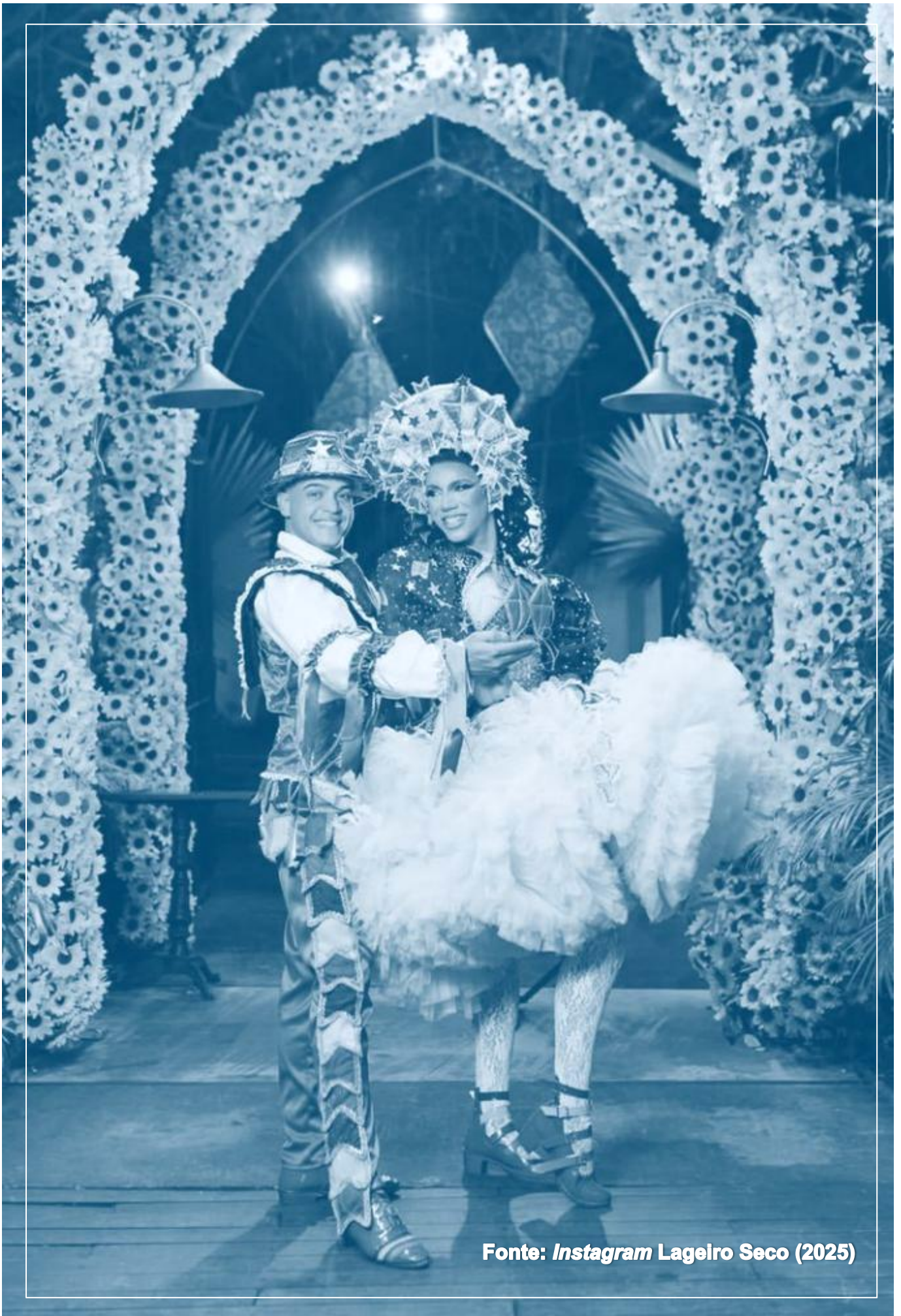
Assim, eu, aos cinco anos de idade, presenciei a minha mãe receber, em solenidade pública que incluía um grupo de novos empossados, das mãos do então governador do Estado, Wilson Braga, uma portaria, tornando-a funcionária estatutária da Secretaria Estadual de Educação, em respeito ao serviço prestado por ela àquela escola por mais de 15 anos, limpando, organizando e zelando, sem receber nenhum provento financeiro por isso.

Embora não morássemos mais no mesmo prédio da escola, estávamos próximos, e eu ia, constantemente, acompanhar minha mãe durante o seu expediente de trabalho. Lá, acompanhei, durante anos, a relação de amor e respeito que o espaço educativo era capaz de suscitar. Minha mãe era uma mulher semianalfabeta que transitava pelos corredores da escola enquanto os/as alunos/as das turmas da E.J.A.I. (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) assistiam às aulas. Embora ela não tenha tido a oportunidade de entrar nas salas como aluna, aprendeu e nos ensinou a importância da educação na vida das pessoas.

Vivenciar essa trajetória de vida da minha família me trouxe uma perspectiva complexa sobre a Educação no Brasil. Por meio daquelas experiências, pude compreender que, ao mesmo tempo em que os espaços escolares acolhem, eles também excluem. Que, ao mesmo tempo em que suscitam amor e respeito, também podem desencadear frustração e impossibilidade. Ao mesmo tempo em que podem reconhecer serviços prestados, podem invisibilizar a necessidade educativa de quem está tão próximo. Minha mãe formou-se como pessoa dentro de uma escola e lá aposentou-se, semianalfabeta.

Diferente da minha mãe, eu pude cursar todo o ensino médio em uma escola particular como bolsista e, posteriormente, graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2010). Lá também cursei o Mestrado em Educação na Linha de Políticas Educacionais (2021) e hoje trilho o caminho do Doutorado pela Linha de Estudos Culturais da Educação. Além disto, em 2015, fui aprovada em concurso público para a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, onde exerço a docência para estudantes de ensino fundamental da rede pública. A minha mãe esteve comigo em parte deste processo, mas, infelizmente, a doença de Alzheimer não a deixou participar ativamente dessas conquistas que a orgulhariam.

Em 1º de outubro de 2025, completaram-se três anos do seu falecimento. Ao olhar para trás, entendo que ela estava semeando em nós o que ela própria não teve a oportunidade de colher: os frutos de uma educação justa e equitativa. Ela cultivou em mim. Desde então, acordando com o seu legado, continuo trilhando, posicionando-me e defendendo o espaço que a minha mãe mais amou em vida: a escola pública.



Fonte: *Instagram Lagelro Seco* (2025)

1 INTRODUÇÃO

Diante de olhares desavisados, multiplicam-se cartazes e postagens de novos espetáculos que se encenam por todas as partes dos circuitos sociais. Neles, a intencionalidade é fazer relação “num piscar de olhos” com o que atrai, o que instiga, e o que move a quem lê. O desafio é trazer a atenção, despistar intenções, enunciar caminhos mantendo o suspense, as aproximações e fantasias. Convidar. Pode-se, a partir de um argumento, criar expectativas, suscitar curiosidades ou desestimular a prosseguir. Cabe ao/à autor/a nos apresentar, da melhor forma possível, o escopo do que está por vir.

Há várias técnicas que podem levar a isso, porém, não há uma fórmula mágica. Aqui, passo a entender que o que pode aproximar alguns e algumas pode também afastar outros/as tantos/as. Vai depender, em princípio, da disponibilidade do deixar-se envolver. No fazer, compreendi que seduzir o/a expectador/a é construir relação, desejo e intimidade. Uma dança de cortejo, na qual é preciso se arriscar, deixar-se ser visto/a, entendido/a e sabatinado/a.

Então, de mão estendida, convido-o/a a ser meu par. A coreografia que proponho apresentar é fruto de um processo, em que as posições não estão marcadas, e a escritora também contracena (experimenta o palco e as letras), doa-se, surpreende-se, reinventa-se. Lança-se em um “espetáculo interativo”, no qual um ato constrói novos rumos, e o palco sempre abre espaço para novas interpretações.

Este processo de composição não é pacato. É preciso colocar-se à prova, andando por caminhos incertos, complexos e cercados de questionamentos. É ser escuta ao mesmo tempo em que é palavra. É sentir-se empoderado/a carregando vozes, saberes e articulações que precisam vir a público. É acostumar-se com a luz marcada e, mesmo assim, entender-se como coletivo.

E, nesse movimento de apresentar-lhe um enredo que o/a cative, ao mesmo tempo o/a inquiete, recorro à honestidade de evocar uma polifonia composta por camadas desiguais, de força e resistência. Deixo-me desafiar. Mesmo sabendo que a proposta não é usual, isso porque o *script* é historicamente pré-definido. E, não poderia ser diferente, já que o espetáculo que me propus apresentar é performado (Sibilia, 2015) diariamente, por cidadãos/ãs comuns em suas vidas cotidianas sob o sol da capital paraibana.

Mas, diferente do que se possa pensar, essa não é uma história qualquer. Ela traz contextos e relevos que lhes dão especificidades. Uma delas é o seu cenário. Produzida em um bairro central da cidade, o chamado “Baixo Roger” nasceu na década de 1940, às margens do Rio Paraíba em afluentes com o Rio Sanhauá. Sendo um dos bairros mais antigos de João Pessoa, capital da Paraíba, abrigou as mais conceituadas famílias da região (Silva, 2021), até que, por força do progresso, estas famílias se deslocaram para a faixa litorânea da cidade, deixando o palco para transgressões sociais e administrativas.

O que antes era pintado de verde, numa cenografia coerente e acolhedora, submergiu em um contraste de cinza e preto que fazia escurecer a cena e afastava os expectadores. Isto porque, no período de 1958 até o ano de 2003, instalou-se, na região, o maior lixão a céu aberto da cidade. Ali, por décadas, contracenaram homens, mulheres, crianças, entulhos e animais, trazendo a este enredo desolador o título de “homens-urubus” (Seabra; Neu, 2003) para aqueles/as que, não tendo opções, encenaram nesta mórbida montagem.

É aqui onde entra a construção central de uma nova cena: o redescobrir das personagens. Sustentados/as na arte, no improviso, na criação, estes sujeitos montam e remontam os seus espetáculos. Nesse movimento, ajustes foram feitos. Espaços foram reorganizados, e novas histórias passaram a ser contadas. Mas como anda a cena principal? E o enredo? As personagens ganharam novas tramas? O que mudou no *script*? Bem, como roteirista desse ensaio, posso afirmar que as maquinarias (Maknamara, 2025) que trabalham para impor roteiros continuam por lá. O texto está posto, mas existem brechas que nos permitem ir contra o que se espera. E é nessa ideia que decidi apostar. Entender o que mudou na cena e o que ainda pode mudar.

Para ecoar este enredo, pauto-me nas concepções pós-críticas (Grossberg, 2009; Veiga-Neto, 2004; Paraíso, 2021) e nos/as seus/suas roteiristas que me norteiam. Encontrei o espaço que precisava nos Estudos Culturais da Educação (Escosteguy, 2008, 2009; Giroux, 2017; Meyer; Paraíso, 2021; Maknamara, 2021) para articular o que se faz necessário e entender por que é tão difícil mudar o cenário e projetar discursos que vão de encontro à lógica do poder (Foucault, 2010). Pensando na cena inicial, retomo o verde do cenário como base desse ensaio que problematiza a Educação Ambiental (Reigota, 2009; Maknamara, 2025; Guattari, 1991; Carvalho, 2004) como relevante e primordial na reescrita deste contexto. Em consonância com

estes pensamentos, apresento o conceito de Educação Ambiental Multirreferencial, trazendo sensibilidade na relação teoria e prática territorial comunitária.

Pautando estes entendimentos, sinalizo construções conceituais que revelam artefatos culturais (Maknamara, 2023, 2025), representações (Hall, 1997, 2016; Silva, 2005), pedagogias culturais (Maknamara, 2020; 2025; Paraíso, 2021) e currículos (Paraíso, 2021) que trabalham para desmobilizar novas cenas. As composições de novos enredos nos quais me concentro tratam do ativismo ambiental (Reis, 2020) como possível preceptor de uma contracena. Uma luz marcada que tem como finalidade balizar a posição de resistência.

Esta narrativa que desenvolvo foi pensada para, aos poucos, apresentar um espetáculo que se transforma em estudo. Uma pesquisa com cenas, cenários, personagens, performances e contracenas. Devagar, mostro que tudo se encaixa e que o roteiro que vem a seguir vai contribuir para o que é ensaio virar tese, e o que é teórico se apresentar como coreografia de um cotidiano pré-orquestrado.

O cartaz apregoado na janela de madeira anuncia o título: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL MULTIRREFERENCIAL NO BAIXO ROGER: cultura, ativismo e subjetivação”. Entre outras informações, em letras pequenas, é possível identificar que o objetivo principal desta montagem é analisar a constituição da Educação Ambiental, no Baixo Roger, como prática de resistência e produção de subjetivações socioambientais.

Olhando ainda mais atentamente, camuflado entre figuras e adereços, estão descritos quatro objetivos específicos desta composição. E não se engane: eles são elementos importantes para conduzir o texto ao ato principal. Aqui, estes delineamentos apontam para: i) identificar práticas educativas que se aliem à cultura, política e territorialidade para favorecer construções socioambientais; ii) problematizar artefatos culturais, currículos culturais e pedagogias culturais que se associam às subjetivações e representações desta comunidade; iii) mapear os processos de subjetivações sociais e ambientais que circulam neste território e iv) descrever os modos de resistência multirreferenciais praticados por esta população.

Tomado como ponto de marcação para a luz da encenação, o objeto de referência se concentra nas práticas culturais e políticas que circulam e favorecem o ativismo e subjetivação socioambiental dos sujeitos deste bairro. Já de posse do roteiro preliminar deste ensaio, surge um questionamento que se torna basilar para a trama deste enredo: de que maneira as práticas de resistência social se tornam

visíveis no cotidiano do Baixo Roger e como elas podem ser compreendidas como formas situadas de Educação Ambiental?

Deter-se na crítica e na roteirização dessa performance social justifica-se pela busca por entendimentos que giram em torno das representações e pedagogias ligadas aos processos de significação atribuídos aos modos de subjetivação e territorialidade presentes e disponibilizados por esta população por meio de artefatos culturais como: cartazes, músicas, *post* de internet, mensagens de texto, desenhos, imagens, discursos e gestos.

Dentro desta perspectiva, coloco na ribalta a hipótese levantada para este estudo, de que, no Baixo Roger, a Educação Ambiental ultrapassa a dimensão institucional e se afirma como prática cultural e política de reexistência, tecida nas relações entre território, memória, espiritualidade e modos de vida. Seguindo este roteiro, é possível trazer ao palco, entre outros aspectos, a estreita relação de modos pontuais e multirreferenciais dos circuitos sociais desta população. Aqui, defendo a tese doutoral de que a Educação Ambiental se constitui no território como prática cultural, ativismo e processo de subjetivação, produzida em tramas multirreferenciais que articulam cultura, memória, espiritualidade, luta e modos de sobrevivência.

A sistematização coreográfica se apoia na Etnografia Pós-Moderna como aporte metodológico. Isto por compreender que tal perspectiva mantém um rigor nos passos indispensáveis para a harmonia conceitual da apresentação, porém, dá a liberdade a quem dança de eleger novas interações com a melodia. A Etnografia Pós-Moderna (Tyler, 2016) permite tensionar as fronteiras entre pesquisador/a e pesquisados/as, enfatizando as dimensões discursivas, narrativas e interpretativas do campo. Além disso, possibilita dar visibilidade às múltiplas vozes e experiências, em especial àquelas que, historicamente, foram marginalizadas ou silenciadas em outras metodologias.

Por fim, destaco que esta exibição se estrutura nas seguintes seções: **Prenúncios Constitutivos** que traz a **Apresentação**, na qual compartilho reflexões acerca da minha trajetória pessoal, e **Introdução**, em que apresento o estudo por meio do enredo de um espetáculo. Em seguida, desenvolvo a **Primeira Parte**, intitulada **Coreografias Teórico-Metodológicas**, que reúne dois movimentos principais: **A Cena da Educação Ambiental e suas articulações**, responsável por fornecer o lastro teórico-metodológico da pesquisa e apresentar o conceito de

Educação Ambiental Multirreferencial, e a **Contextualização do Objeto**, que contempla o “Estado da Arte” e seus desdobramentos científicos.

Na sequência, apresento a **Segunda Parte**, destinada aos capítulos analíticos. Nela, abordo os **Artefatos Culturais, Currículos Culturais e Pedagogias Culturais**, compondo a cena do ativismo ambiental. Posteriormente, desenvolvo a seção **Sujeitos e Subjetividades nas tramas do Biopoder: o espetáculo da vida real**, na qual analiso teoricamente as posições de sujeito na constituição das personagens deste enredo. Dando sequência, apresento **A Multirreferencialidade da Educação Ambiental no Baixo Roger**. Por fim, o estudo se encerra com as **Considerações Finais** e as **Referências**, que sustentam e dialogam com as tessituras aqui construídas.



PRIMEIRA PARTE
COREOGRAFIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS
Fonte: *Instagram* GRCES Unidos do Roger (2025)

2 A CENA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS ARTICULAÇÕES

De volta à cena, passo a abordar, com mais profundidade, a Educação Ambiental (EA) e seus desdobramentos: vinculações, práticas, saberes e discursos. Contudo, é importante ressaltar que este campo de estudos se ancora nas teorizações pós-críticas que, no Brasil, aliaram-se aos interesses dos movimentos sociais em meados do século XX. Nesse sentido, estudos científicos brasileiros que se vinculam a esta perspectiva passaram a ecoar o “Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19), lançando luz em contextos, antes, marginalizados.

Para tanto, os estudos pós-críticos demonstraram operar com um importante conceito que o tornou singular dentro dessa pluralidade de construções. Trata-se de funcionar entre campos, ocupando os espaços de passagem e conexão, capazes de instaurar novas possibilidades. Esse movimento aponta para uma perspectiva que reconhece e valoriza as multiplicidades, abrindo brechas para a emergência de novas formas de compreender e de intervir no mundo (Grossberg, 2009).

Esta era uma atitude ousada, já que destoava dos demais campos e perspectivas de estudo elitista brasileiro, afastando-se, assim, do *glamour* e do predileto de determinados temas acadêmicos, principalmente por deixar claro que este interesse não era transitório e reafirmar, frequentemente, o “[...] desejo de encontrar uma maneira de preservar a complexidade da realidade humana, de se recusar a reduzir a vida ou o poder humano a uma dimensão, a um eixo, a uma estrutura explicativa” (Grossberg, 2009, p. 24).

Subir ao palco não foi fácil. Produções e produtores/as dos estudos pós-críticos enfrentaram resistências sociais e políticas advindas dos que se opunham a esta centralidade de temas e focalizações. Estas oposições não foram discretas, tampouco sucintas. Foram reflexos sociais que buscam sua afirmação em todas as áreas humanas, inclusive, na do conhecimento. Silva (1995, p. 186) comenta o motivo disso: “A sociedade é entendida nesta perspectiva como centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político”. Ainda segundo o autor, estas afirmações estão “intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio” (Silva, 1995, p. 186).

Endossando esse embate de (re)afirmações, os Estudos Culturais subiram ao palanque das teorizações, reivindicando espaço para dar representatividade às lutas dos marginalizados, encenando suas vozes em amplas perspectivas. O termo 'cultura', que se inscreve em seu próprio nome, não surge como mero adorno, mas como vedete dessa dramaturgia intelectual e política. Nesse enredo, a cultura não é pano de fundo, mas ato em movimento: produtora e reprodutora de modos de vida, ela se apresenta como a cena viva onde se entrecruzam tradições, resistências e invenções.

Múltiplos, como suas intersecções, seus conceitos abarcam, com maior operacionalização, a constituição e a manutenção de um projeto teórico-científico que contemple a interação de saberes com a pauta político-social (Escosteguy, 2008). Isto, porque os Estudos Culturais estão intimamente preocupados com a “relação entre cultura, conhecimento e poder”, nas palavras de Giroux (2017, p. 83). Nesta perspectiva, faz-se uma relação direta com os contornos e conceitos do biopoder (Foucault, 2010).

Na esteira de pensamentos foucaultianos, o biopoder pode ser imaginado como uma encenação em que o palco não é apenas o corpo individual, mas o corpo social inteiro. É uma coreografia sutil em que corpos e populações se movem ao ritmo de normas invisíveis, de estatísticas, de políticas. Estas normas estão capilarizadas na sociedade por meio de regulamentos intrínsecos. O biopoder, assim, não se mostra como violência direta, mas como um enredo de cuidado e controle, em que a vida é cultivada e, ao mesmo tempo, cercada. No fundo, é o teatro da vida sob governo, que aponta posições de poder, de regulação e de adestramento social.

Na contramão destas posições demarcadas, a Educação Ambiental (EA) vem enunciar novas possibilidades de roteiros. Passa apresentar brechas no *script* pré-estabelecido. Para tanto, aproxima-se dos atores sociais, expondo a necessidade de integração e entendimento do cenário como um todo, e não fatiado. Defende a quebra da regência das divisões, da hierarquia, do poder. Para a EA, não é possível dissociar o elenco do cenário, pois ambos compõem uma mesma tessitura, uma totalidade em que cada elemento encontra sentido apenas na relação com os demais.

Trata-se de uma composição em que sujeitos, espaços, práticas e discursos não ocupam lugares hierárquicos, mas se articulam em unidade, como partes indissociáveis de um mesmo espetáculo. Assim, compreender a cena da EA exige reconhecer que o ambiente não é apenas pano de fundo, mas presença ativa, e que

os atores não existem isolados, mas em diálogo constante com o espaço que habitam e transformam.

Consiste em um grande rizoma, onde as intersecções sociais e naturais se encontram e se interpelam constantemente. E, neste sentido, concordamos com Guattari (1991, p. 25) quando diz que “[...] a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais”. E, para isso, este entendimento deve transcender a visão reducionista da temática ambiental. Nesse sentido, devo enfatizar que aqui compreendo por EA um conceito distinto de Ecologia. Essa distinção, segundo Cunha, dá-se pelo ensino de Ecologia considerar basicamente os elementos físicos, químicos e biológicos ambientais, enquanto, na EA, consideramos “os aspectos políticos, econômicos e culturais das relações entre sociedade e natureza” (Cunha, 2009, p. 77).

Por abarcar tantos aspectos em seus conceitos, a EA toma uma abordagem interdisciplinar que corrobora a construção de entendimentos múltiplos acerca do meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana (Guattari, 1991). Desta forma, compreendo, assim como Reigota (2007, p. 53), que a EA se configura em “um instrumento poderoso para a formação de uma consciência ecológica e cidadã”. Defendemos que a educação ambiental deve ser encarada como um instrumento de justiça social, capacitando as pessoas a agirem de maneira crítica e responsável diante dos desafios ambientais atuais.

Ao investigar uma sociedade com a ampliação destas lentes, fica iminente a relação entre os sujeitos sociais e as representações nas quais estão imersos. Tomar a EA como condutora de possibilidades tem se mostrado uma alternativa possível. É neste sentido que Maknamara afirma:

Quando se quer sair da cultura do menos acionada por aquele dispositivo pedagógico, pode ser interessante explorar e abrir possibilidades com a educação ambiental, a começar pelas formas como olhamos e questionamos nossas representações e relações com a natureza (Maknamara, 2012, p. 16).

Neste viés, é possível estabelecer novos conhecimentos, sobrepor discursos e articular representações positivas e favoráveis, transformando estigmas arcaicos em novas associações. Isto é possibilitado pela construção e identificação de novos conhecimentos, pois “O inconsciente permanece agarrado em fixações arcaicas

apenas enquanto nenhum engajamento o faz projetar-se para o futuro” (Guattari, 1991, p. 20). E esta possibilidade não é impraticável, já que, para este autor:

A juventude, embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada (Guattari, 1991, p. 14).

Isto nos faz compreender que, embora haja relações de poder que permeiam toda a sociedade, os sujeitos sociais ainda conseguem desenvolver suas subjetividades e projetar suas representações diante de um novo engajamento que lhes seja proposto. É esta articulação que aqui me interessa: a (re)significação das imposições do biopoder como impulsionador do ativismo ambiental.

2.1 Educação Ambiental Multirreferencial

Ao assumir e compreender a postura da observação sensível e situada do campo empírico, experienciada por meio da etnografia pós-moderna, reconheci a necessidade de aproximar o campo teórico às construções territoriais, e, não necessariamente, o contrário. Isto não significa se opor, distanciar-se ou negar as teorias já construídas. Este entendimento se apresenta como a possibilidade de alargamento de conceitos. Ora, se o que se desenvolve em determinado território é pontual e específico, as construções teóricas precisam relacionar e acompanhar esse movimento.

No entanto, estas ampliações precisam estar cientificamente pautadas e norteadas para possibilitar novos deslocamentos conceituais. Deste modo, baseei-me no conceito de práticas do biopoder do filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984) para problematizar relações socioambientais no Bairro do Baixo Roger. Assim, neste estudo, entendo o biopoder como práticas de “segregação e hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, [...] tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas forças e procedimentos múltiplos” (Foucault, 2012, p. 154).

Seguindo as construções foucaultianas (1999, 2010, 2012, 2013), os apontamentos permitem compreender que o poder não se limita a regular ou reprimir, mas circula de modo produtivo e capilar, agindo nas instituições, nos discursos e nas

outras práticas do cotidiano. Deste modo, trabalha para produzir e disseminar conhecimentos que se aliem à sua lógica. Quando focalizamos o campo da Educação Ambiental, torna-se possível a compreensão de que certos discursos, como o do desenvolvimento sustentável e da gestão ambiental, por exemplo, não são neutros. Eles seguem uma racionalidade e operam como dispositivos de governo da vida, produzindo orientações sobre como agir, pensar e participar socialmente, ao mesmo tempo em que moldam subjetividades e regulam formas legítimas de engajamento com o ambiente.

Refletindo sobre esse movimento, Foucault nos mostrou possíveis rupturas do sistema e enfatizou que, onde há poder, há sempre possibilidades de resistência. Essas resistências não se expressam, necessariamente, como grandes enfrentamentos organizados, mas como práticas múltiplas, localizadas e, por vezes, contraditórias, que produzem deslocamentos nas formas de condução dos corpos e das suas condutas. É nesse entremeio que se inscrevem as experiências analisadas neste estudo e que fundamentam a proposição da noção de Educação Ambiental Multirreferencial.

Assim, o conceito de **Educação Ambiental Multirreferencial** sustentado neste estudo emerge da necessidade de compreender os processos educativos culturais que originam práticas múltiplas e situadas de não conformação às injustiças socioambientais. Este entendimento se associa à abordagem defendida por Jacques Ardoino quando aponta que “[...] a multirreferencialidade é antes de tudo o reconhecimento do valor do plural [da pluralidade]” (Ardoino, 1998, p. 2). Aqui, entendo que essas práticas podem ser sutis e se aliar às condições concretas de existência dos sujeitos sociais. Ela se produz nas experiências vividas, nos gestos cotidianos, nas respostas improvisadas e, muitas vezes, contraditórias, atravessando corpos e territórios.

Neste estudo, entendo que a multirreferencialidade alia-se fortemente à dimensão política da Educação Ambiental. Porém, em um movimento necessário, ela a desloca do plano normativo e retórico, para o plano da vida em cena. O político se reinscreve nas práticas ordinárias, nas festas, nos cuidados, nos silêncios, nas recusas e nos rearranjos cotidianos construídos pelos sujeitos para sustentar a vida em contextos de vulnerabilidade. Trata-se de reconhecer que a Educação Ambiental também acontece fora e, por vezes, à margem das instituições, dos discursos autorizados e/ou capturados pelo biopoder.

Assim, é possível compreender que as práticas multirreferenciais podem ser operacionalizadas por meio de construções heterogêneas, como: ações comunitárias de cuidado ambiental, práticas educativas informais, ativismos não institucionalizados, performances sociais, festas, mutirões e narrativas que ressignificam o território. Nem sempre essas práticas se autodeclaram como “Educação Ambiental”, mas produzem efeitos formativos, mobilizam saberes locais e constroem outras formas de relação da coletividade com a natureza e consigo mesma, produzindo uma lógica de resistência ao que lhes é imposto. Isso corrobora a ideia de Veiga-Neto e Silva (2021), segundo os quais:

[...] a resistência é o nome que damos para ações de poder que vão no sentido inverso daquelas outras ações de poder que nos subjugam, nos aprisionam, nos incomodam, nos prejudicam. Resistir é exercer o poder em sentido contrário a um outro poder ao qual não queremos nos sujeitar (Veiga-Neto; Silva, 2021, p. 258).

A multirreferencialidade, portanto, não se refere a uma fragmentação despolitizada, mas à coexistência de múltiplas formas de engajamento que tensionam racionalidades hegemônicas e produzem contracondutas. Ela traz, no seu interior conceitual, o inconformismo às imposições, aliado às formas culturalmente desenvolvidas para representar posicionamentos de resistências. Isto pode não parecer coerente para alguns/mas que nos leem e trazer questionamentos, como: festa se traduz como resistência? Ao que posso responder que sim. Já que, para comunidades socialmente subjugadas, sorrir é insolência. Sentir é indecência. Festejar é desobediência, e viver é persistência. Assim, tudo que enfrenta os moldes da condução e regulação de corpos e território é contraconduta. Deste modo, aqui:

[...] estamos falando em desobediência civil, liberdade, ativismo político, boas doses de irreverência, criação e muita organização coletiva, já que dificilmente se faz mudanças sociais de forma isolada. Há sempre um coletivo que sustenta as propostas (Sato, 2018, p. 31).

Nesse sentido, a Educação Ambiental Multirreferencial opera como um viés conceitual, sensível às variações do campo, que permite acompanhar como processos educativos emergem nas tramas do cotidiano, nas relações afetivas e nas respostas situadas aos modos de governo que incidem sobre os territórios. Esta perspectiva alia-se ao entendimento de Teresinha Burnham (2006), quando diz que a

multirreferencialidade, aqui: “busca articular ao conhecimento científico-acadêmico diferentes modos de organizar o conhecimento existentes no contexto sociocultural (religioso, mítico, artístico...)” (Burnham, 2006, p. 73). Nesse movimento, atento às reações e às contradições, a Educação Ambiental Multirreferencial revela-se como experiência viva, circunstancial e profundamente implicada com as formas de existir.

No cenário multirreferencial, assim como em qualquer outro, a dedicação aos detalhes atrai visibilidade. Para uma atuação que remeta ao protagonismo, tudo é considerado. A desenvoltura, o brilho, o figurino. É preciso escolher o tecido e entender as tramas. Investir nos recortes apropriados confere ao sujeito a consciência ao que se pretende alinhar. Estudar o caimento aponta para o que é ou não apropriado para o show. Assim, tal qual o estudo de figurino, passo, na sessão seguinte, a estudar o tecido do objeto que pretendo compor.

2.2 Contextualização do objeto

Polifonia, relatividade, fragmentação, forma, realismo, tradução, comportamento, significado, incompletude, imperfeição, conflitos, receptividade, escuta atenta, reciprocidade dialógica e muitas outras palavras se alinham e se completam quando emergem dos Estudos Etnográficos Pós-Modernos. Algumas delas remetem ao trabalho antropológico mais longínquo, mas não deixam de ter sua importância na contemporaneidade.

Este emaranhado de letras e sons que pinçam retalhos de contextos sociais se organiza em forma de evocação ao que se vive, ao que se sente, ao que se enxerga. É desenho fruto de um conjunto, de experiências, de manuseios. É pintura de tela única, construída com várias mãos. É tecido, é alinhavo, é bordado. E, nessa densa trama que se forma, convencionei cerzir a fina estampa da Educação Ambiental com o fio dourado da Etnografia Pós-Moderna para tornar acessível uma roupagem que cabe perfeitamente nos dias contemporâneos.

Dada a singularidade desta junção, foi necessário entender de que forma pesquisadores e pesquisadoras brasileiras têm associado estas abordagens teóricas e metodológicas às problematizações educacionais da atualidade. Assim, este estudo tem como objetivo o mapeamento e a análise das produções científicas desenvolvidas em programas de pós-graduação no Brasil que estabelecem conexões entre a EA e os Estudos Etnográficos Pós-Modernos. Busca-se, assim, a compreensão de que

modo essa articulação tem sido construída no âmbito acadêmico, tomando os Estudos Etnográficos Pós-Modernos como referencial metodológico central para a leitura e a interpretação das pesquisas.

Para isso, guiei-me neste “Estado da Arte”, pela questão central: o que se tem vinculado à EA sob a metodologia da Etnografia Pós-Moderna nas publicações em nível de pós-graduação no Brasil? Entendendo que a melhor forma de problematizar essa questão é revisitar trabalhos que antecedem este, parti, no desenvolvimento do “Estado da Arte”, para alcançar trilhas norteadoras, já que entendo, assim como Maknamara (2024), que mapear pesquisas em educação é fundamental para “conhecer paisagens, espaços e territórios em uma região de pesquisa” (Maknamara, 2024, p.13). Isto, para reconhecer, refletir, compreender e intervir nos traçados que estão por vir.

Referenciando o meu posicionamento contextual, ressalto que aqui entendo a Educação Ambiental como um campo que “visa à formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com uma sustentabilidade socioambiental enquanto opção ético-política” (Layrargues, 2020, p. 62). Esta articulação é permeada por “aspectos políticos, econômicos e culturais das relações entre sociedade e natureza” (Cunha, 2009, p. 77). Dito isso, pactuo que a educação ambiental deve ser concebida como um instrumento de justiça social, habilitando os indivíduos a atuarem de maneira crítica e responsável diante dos desafios ambientais contemporâneos.

Esta abordagem está em consonância com a esteira teórica dos estudos pós-críticos, que ganharam destaque no cenário científico brasileiro a partir de meados da década de 1990, quando, segundo Maknamara (2021, p. 182), passaram a problematizar: “[...] as transformações na economia, na política e na cultura para focalizar reestruturações que o neoliberalismo, movimentos sociais e viradas epistemológicas vinham provocando na educação”. Somando em relevância, elenquei a Etnografia Pós-Moderna como base metodológica sobre a qual tratarei neste estudo. Para tanto, foi preciso compreender este conceito e o que o diferencia dos outros. Vale, então, ressaltar brevemente marcos importantes da Etnografia, Pós-Modernidade e Etnografia Pós-Moderna.

Para emoldurar esta questão, pontuo os Estudos Etnográficos como metodologia investigativa, em cujo âmbito, segundo Foote Whyte (2005), os pesquisadores e pesquisadoras se esforçam para entender os fenômenos sociais dentro de seu contexto natural. Isso significa considerar a influência de fatores

históricos, culturais, econômicos e sociais sobre o comportamento e as interações das pessoas. No campo educacional, os Estudos Etnográficos se destacam como uma abordagem investigativa em que o/a pesquisador/a se propõe a vivenciar a realidade do outro para gerar novos conhecimentos. No entanto, não é suficiente apenas experienciar essas realidades, é necessário também promover um debate: “Além de incorporá-las e vivenciá-las, o etnógrafo precisa escrever sobre elas para inserir-se em um debate que se propõe científico” (Rosistolato; Pires do Prado, 2014, p. 59).

Ainda sobre essa esteira de pensamentos, trago aqui uma descrição da forma mais tradicional de etnografia tecida por Mattos (2011), que aponta para a centralidade do/a etnógrafo/a na construção do estudo. Ele diz: “Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (Mattos, 2011, p.54). Esta centralidade no/a etnógrafo/a passou a causar embates no meio acadêmico e questionou a construção de trabalhos com uma versão monofônica e que se pautavam em critérios individualizados.

Com os avanços dos estudos da Pós-Modernidade, as ideias universais de razão passaram a ser questionadas. Um relevante nome deste desdobramento foi o filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998), defendendo que “O vínculo social é lingüístico, mas ele não é constituído de uma única fibra. É uma tessitura onde se cruzam pelo menos dois tipos, na realidade um número indeterminado, de jogos de linguagem que obedecem a regras diferentes” (Lyotard, 2004, p. 73). Desta forma, uma voz não deve ter mais autoridade do que as demais.

Sob estes critérios, o fazer etnográfico passou a adotar novos limiares. Neste desdobramento, a Etnografia Pós-Moderna adotou relevos polifônicos, que associa conhecimentos e desmobiliza a centralidade do/a pesquisador/a. Desta forma, um estudo alicerçado neste conceito “é um texto desenvolvido em cooperação, que consiste de fragmentos de discursos cuja intenção é evocar, nas mentes do leitor e do escritor, uma fantasia de um mundo possível da realidade do senso comum” (Tyler, 2016, p. 187). E é neste entendimento que me apoio e me referencio para seguir com este estudo.

Vale ressaltar que esta seção da pesquisa é de natureza empírica e tem caráter bibliográfico. O estudo bibliográfico é elemento primordial para o desenvolvimento de um texto científico, pois, segundo Gil (2002), “A relevância reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que

aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Isto porque concentra uma seleção de recortes de livros, resumos e artigos científicos publicados em meios físicos e/ou digitais.

Nestes termos, traço um mapeamento científico que se organiza em seu desenvolvimento como um “Estado da Arte” quando busca, de forma sistemática, o conhecimento prévio do que se tem publicado na área de interesse do/a pesquisador/a. Assim, como defende Maknamara (2024), entendo esse movimento como precursor de um caminho a ser trilhado e que nos possibilita “conhecer o que se tem produzido, identificar aproximações e distanciamentos” (Maknamara, 2024, p. 13).

Para a análise do material empírico, trago para a discussão teóricos/as basilares e/ou contemporâneos/as, tais como: Tyler (2016), Klein e Damico (2021), Maknamara (2025), Sato *et al.* (2019), D’Ambrósio (1986), Vasconcelos, Nascimento da Silva e De Souza (2020), entre outros. Os aportes teóricos contribuíram significativamente para a construção de uma reflexão orientadora sobre os fenômenos abordados nesta pesquisa.

Sob estes trilhos, evidencia-se, mais uma vez, a relevância e a urgência de produzir e socializar o conhecimento científico. Assim como afirma Costa (2007), “pesquisar é um ato social [...] a investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo” (Costa, 2007, p. 154), o que reforça a importância de sua discussão, disseminação e permanente releitura.

2.2.1 Percurso de levantamento de material empírico desta seção

Para desenvolver este mapeamento, foram utilizadas Bases de Dados seguras e confiáveis que abrigam trabalhos publicados para o amplo conhecimento da comunidade científica e sociedade em geral. As buscas ocorreram entre os dias 14 e 31 de julho de 2025. A seleção dessas bases foi orientada pela pertinência temática em relação ao objeto desta pesquisa.

No interesse de sistematizar as buscas, foram selecionadas quatro bases, sendo elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e abrigada no site do Governo Federal do Brasil; o site EArte – Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil; a base de pesquisa da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que abriga publicações de Encontros Nacionais e Regionais organizados por esta associação, e o site do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que disponibiliza os Anais com trabalhos apresentados em todas as suas edições.

Para entender o cenário de forma mais ampla, decidimos não utilizar uma delimitação temporal, abarcando, portanto, toda a produção disponível nas bases, conforme o período de cobertura de cada uma delas, quais sejam: ANPEd (2004-2024), BDTD (2002-2025), EArte (1981-2016) e EPEA (2001-2023) e assim, debruçarmo-nos na aproximação de todos os títulos sugeridos pelas bases. Os critérios de inclusão foram: trabalhos que se apoiassem centralmente nas problematizações em torno da Educação Ambiental e que, para isso, se valessem metodologicamente dos Estudos Etnográficos sob a perspectiva teórica pós-moderna. Os critérios de exclusão foram: publicações opinativas ou técnicas sem caráter científico; duplicados ou incompletos.

O trabalho foi iniciado na plataforma BDTD, na qual utilizei os descritores “educação ambiental + etnografia pós”. Deste modo, decidi buscar os termos “moderna, modernismo, modernidade” na leitura dos documentos, e isso me trouxe um quantitativo de 33 títulos. Houve, todavia, a necessidade de descartar oito títulos hospedados no site BDTD por inconsistência dos *links* de acesso ao documento, visto que, ao ser solicitado o carregamento do documento, surge a mensagem: “*link* inválido”. Deste modo, relacionamos 25 títulos para esta base. Assim, foram visitados 25 títulos, um a um, lendo o seu resumo e utilizando o instrumento de busca por palavras no documento inteiro, de acordo com a disponibilidade do PDF, para compreender se estavam de acordo com os critérios de inclusão. Em seguida, passamos a visitar o site do EArte, que focaliza estudos da EA e, portanto, nos possibilita usar apenas os termos “etnografia pós” como descritor, seguindo a mesma lógica da busca anterior. Nesta base, não foi encontrado nenhum título.

No site da Anped, o nosso trabalho se tornou um pouco mais sensível, isto porque a plataforma abriga dados dos Encontros Nacionais e Regionais. Deste modo, foi necessário entrar nas páginas de cada um deles e buscar por GTs ligados à EA, que, dependendo da edição, pode ser GT 17 ou GT 22. Achado o GT da EA, foi necessário acessar título por título para reconhecer, por meio do descritor “etnografia pós”, os pontos de inclusão para este estudo. Dessa forma, nos Encontros Nacionais, não surgiu nenhum título, enquanto, nos Encontros Regionais, relacionamos três

trabalhos. Por fim, seguimos para o site do EPEA, que reúne dados de dez edições de Encontros de Pesquisas em EA. Ao consultar os Anais de cada edição, usamos o descritor “etnografia pós”, o que nos trouxe dois títulos.

Deste modo, chegamos ao quantitativo de 30 títulos disponibilizados nos bancos de dados pesquisados. Estes números estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Bases de Dados Consultadas

Bases de Dados consultadas	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	25
Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (EArte)	00
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	03
Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)	02
Total de Trabalhos	30

Fonte: Elaboração própria (2025).

Seguindo o percurso de busca e mapeamento dos achados, passamos a organizar, em planilha de dados, os trabalhos de acordo com: o título, a autoria, instituição de vinculação, ano de publicação, base de dados e campos de estudo. Esta organização nos foi fundamental para apresentar os resultados e discussões desta pesquisa, o que passamos a fazer a seguir.

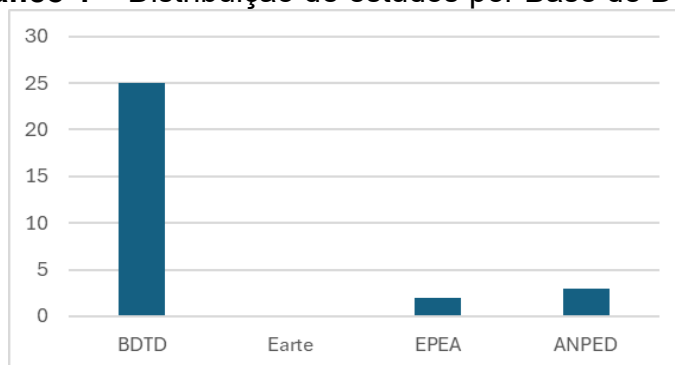
2.2.2 Resultados e discussões do “Estado da Arte”

Passada a fase inicial das buscas, foquei em observar cada trabalho com mais rigor, respeitando a metodologia adotada como critérios de inclusão e exclusão. Foi neste processo que nos deparamos com resultados pouco animadores, mas que irão compor o nosso estudo.

O dissabor se deu por considerar que nenhum dos estudos mapeados neste processo se encaixou devidamente no que buscava na relação com o objeto de estudo a que me proponho. Entretanto, considereei esta garimpagem importante para avaliar o cenário que me proponho a investigar e seguirei com a demonstração dos achados. Desta forma, neste mapeamento, considero a recorrência de **25** títulos na Base de Dados BDTD, **zero** título do Projeto Fracalanza (EArte), **dois** trabalhos publicados nos Anais do EPEA e **três** publicações constantes nos Encontros Regionais da ANPEd. Estes números nos trazem um total de **30 títulos** a serem observados a partir daqui.

De forma demonstrativa, apresentamos a distribuição dos achados em cada Base de Dados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição de estudos por Base de Dados

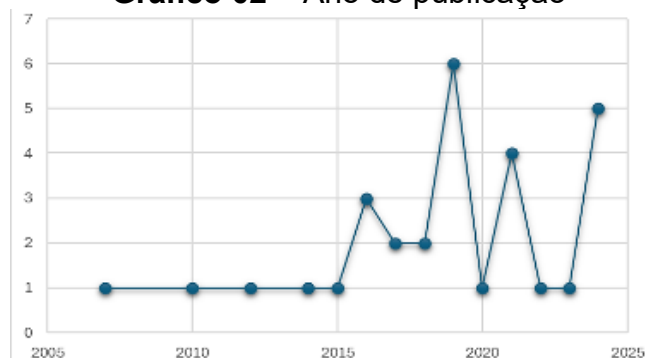


Fonte: Elaboração própria (2025).

Esse resultado nos abre um leque de possibilidades, já que “o Estado da Arte” resulta de um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas, com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos” (Vasconcellos; Nascimento da Silva; De Souza, 2020, p. 02). Assim, mais do que organizar uma linearidade cumulativa do conhecimento, o mapeamento permite vislumbrar tensões, lacunas e deslocamentos que atravessam o campo. Ao assumir esse lugar, a pesquisa desloca-se de uma visão normativa para um exercício de leitura crítica, reconhecendo a pluralidade de vozes e a produção de sentidos heterogêneos que configuram a área.

Em seguida, passamos a considerar o **Ano de Publicação** destes estudos, estando dispostos da seguinte forma: nos anos de 2007 (**um**), 2010 (**um**), 2012 (**um**), 2014 (**um**), 2015 (**um**), 2016 (**três**), 2017 (**dois**), 2018 (**dois**), 2019 (**seis**), 2020 (**um**), 2021 (**um**), 2022 (**um**) e 2024 (**cinco**) estudos. Assim, chegamos a **30 títulos** publicados com esta temática. Esta variação no número de publicações pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 02 – Ano de publicação

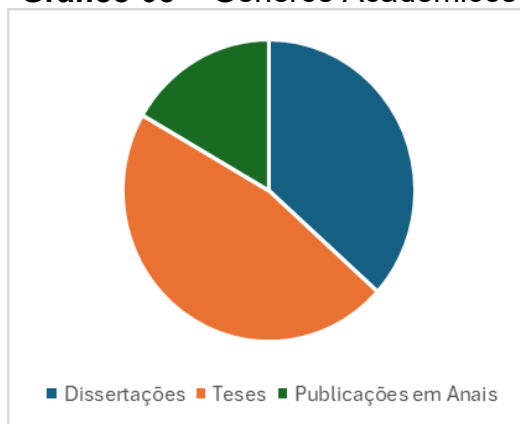


Fonte: Elaboração própria (2025).

Como se pode perceber, o ano de 2019 desponta com o maior número de publicações, atingindo o número de seis estudos. Paradoxalmente, este aumento no número de estudos relacionados à EA ocorre no sentido contrário à viabilidade das políticas públicas voltadas para esta temática. Esta afirmativa leva em consideração que, no dia 2 de janeiro de 2019, tivemos a extinção do Órgão Gestor da Educação Ambiental dos Ministérios da Educação (MEC) e do Meio Ambiente (MMA). Em oposição a isto, Sato *et al.* (2019) apontam que pesquisadores/as ambientais integrantes do GT 22 da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) organizaram-se em torno de ações que pudessem articular “diálogos que necessitavam ser ágeis em função da rápida mudança nas políticas ambientais do governo Bolsonaro” (Sato *et al.*, 2019, p. 320), o que pode sugerir um aumento de interações em torno do tema.

Dando prosseguimento ao estudo, passei a visualizar os **Gêneros Acadêmicos** que compõem este levantamento. De acordo com os nossos achados de pesquisa, **14** publicações se referem a Teses, estudos que estão condicionados à conclusão de Doutorado; outras **11** publicações são referentes às Dissertações que também são condicionantes para a conclusão do curso de Mestrado. Os Anais apresentados nos Encontros de Pesquisas tiveram **cinco** publicações. É possível refletir sobre esses números com maior clareza a partir do gráfico subsequente:

Gráfico 03 – Gêneros Acadêmicos



Fonte: Elaboração própria (2025).

Estes dados corroboram o entendimento de Vasconcellos, Nascimento da Silva e De Souza (2020), quando avaliam que, em várias universidades brasileiras, especialmente na área da Educação, tem ocorrido uma expansão das pesquisas, impulsionada tanto pelas exigências do mercado científico quanto pelas demandas

dos órgãos de fomento. A maioria significativa desses estudos é desenvolvida nos programas de pós-graduação, especialmente por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

De posse dos dados acima descritos, passei a avaliar e agrupar os estudos de maneira que pudesse compreender as aproximações e distanciamentos do nosso objeto de pesquisa. Com este interesse, passei a agrupar os títulos de acordo com o quadro disposto abaixo:

Quadro 2 – Agrupamento dos trabalhos

Grupos alinhados com critérios de Inclusão/Exclusão	
Referências de Menção	11
EA em Descentralização	06
EA em desencontro com a Etnografia	06
EA com Etnografia em Perspectiva Clássica	07
Total de Trabalhos Mapeados	30

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesta fase, passo a descrever o alinhamento dos agrupamentos dos títulos. Para isso, foram organizados quatro grupos distintos que se compõem de estudos que utilizam como **Referências de Menção** os eixos centrais desta pesquisa; operacionalizam com a **EA em Descentralização** do estudo; **EA em desencontro com a Etnografia** e, por fim, os trabalhos em **EA com Etnografia em Perspectiva Clássica**.

Para esta construção teórica, entendi, para o grupo **Referências de Menção**, aqueles que citam ou referenciam e não utilizam esses eixos em suas construções. Assim, esses estudos aparecem ligados aos descritores pesquisados. Porém, ao serem consultados individualmente, estes termos aparecem especificamente em títulos de livros utilizados como referências para o desenvolvimento do trabalho. Cabendo também neste grupo os estudos que trazem os descritores apenas na grafia das citações utilizadas para compor seu texto.

Estão inseridos, neste grupo, os estudos de Rocha (2010), Carvalho (2014), Cordeiro (2016), Gomes (2017), Cardoso (2019), Madureira (2019), Amorim (2019), Eurich (2019), Rij (2020), Troi (2021), Abílio e Florentino (2015). Exemplificando a inserção deste grupo, citamos o trabalho Troi (2021), cujo objetivo é relatar a formação dos aspectos subjetivos e sociais a partir da cultura, especialmente de práticas relacionadas à maneira como nos deslocamos pela cidade. Em sua trilha

metodológica, o autor descreve o seu estudo como: “[...] de caráter multidisciplinar, agrega conhecimentos de vários campos de estudos e correntes teóricas como estudos urbanos, estudos do gênero, estudos anticoloniais, sociologia urbana, estudos das mobilidades e da ecologia política” (Troi, 2021, p. 8). O citado autor menciona ainda: “Ao longo dos séculos, nesse cenário austero, as mulheres tiveram papel fundamental em Salvador, pois elas eram habilidosas, feminilizando essa cidade como já relatavam as pesquisas etnográficas de Ruth Landes (2002)” (Troi, 2021, p. 47). A partir deste trecho, foram feitas outras cinco menções ao termo, dentre elas, dois títulos de livros.

Já no trabalho de Carvalho (2014), cujo objetivo é estudar práticas e experiências da fé que envolve mobilidades de romeiros e símbolos em um território da religiosidade na Romaria do Senhor do Bonfim em Araguacema, Tocantins, o autor utilizou, em suas referências, a obra de Ana Catarina Mendes, intitulada: “Peregrinos a Santiago de Compostela: Uma Etnografia do Caminho Português”, em 2014. E essa foi a única menção do termo “Etnografia” em seu estudo. Nestes dois casos exemplificados, o descritor relacionou estes trabalhos com as nossas buscas, mas nem no excerto acima nem em outras partes do texto ficaram explícitos os elementos de etnografia pós-moderna supostamente utilizados em tal pesquisa.

Nos estudos agrupados no **EA em descentralização**, estão organizados os títulos que, embora citem a Educação Ambiental, não tratam deste tema com centralidade. Foram incluídos, neste grupo, os estudos de: Cardoso (2012), Silva (2021), Nascimento (2021), Silveira (2022), Carvalho (2024), Paz (2024). Nesta exemplificação, pode-se citar o estudo de Cardoso (2012), que teve o objetivo de analisar o currículo de aulas experimentais no ensino de Ciências em uma escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tanto, a autora descreveu o percurso metodológico como: “etnografia pós-moderna, deixo experimentos, livros, roteiros, gestos, objetos, vestimentas, professores/as, alunos/as tornarem-se elementos para a análise do currículo experimental” (Cardoso, 2012, p. 10). Neste contexto, entendo, assim como Maknamara (2025), que a imersão nos estudos em EA poderiam favorecer professores/as desta disciplina no enfrentamento de “novos campos e competências de formação do professorado de Ciências diante da necessária virada sociopolítica na área em direção ao compromisso, participação e ação social em contexto de crise e clamor por justiça socioambiental” (Maknamara, 2025, p. 191),

contemplando, assim, um posicionamento crítico, político e social para as demandas apresentadas cotidianamente no campo educacional.

Ainda exemplificando este grupo, Silveira (2022) traz um estudo, cujo objetivo é compreender os efeitos mais visíveis do recrudescimento da fome entre as famílias mais pobres, em grande parte, residentes nas favelas e periferias dos grandes centros urbanos durante a pandemia de Covid-19. O autor, cita durante a construção do seu texto, um conceito de Ayuero (2011) que se refere ao “sofrimento ambiental”, e esta é a única menção ao termo “ambiental” observada durante o seu estudo. Deste modo, compreende-se que, assim como neste e nos outros trabalhos alocados neste grupo, apesar das possibilidades de conexões temáticas entre esses trabalhos e a EA, seus objetos, problemas e objetivos não dizem respeito a uma operacionalização investigativa voltada à EA.

No agrupamento de estudos de **EA em desencontro com a Etnografia**, estão os textos que tratam a EA com centralidade, porém, não desenvolvem a etnografia como metodologia de pesquisa. Neste grupo, elencamos os trabalhos de: Ferreira (2016), Vianna (2017), Parga-Lozano (2019), Sobral (2021), Silva (2023), Lages e Maknamara (2024). Neste caso, visualizamos a pesquisa de Sobral (2021), que teve o objetivo de conhecer e observar aspectos relevantes que podem vir a ser valorizados na formação de Educadores Ambientais por meio da proposição da ComVivência Pedagógica. Apesar de demonstrar a centralidade da EA em seu estudo, o percurso metodológico aponta para “uma investigação exploratória, voltada a desvelar percepções de comunitários e educadores, usando um método misto” (Sobral, 2021, p. 8). Neste caso, a autora sequer cita o método etnográfico em sua pesquisa. Pode-se perceber a ausência desta associação, já que, tanto na etnografia de modo geral quanto para a etnografia pós-moderna, neste contexto, ter-se-ia proposto uma ressignificação das vivências descritas, pois “Ela não pretende fomentar o crescimento do conhecimento, mas reestruturar a experiência” (Tyler, 2016, p. 198).

Concluindo essa exemplificação, pode-se citar o estudo de Silva (2023), cujo objetivo é investigar as contribuições concernentes às dimensões científico-tecnológicas e socioambientais de Paulo Freire para a constituição de uma interface humanizadora entre a EA e a Educação CTSA no contexto da Educação em Ciências no Brasil. Este texto traz importantes considerações sobre: “Etnociência como mediadora entre diferentes saberes” (Silva, 2023, p. 234), porém se trata de um estudo

bibliográfico que estuda sobre a Etnociência e não se pretende desenvolver esta metodologia, mas, sim, analisá-la.

Apresento, por fim, o grupo que articula **EA com Etnografia em Perspectiva Clássica**. Estes estudos trazem a centralidade da Educação Ambiental e da Etnografia, mas não mencionam nem utilizam referenciais pós-modernos na construção de suas descrições e/ou análises. Aqui foram relacionados os estudos de: Lima (2016), Fernandes e Oliveira (2007), Galdino (2018), Silva (2018), Marinho (2019), Brito (2024), Ramos; Lima e Hoepers (2024). Para este grupo, pode-se citar o texto de Lima (2016), que acompanha processos formativos de educadores ambientais que seguem princípios educativos de transformação das relações socioambientais, com o objetivo de resgatar o “ser natural”. A autora descreve o seu estudo como: “uma pesquisa de tipo qualitativa aos moldes etnográficos que parte de revisões bibliográficas sobre perspectivas antropológicas [...]” (Lima, 2016, p.5). Neste contexto, pode-se perceber que a abordagem utilizada pelo autor não converge com o viés pós-moderno, já que a relação do “ser natural” descrita no texto não entra em articulação com o “ser social”, tratada na etnografia pós-moderna com mais exatidão, pois, nesta corrente teórica, “O sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade (ou da atividade interpretativa)” (Klein; Damico, 2021, p. 69).

Outro exemplo deste grupo, o qual se pode citar é o estudo de Silva (2018), que analisou os conhecimentos das construções da Comunidade Araçá, na valorização da cultura e os processos de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas. Para tanto, a autora descreveu seu percurso metodológico:

A metodologia aplicada teve como paradigma os saberes matemáticos locais, que foram trabalhados em sala de aula através da etnomatemática, que incluem noções da geometria, estudos dos ângulos, quantificação de matéria prima e sistema estrutural (Silva, 2018, p. 08).

Estas pesquisas têm um enfoque específico que denominam e problematizam seus objetos de estudo. No caso da etnomatemática, seus interesses são: “As diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais” (D'Ambrósio, 1986). Isso as diferencia das pesquisas etnográficas pós-modernas, já que estas não partem de uma disciplina específica, mas de um modo de narrar e interpretar experiências culturais.

É importante salientar que a menção a determinados trabalhos nesta análise cumpre apenas uma função ilustrativa. Ainda que tais produções atendam aos descritores de busca e aos critérios de inclusão previamente definidos, não se alinham diretamente aos interesses e recortes desta investigação. Tal afastamento, contudo, não implica atribuir-lhes menor relevância ou valor, mas, antes, evidencia a heterogeneidade do campo e as múltiplas possibilidades de enunciação que dele emergem. Nessa perspectiva, trata-se menos de hierarquizar produções e mais de reconhecer deslocamentos, diferenças e regimes de visibilidade que configuram modos distintos de compreender e produzir conhecimento.

Pode-se concluir, diante dos dados apresentados no decorrer das análises, que os estudos que foram relacionados pelos descritores na Bases de Dados utilizadas não se relacionam especificamente com o tema de objeto deste estudo. Os resultados encontrados ora não entram em concordância com a EA como tema central da pesquisa, ora não se apoiam metodologicamente dos Estudos Etnográficos com abordagens Pós-Modernas.

Ao analisar esses achados, emergem desafios relevantes tanto para o campo de pesquisas em EA quanto para a continuidade desta investigação. Para a área de EA, os resultados evidenciam uma fragmentação conceitual e metodológica: há escassez de trabalhos empíricos que articulem com rigor a centralidade da Educação Ambiental e o suporte metodológico da etnografia pós-moderna. Tal lacuna compromete a consolidação de um diálogo crítico e interdisciplinar capaz de avançar em interpretações teóricas e em práticas metodológicas afinadas ao pós-modernismo etnográfico.

Estes achados me trazem a compreensão da dimensão e necessidade de problematizar temas relevantes como possíveis entraves institucionais e editoriais que limitam a circulação de pesquisas que cruzam EA e etnografia pós-moderna e a relevância das pesquisas etnográficas pós-modernas nos estudos em EA na contemporaneidade. O desenvolvimento de estudos nestas perspectivas traria uma conceituação basilar para o desenvolvimento de novos questionamentos e tensionamentos no campo.

Diante dos resultados e reflexões aqui apresentados, torna-se evidente que o tema demanda aprofundamentos contínuos. A complexidade das questões envolvidas, associada à constante transformação dos contextos sociais, culturais e políticos, impõe à comunidade científica o compromisso de seguir investigando,

problematizando e produzindo novos referenciais. Nesse sentido, este estudo não se encerra em si mesmo, mas se configura como parte de um processo investigativo mais amplo, que visa ampliar o diálogo, fortalecer a produção de conhecimento crítico e subsidiar práticas e políticas capazes de responder, de forma contextualizada, às demandas emergentes.

Conclui-se que, embora os resultados apontem limitações e fragilidades no *corpus* identificado, essas mesmas lacunas abrem um terreno fértil para investigações que reforcem a integração entre EA e Etnografia Pós-Moderna, oferecendo ao campo oportunidades para inovar conceitual e metodologicamente, bem como para produzir conhecimento empírico relevante e politicamente comprometido.

2.3 Procedimentos metodológicos de coleta de material empírico

Neste estudo, compreendo o método não como um conjunto neutro de técnicas, mas como uma coreografia composta por passos sistematizados que, ao mesmo tempo, abrem espaço para a criação de novos movimentos em harmonia com a melodia da pesquisa. Entendo-o como um arranjo intencional de procedimentos que orienta o percurso investigativo e define as formas pelas quais o campo é apreendido. Assim, a metodologia integra e articula escolhas de natureza epistemológica, ética e técnica que asseguram a coerência e a intencionalidade do processo investigativo. Nesta perspectiva, opto metodologicamente pela metrificação rítmica dos Estudos Etnográficos sob a lente pós-moderna.

Grifo a pós-modernidade desta escolha metodológica por abarcar conceitos teóricos mais alinhados para a obtenção do material empírico que desejo alcançar neste estudo. Esta consideração é importante, porque, segundo Klein e Damico, “A virada pós-moderna na etnografia coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo” (Klein; Damico, 2021, p. 69). Entender a relevância dos discursos na construção social propõe o bailado metodológico desta investigação.

Assim, os passos são conduzidos pelo discurso: é ele quem rege, padroniza e impõe o ritmo. Coloco-me, então, no lugar de passista, consciente de que o corpo de baile está em constante composição, para, de forma sistematizada, registrar o que a essência dessa melodia é capaz de suscitar nos diferentes tipos de sujeitos. Porém, esses registros não têm a pretensão de apresentar verdades ou retratos. Eles sim,

pretendem evocar diferentes entendimentos sobre um mesmo enredo. Pontos de vista incompletos e transitórios que ecoam vozes que interpretam de maneiras distintas as letras de uma mesma canção.

Para dar o tom desta polifonia, benefico-me das entrevistas narrativas, já que, por meio delas, aproximamo-nos das vivências individuais e coletivas mediante uma livre exposição. Isto ocorre porque, desta forma: “[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p.91). A escuta atenta e acolhedora sobre as relações pessoais e os enfrentamentos sociais da comunidade aproxima acordes, revela sinfonias e possibilita o entrosamento.

Esta sintonia é importante, pois, para conhecer os passos marcados, é preciso estar inserida, ambientada, socializada no contexto cultural desses/as personagens. E não poderia ser diferente, pois, assim como Geertz (2008), entendo que uma etnógrafa pós-moderna precisa considerar os fenômenos sociais dentro de seu contexto natural, mediante uma interpretação provisória. Isso significa considerar a influência de fatores históricos, culturais, econômicos e sociais sobre o comportamento e as interações das pessoas.

Aqui, entendo o fazer etnográfico como um movimento que se relaciona com um processo em constante transformação, ao qual a etnógrafa precisa estar atenta. Sobre isso, Oliveira Júnior e Neira (2021, p. 7) refletem: “Acompanhar processos é começar pelo meio, é reconhecer que quando o etnógrafo ou etnógrafa entra no campo, há processos acontecendo, cabendo a ele ou ela abrir-se ao encontro deles”. E, neste movimento sistematizado, abarcar com centralidade os atravessamentos discursivos vivenciados pelos sujeitos é um deslocamento importante para os estudos etnográficos contemporâneos.

Esta etnografia ritmada dança conforme a música para destacar as imposições da composição. Esses discursos, ora citados, estão espalhados por nossos cotidianos. Desta forma, para a coleta do material empírico, proponho-me a utilizar documentos oficiais, reportagens, anotações, cartazes, desenhos, *posts* de redes sociais, depoimentos, fotos, músicas, imagens e enunciados que nos sejam relevantes e possam agregar à construção desta investigação. Este leque de oportunidades na coleta dos dados alia-se ao fazer etnográfico. E, segundo Fazenda (2001):

A utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos, [...]. O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado (Fazenda, 2001, p. 43).

E, chegada a hora da luz, a roteirista apresenta, em seus movimentos, a projeção de todas as vozes que ouviu. Isto porque a presença etnográfica, embora marcada pela escuta, pela observação e pela vivência das práticas cotidianas, exige também a responsabilidade da escrita. Nesse sentido, a escrita etnográfica torna-se parte constitutiva do método, pois, como afirmam Rosistolato e Pires do Prado (2014, p. 59): “além de incorporá-las e vivenciá-las, o etnógrafo precisa escrever sobre elas para inserir-se em um debate que se propõe científico”. Assim, o ato de narrar não é mero registro descritivo, mas uma forma de evocar, tensionar e compartilhar sentidos produzidos no campo, reafirmando a centralidade da linguagem como espaço de mediação entre experiência e conhecimento.

Esses esforços refletem o empenho dos/as pesquisadores/as em estruturar os estudos na compreensão de vertentes complexas que moldam a vida em sociedade. A produção da pesquisa científica traz, assim, debates singulares que refletem sobre questões intrínsecas e diversas dos atores sociais, estabelecidas em rigor teórico e metodológico.

2.4 Lócus do estudo

O Bairro do Roger é o palco principal deste enredo e localiza-se no perímetro urbano central da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Em sua topografia, consta uma área total de 130,27 ha de extensão, abrigando cerca de 11.130 habitantes (IBGE, Censo 2010). Administrativamente, o bairro é subdividido em duas áreas, nomeadas: Alto Roger e Baixo Roger.

Aqui, trato com mais especificidade do Baixo Roger, e é esta setorização que elejo como lócus deste estudo. Na figura 1, é possível visualizar cartograficamente as demarcações espaciais deste bairro, na imagem, pontilhada na cor vermelha.

Figura 1 – Mapa geográfico situando o Baixo Roger.



Fonte: Google Maps (2026).

Para uma compreensão mais ampla desta escolha, vale destacar a relevância destas nomenclaturas para os/as moradores/as locais. Segundo Silva *et al.* (2022), a distinção entre o “Alto” e o “Baixo” Roger já demarcavam diferenças socioeconômicas e culturais entre os residentes daquela região. As designações atuaram, na prática, como marcadores de separação espacial no bairro, diferenciando quem dispunha de melhores condições econômicas daqueles em situação de vulnerabilidade social. Assim, moradores do Alto Roger se distinguiram socialmente dos moradores do Baixo Roger.

Figura 2 – Baixo Roger (Vista da parte mais íngreme do bairro)



Fonte: Registros da autora (2025).

No Baixo Roger, ainda há divisões que se denominam: Asa Branca, Comunidade do S, Terra do Nunca, Comunidade do Curtume e Rio da Bomba. Entre a população do bairro, surgem outras divisões com nomenclaturas específicas, mas

estas ainda não estão devidamente categorizadas. De qualquer forma, a indicação “Baixo Roger” abarca amplamente moradores e moradoras que se situam nesta região.

A arquitetura do bairro é formada por habitações de desenhos simples, que se alocam entre ruas e vielas, transcortadas por ladeiras e relevos irregulares. Dentre os serviços públicos disponibilizados à população, estão a oferta de: transportes públicos (ônibus e trem), rede elétrica, calçamento em grande parte das ruas, unidade de saúde municipal, escolas de ensino fundamental, creches, campo de futebol e quadra poliesportiva.

Figura 3 – Ruas, casas e ladeiras do Baixo Roger



Fonte: Registros da autora (2025).

Há também espaços que se consolidam como importantes setores de sociabilidade, resistência cultural e preservação da memória coletiva. Entre eles, destaca-se o Guarany Esporte Clube Recreativo, criado em 1957, cuja trajetória acompanha gerações e se entrelaça às práticas esportivas, festivas e comunitárias, reafirmando sua relevância ao longo das décadas. Já o Onze Esporte Clube Recreativo, foi fundado no ano de 1935 e segue com suas atividades desportivas até os dias atuais, tornando-se referência para crianças e adolescentes do Baixo Roger e adjacências que se interessam pela prática de esportes de campo¹.

¹ Informações disponíveis em: <https://historiadofutebol.com/blog/?p=120206>.

Figura 4 – Associações comunitárias do Baixo Roger



Fonte: (1) Registro da autora (2025); (2) Divulgação História do Futebol (2025).

Outra locação importante no bairro é o Parque Zoobotânico Arruda Câmara, inaugurado em dezembro de 1922. Esta reserva ambiental passou a ser popularmente conhecida como “Bica”, por abrigar uma fonte de águas naturais em sua área central. Esta nascente, em tempos antigos, contribuiu para o abastecimento de água da cidade de João Pessoa.

Figura 5 – Parque Zoobotânico Arruda Câmara (Bica)



Fonte: Divulgação (2025).

Em seu site oficial², a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) apresenta a reserva situada em área central da capital paraibana. O parque tem cerca de 23,95 hectares e possui vegetação nativa, com resquícios de Mata Atlântica, contando com alguns exemplares de pau-brasil, gameleira, jequitibá e outras. Na reserva, há também a presença de animais silvestres para a visitação do público em geral.

No Baixo Roger, situa-se também a Penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega, inaugurada em 1940 e apontada como uma das principais casas de detenção da Paraíba. Popularmente conhecida como “Presídio do Roger”, a unidade

² Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/parque-arruda-camara-completa-100-anos-e-prefeito-destaca-importancia-do-local-na-vida-dos-pessoenses/>.

ocupa posição central nas práticas e narrativas locais sobre segurança e justiça, influenciando tanto a economia imediata quanto as pautas sociais do território.

Figura 6 – Penitenciária Des. Flósculo da Nóbrega (Presídio do Roger)



Fonte: Divulgação (2025).

Outro marco territorial desta região não está materialmente presente, mas continua a fazer parte do imaginário social associado àquela comunidade. Trata-se do antigo “Lixão do Roger” (1958-2003). Com área estimada em 309.496m², o Lixão do Roger chegou a abrigar cerca de 500 catadores que retiravam dali o sustento de suas famílias. Era uma situação de calamidade socioambiental que refletiu drasticamente na constituição ambiental, social e urbana da comunidade.

Figura 7 – Lixão do Roger



Fonte: Divulgação (Guilherme Bergamini).

A oferta de trabalho na catação e na separação dos resíduos sólidos depositados diariamente naquele ambiente fortaleceram a imigração de pessoas dos mais diversos municípios para habitarem aquele espaço territorial, situação “[...] advinda da recessão econômica, do desemprego, da imigração e da miséria, que levaram um número substancial de pessoas a residirem nesses espaços de pobreza”

(Nascimento, 2012, p. 89). Fato é que, dessa miscigenação, formou-se a população residente no Baixo Roger.

Esta representação da população do Baixo Roger atribuiu aos seus moradores um discurso com prática social significativa. Isto porque, segundo Hall (2016), os discursos moldam a representação de determinadas populações a partir das: “[...] palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutidos” (Hall, 2016, p. 21).

2.5 Universo da pesquisa

Chegou o momento de apresentar os/as personagens principais dessa história. É em torno deles e delas que tudo acontece. E acontece a todo momento, em um movimento constante, em que mostra e demonstra que, definitivamente, estes sujeitos estão no tablado, na rua, na luta. Uma luta de vozes excluídas que busca seu lugar sob os holofotes e que se apropriam da contracena para encenar a resistência.

No Baixo Roger, esses/as personagens podem estar em qualquer lugar. Por isso, para eleger um norte de visualizações, escolho exemplificar por meio dos grupos, associações e movimentos comunitários que trazem reconhecimento social no cenário cultural da capital paraibana. Faço essa escolha para demonstrar a força das transmissões culturais que, nesta comunidade, são passadas por gerações.

Com os seus ensinamentos e a cuidadosa condução de rituais e celebrações, os mais velhos passam aos mais jovens não apenas tradições, mas formas de sentir e compreender o mundo. Esse gesto ancestral, de grande relevância simbólica e social, confere novas camadas de sentido a uma existência plural, em constante processo de ressignificação, apontando novas possibilidades de experiência e densidade aos saberes vividos, sentidos e percebidos. A esse entendimento, considera-se a perspectiva de Silva (2014), quando aponta que:

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis [...]. Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados (Silva, 2014, p. 18-19).

Nesse contexto, a transmissão cultural se mostra também como um ato de afirmação identitária, pois, como afirma Silva (2014, p. 11), “[...] uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”, o que evidencia o papel fundamental da memória coletiva na construção e no fortalecimento das identidades sociais.

Assim, começo pela Associação Cultural Quadrilha Junina Fazenda Lageiro Seco, que tem data de fundação em 10 de março de 1947 e é considerada a quadrilha junina em atuação mais antiga do Brasil. Reconhecida por sua trajetória marcada por representatividade cultural e conquistas em competições no âmbito municipal e estadual, a quadrilha é motivo de grande orgulho para a comunidade local. Suas apresentações, resultado de um intenso processo criativo, exigem cerca de seis meses de ensaios regulares, mobilizando o comprometimento cotidiano de todos os participantes envolvidos³.

Figura 8 – Quadrilha Junina Lageiro Seco



Fonte: Divulgação/ Turismo em Foco (2025)⁴

As quadrilhas juninas desempenham um papel relevante não apenas na preservação da herança cultural sertaneja, mas também na dinamização da economia local. Essa movimentação se justifica pelo elevado número de pessoas envolvidas nas atividades que compõem esse tipo de espetáculo, estimando-se que cada quadrilha mobilize cerca de 150 participantes entre dançarinos/as, coreógrafos/as, músicos,

³ Informações disponíveis no Instagram da Quadrilha Lageiro Seco: @lageiro_seco.

⁴ Disponível em:

<https://turismoemfoco.com.br/v1/2022/06/15/festival-de-quadrilhas-lageiro-seco-e-campea-do-grupo-a-e-dedica-vitoria-a-todas-juninas/>).

costureiras/os, aderecistas, coordenadores/as e outros/as colaboradores/as. O impacto econômico se estende ainda aos espaços de apresentação, onde o comércio informal se beneficia com a venda de alimentos, bebidas e produtos temáticos. Em João Pessoa, tais manifestações culturais são organizadas em forma de concursos regionais, nos quais as quadrilhas são avaliadas e premiadas financeiramente, o que contribui para o reconhecimento da comunidade em outras localidades, valorizando o esforço coletivo e o compromisso com a promoção da cultura popular.

Em outra forte vertente cultural do bairro, figura o Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Catedráticos do Ritmo. Fundada em 1970, é considerada a agremiação pioneira na representação carnavalesca do bairro em competições oficiais. Sua formação teve início a partir da iniciativa de membros da família Brito, que, movidos pela tradição e alegria do carnaval, percorriam as ruas locais ao som de instrumentos de sopro, entoando marchinhas populares. Ao longo dos anos, o grupo passou por um processo de estruturação e profissionalização, o que possibilitou sua consolidação no cenário cultural da capital paraibana, evidenciada pela conquista de 24 títulos no Tradicional Carnaval de Rua de João Pessoa. Com mais de cinco décadas de existência, a agremiação representa um importante patrimônio imaterial para a comunidade, contribuindo significativamente para a preservação e valorização das manifestações culturais locais (Brasil Carnaval, 2010).

Figura 9 – Escola de Samba Catedráticos do Ritmo



Fonte: Divulgação/ Funjope (2024)⁵.

⁵ Disponível em: <https://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/funjope-define-ordem-dos-desfiles-e-regulamento-do-carnaval-tradicao/>.

A Associação Cultural Império do Samba, fundada em 2004, nasceu como expressão artística e política, dando visibilidade às tradições do samba e à força da cultura popular, ao mesmo tempo em que reafirma o pertencimento identitário de seus integrantes no cenário cultural mais amplo. Atualmente, a agremiação reúne cerca de 250 integrantes, distribuídos em diferentes funções que, de forma colaborativa, contribuem para a construção estética e performática das apresentações. Com uma trajetória marcada por expressiva participação popular e forte identidade comunitária, a escola já conquistou seis títulos no carnaval tradicional da capital paraibana, destacando-se como uma das maiores e mais influentes do município (Paraíba Criativa, 2015b).

Figura 10 – Associação Cultural Império do Samba



Fonte: Divulgação/ Paraíba Criativa (2025)⁶.

A Escola de Samba Unidos do Roger (Grêmio Recreativo e Cultural Unidos do Roger – G.R.C.E.S.), fundada em 2014, destaca-se como uma importante representante do bairro nas disputas carnavalescas. Desde sua criação, a agremiação assumiu um posicionamento político e social claro, defendendo princípios de igualdade racial, respeito às crenças religiosas e valorização da diversidade sexual. Sob a liderança de Fernanda Benvenutty – figura de grande relevância no ativismo LGBTQIAPN+, bem como no cenário cultural e político da Paraíba – a escola consolidou sua trajetória de resistência e visibilidade. Em suas apresentações mais recentes, conquistou o tricampeonato no Carnaval Tradição de João Pessoa, ocasião em que prestou uma homenagem póstuma a Fernanda, falecida em fevereiro de 2020,

⁶ Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/escola-de-samba-imperio-do-samba/>.

por meio de um samba-enredo que emocionou a comunidade e celebrou seu legado (Alves, 2020).

Figura 11 – Passista da Escola de Samba Unidos do Roger



Fonte: Divulgação/ Jornal João Pessoa (2025)⁷.

As agremiações carnavalescas desenvolvem diversas atividades de caráter musical e cultural, direcionadas, especialmente, a crianças, adolescentes e jovens da comunidade. Essas ações incluem desde oficinas de iniciação musical até práticas artesanais voltadas à produção de fantasias, adereços, estandartes e alegorias, realizadas tanto por membros das escolas de samba quanto por moradores do bairro. Além de fortalecer o vínculo com as tradições carnavalescas, esses processos contribuem para o desenvolvimento de competências artísticas, colaborativas e organizacionais entre os participantes.

As manifestações culturais desenvolvidas na comunidade extrapolam os limites territoriais do bairro, atraindo o interesse de moradores de outras regiões, que participam tanto como espectadores quanto como colaboradores nas atividades. Tais expressões artísticas e festivas conferem visibilidade e prestígio à comunidade do Baixo Roger, reforçando seu papel como polo de produção cultural na capital. Os projetos culturais realizados são percebidos pela população local como importantes instrumentos de integração social, afirmação das identidades regionais e geração de renda, especialmente para as famílias diretamente envolvidas na sua organização. Assim, esses eventos promovem não apenas entretenimento, mas também fortalecem os vínculos comunitários e o senso coletivo de pertencimento.

Esta visualização da população do Baixo Roger foi exemplificada e não significa que todos e todas estejam inseridos/as em grupos artísticos. Esta foi uma

⁷ Disponível em: <https://jornaljoapessoa.com.br/brasil/escola-de-samba-unidos-do-roger-conquista-o-titulo-de-campea-no-carnaval-tradicao-2025-de-joao-pessoa>.

escolha desta autora, para que a construção imaginária relacionada a esta população se polarize, se reverbere e manifeste por outras vertentes, que não as já apresentadas à sociedade por relações estereotipadas.

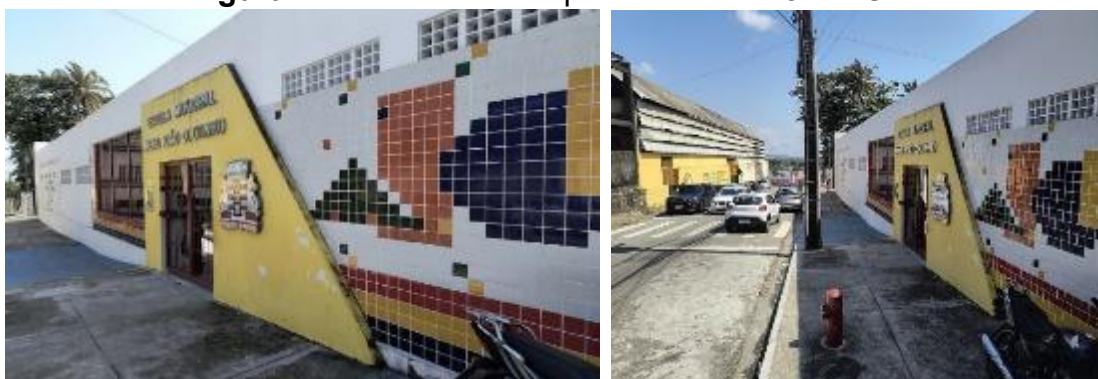
2.6 Instituições

Para o desenvolvimento deste estudo, elenquei a instituição escolar à qual me vinculo institucionalmente para a construção de interseções entre a pesquisa e os sujeitos do campo de pesquisa. Este espaço me servirá de ateliê artístico, onde posso me valer de afetos, narrativas, intermediações e validações simbólicas de aproximações.

Destaco, então, a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, situada na Rua 19 de Março, nº 330, no Bairro Roger, na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. Esta unidade escolar está localizada em área urbana da cidade, em rua asfaltada, e é atendida com os serviços de ônibus coletivo, energia elétrica, esgotamento sanitário, água encanada e rede de conexão à internet.

Segundo informações apresentadas pela gestão desta unidade, atualmente, essa escola funciona em três horários (matutino, vespertino e noturno), nos quais atende 388 estudantes, divididos em turmas que vão do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, além das turmas do E.J.A.I. (Educação de Jovens, Adultos e Idosos).

Figura 12 – Escola Municipal Monsenhor João Coutinho



Fonte: Registros da autora (2025).

Ainda de acordo com estas informações, a equipe escolar, atualmente é formada por 68 profissionais, nas funções: Gestão (02), Especialistas (06), Professores/as (31) e equipe de apoio (29). Sendo uma instituição de pequeno porte arquitetônico, o prédio é composto por: salas administrativas (03), salas de aula (06),

sala de recursos pedagógicos (01), laboratório de tecnologia (01), sala dos/as professores/as (01), biblioteca (01), refeitório (01), almoxarifado (01) e banheiros (04). Por não ter espaço para o desenvolvimento de atividades recreativas e de educação física, a unidade escolar conta com disponibilização do ginásio, situado logo à frente da instituição, servindo para apresentações culturais dos estudantes, atividades poliesportivas e reuniões com a comunidade escolar. Ao passar por reforma estrutural entre os anos de 2023 e 2024, o equipamento passou a contar com estrutura adaptado para acessibilidade de pessoas com mobilidades reduzidas.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico da escola, o documento não foi disponibilizado para análise, por estar sofrendo modificações e ajustamentos teóricos e metodológicos. Segundo a gestora pedagógica da unidade escolar, estes ajustes se fazem necessários para abarcar com maior amplitude as necessidades e as transformações escolares dos sujeitos educativos desta comunidade.

2.7 Sujeitos participantes na etnografia pós-moderna

Para este espetáculo, dispus de um elenco múltiplo e diverso, que se propôs e se habilitou a estar em cena. Qualquer pessoa pôde subir ao palco e expressar a sua voz, os seus entendimentos e construções de vivências. Não precisou fazer teste de interpretação, apenas se aproximar, dispor-se, apresentar-se. A escuta foi acolhedora e paciente, sem julgamentos ou constrangimentos. Apenas incentivo: cante o que o/a faz sentir.

As vozes que se multiplicaram foram bem-vindas e construíram um coro para ecoar as relações tecidas na comunidade, em torno de um ativismo que articula as práticas cidadãs que possam integralizar vivências entre sujeitos, subjetividades e ambiente. A composição metodológica desta participação pode ser observada no Quadro 03:

Quadro 03 – Sujeitos participantes da etnografia pós-moderna

Síntese de participação de sujeitos e fontes de materiais empíricos		
Período de coleta	• Percurso etnográfico	• Entre o mês de junho de 2025 e fevereiro de 2026.
Sujeitos participantes	• Entrevista Narrativa	• 01 (uma) Professora;
	• Atividade participativa	• 21 (vinte e um) Estudantes.
Demais fontes de materiais empíricos	• Artefatos e narrativas	• Desenhos, cartazes, posts de redes sociais, mensagens por aplicativo, atitudes, narrativas, partilhas, música e até mesmo o silêncio.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Partindo do pressuposto de que a polifonia foi um aspecto essencial nesta construção, amplifiquei a voz a todos e todas que se disponibilizaram a compor esta cena. E isto não se trata de não ter uma rigidez metodológica, mas, sim, de dar a oportunidade para novas composições e improvisos criativos. Deste modo, sujeitos que estivessem ligados, de alguma forma com as construções sociais e/ou educativas do bairro, puderam participar desta pesquisa.

Esta roteirista, que também sobe ao palco, dispôs-se a desarmar o olhar e transitar pelas ruas e ladeiras, à procura de belas vozes. Para tanto, deixei-me convidar, entrar, sair, circular. Pedi ajuda. Ouvi conselhos. Acumulei experiências. Conhecer pessoas que sempre estiveram nesta encenação me inspiraram confiança e abriu caminhos para contemplar o inesperado. Isto porque, qualquer pessoa pode se inscrever para a audição. O show foi coletivo, e a entrada franca.

O cenário deste estudo abarcou as dimensões da educação formal e não formal disponibilizadas para a população do Baixo Roger. Deste modo, alcançou estudantes, familiares, professores/as, moradores/as e profissionais de diversas áreas que se interligam de alguma forma com estas práticas. Esses sujeitos não são observados ou descritos, firmaram-se como criadores de cena: encenaram, protagonizaram, figuraram, dirigiram e foram também dramaturgos. Assumiram o papel de coautores do processo investigativo, escrevendo, com suas próprias vozes e experiências, os enredos que compuseram este estudo. Não são fontes de informação, são produtores de sentido, narradores de si e de seu território, que, ao revisitar suas memórias, celebram modos de existir e resistir.

Neste roteiro, acolhi a multiplicidade de vozes e perspectivas, abraçando cada nota, gesto, prática. A escuta se fez instrumento e gesto de acolhimento, abarcando

a diversidade de experiências que permite que os sujeitos tomem a cena e expressem suas próprias dramaturgias. Segui em uma cena com roteiro comprometido com a criação coletiva. Metodologia sensível, que valoriza o encontro, a escuta coletiva do conhecimento e deixando que os protagonistas tomem a cena e dramatizem as próprias vivências. Melodizando os acordes desta história, sou parte do coro que entoa as vivências e me deixo afetar pelas histórias que emergem em cada narrativa.

2.8 Tratamento do material empírico

O embasamento teórico desta análise pautou-se nas construções e apontamentos de estudiosos/as como: Michel Foucault (1999, 2010, 2012, 2013), Loureiro e Layrargues (2013), Marcos Reigota (2009), Marlucy Paraíso (2001, 2014, 2021), Marlécio Maknamara (2006, 2025), Isabel Carvalho (2004), Michèle Sato (2001, 2018), Alfredo Veiga-Neto (2003, 2021), Costa e Loureiro (2024), Gurgel e Maknamara (2025), Stuart Hall (1997, 2016), Maknamara e Mahfoud (2009), Kathryn Woodward (2014), entre outros e outras.

A referida análise não buscou medir a eficácia das práticas ambientais, mas problematizar os regimes de verdade que as sustentam e os modos como produzem subjetividades ambientais. Ao assumir a problematização como gesto analítico, esta pesquisa ampliou a compreensão de educação ambiental, alinhando-se aos Estudos Culturais da Educação. Nesse interesse, passo a caracterizar as categorias de análise desenvolvidas para esta problematização.

2.8.1 Categorias de análise

As categorias de análise deste estudo foram construídas como condutores analíticos, passíveis de desconstruções e reconstruções. Aqui, o objetivo foi sistematizar a problematização dos achados coletados durante o percurso etnográfico pós-moderno desenvolvido no Baixo Roger e o conceito de Educação Ambiental Multirreferencial. Elas não antecedem o campo, mas emergem da experiência vivida, das narrativas, dos gestos e das práticas observadas nas vivências do território.

Para proceder com a análise do material empírico, elegi cinco categorias distintas, sendo elas: **Quando o ambiente se torna vida no território; Aprender vivendo: educações ambientais que não pedem licença; Subjetivar-se**

ambientalmente entre urgências e afetos; Cuidar sob governo: moralidades ambientais em circulação e Reexistir ambientalmente: invenções multirreferenciais. Para uma melhor compreensão das categorias adotadas, passo, então, a descrevê-las individualmente. Faço isso, primeiro, por meio do Quadro 4 e, em seguida, descritivamente:

Quadro 4 – Categorias analíticas

Categorias	Descrição
Quando o ambiente se torna vida no território	Modos de representação pelos quais o ambiente se constitui como experiência vivida.
Aprender vivendo: educações ambientais que não pedem licença	Influências cotidianas das pedagogias culturais relacionadas às práticas ambientais do Baixo Roger. Esses conhecimentos construídos nos espaços não formais.
Subjetivar-se ambientalmente entre urgências e afetos	Processos de subjetivação ambiental produzidos no bairro do Roger. Aqui, o sujeito não é tomado como identidade fixa, mas como em devir.
Cuidar sob governo: moralidades ambientais em circulação	Racionalidades políticas, morais e institucionais que atravessam as práticas ambientais do território.
Reexistir ambientalmente: invenções multirreferenciais	Regulação e as contracondutas ambientais no cotidiano do Baixo Roger, relativamente a aquilo que foi representado, circulado e consumido quanto às possibilidades de relação com a natureza.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dou início apresentando a categoria denominada **Quando o ambiente se torna vida no território**, que traz, em sua construção principal, a compreensão dos modos de representação pelos quais o ambiente se constitui como experiência vivida no Bairro do Roger, deixando de operar como abstração para se entrelaçar à vida cotidiana, à sobrevivência e à dignidade. Aqui, entendo território a partir do conceito apresentado por Rogério Hasbaert (2023), quando diz que:

Território, então, pode ser definido como o espaço construído/construtor de relações de poder, tanto no sentido mais estritamente social (político-econômico e simbólico-afetivo) quanto no sentido da interação indissociável com as chamadas forças da natureza (Hasbaert, 2023, p. 6).

É espaço de luta e afirmação. Nele se impõe e se questiona regras e limites impostos. É campo de disputa simbólica por significados sociais e ambientais. Trata-se de problematizar como sentidos de ambiente, cuidado, lixo, risco e autogestão são culturalmente produzidos nas práticas, narrativas, silêncios e gestos que atravessam o território.

Em diálogo com Stuart Hall (2016), parti do entendimento de que esses sentidos não são dados, mas construídos em disputas simbólicas situadas. No empírico do Roger, o ambiente emerge como algo inseparável da vida que insiste em meio às precarizações, evidenciando que a educação ambiental, enquanto prática cultural, é atravessada por relações de poder, desigualdade e pertencimento. A Educação Ambiental Multirreferencial permite compreender que esses sentidos se produzem como respostas múltiplas e, por vezes, contraditórias às interpelações ambientais que incidem sobre o território.

Já na categoria **Aprender vivendo: educações ambientais que não pedem licença**, centrei nas influências cotidianas das pedagogias culturais relacionadas às práticas ambientais do Baixo Roger. Esses conhecimentos construídos nos espaços não formais deste território se capilarizam e transitam por meio da convivência, do fazer junto, das festas comunitárias, dos mutirões, dos rituais religiosos e das conversas informais.

Em diálogo com os Estudos Culturais da Educação no Brasil, especialmente com a noção de pedagogias culturais, esta análise reconhece que tais aprendizagens não dependem de intencionalidade pedagógica explícita, mas emergem da experiência compartilhada e do engajamento com o território. Segundo Maknamara, elas “procuram estimular sensações, favorecer percepções e proporcionar aprendizagens nos moldes de uma cultura, concorrendo para processos de subjetivação” (Maknamara, 2025, p. 15). A multirreferencialidade se manifesta na diversidade dessas aprendizagens, que podem se aproximar, tensionar ou deslocar discursos institucionais de educação ambiental.

Em prosseguimento, focalizo a categoria **Subjetivar-se ambientalmente entre urgências e afetos**, que está dedicada à análise dos processos de subjetivação ambiental produzidos no bairro do Roger. Aqui, o sujeito não é tomado como identidade fixa, mas como forma historicamente constituída e constituinte das práticas. Deste modo, a categoria se relaciona com o devir dos sujeitos territoriais. Isto, ancorado no entendimento de que “novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política” (Woodward, 2020, p. 39). Deste modo, a análise buscou compreender como esses sujeitos se subjetivam ambientalmente entre urgências materiais, afetos, pertencimentos e silêncios, evidenciando que não há um sujeito ecológico ideal, mas subjetividades ambientais

situadas, ambíguas e em constante devir. A Educação Ambiental Multirreferencial possibilita compreender esses processos como múltiplos e não lineares.

Na categoria **Cuidar sob governo: moralidades ambientais em circulação**, busquei problematizar as racionalidades políticas, morais e institucionais que atravessam as práticas ambientais deste território. Inspirada na noção foucaultiana de governamentalidade, propus-me a analisar como o cuidado ambiental é regulado por normas explícitas e implícitas, incluindo a presença e, sobretudo, a ausência do Estado como forma de governo da vida.

No empírico, essas moralidades ambientais aparecem em discursos de responsabilização individual e comunitária, que, frequentemente, deslocam para os moradores a gestão de problemas estruturais. Estas práticas visam à disciplina como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade” (Foucault, 2013, p.135). Neste sentido, a análise busca compreender como essas racionalidades educam os sujeitos ao regular condutas, ao mesmo tempo em que são apropriadas, ressignificadas ou tensionadas no cotidiano. A multirreferencialidade se expressa nas respostas produzidas frente a esses regimes de governo, que não se reduzem à adesão ou à resistência, mas, podem surgir por meio do silenciamento ou afastamento.

Por fim, elenco a categoria **Reexistir ambientalmente: invenções multirreferenciais** como possibilidade analítica transversal. Em um sentido prático, esta categoria evidencia a regulação e as contracondutas ambientais no cotidiano do Baixo Roger, relativamente a aquilo que foi representado, circulado e consumido quanto às possibilidades de relação com a natureza. Trata-se de práticas que não se alinham plenamente às normas ambientais instituídas, mas que produzem deslocamentos micropolíticos nos modos de cuidar, conviver e pertencer ao território. Este entendimento se alia aos apontamentos de Sato, quando diz: “A dimensão ambiental pode ser transversalizada nas diversas áreas do conhecimento, respeitando as organizações, os objetivos e as necessidades das múltiplas relações” (Sato, 2001, p. 24). Assim, essas práticas se cruzam, modificam-se e relacionam-se culturalmente com a essência social, política e ambiental do território.

Na prática, essas invenções multirreferenciais aparecem em ações aparentemente pequenas, provisórias ou festivas, que, no entanto, afirmam a vida onde ela insiste permanecer. A análise tornou visíveis essas práticas como educações

ambientais potentes, ainda que não reconhecidas institucionalmente. A Educação Ambiental Multirreferencial afirma-se, assim, como possibilidade conceitual que atravessa todas as categorias, permitindo compreender o ativismo ambiental no Roger como um campo cultural em movimento, no qual educação, poder, ambiente e vida se entrelaçam.

Primando pelos embasamentos e orientações éticas do trabalho investigativo, esta pesquisa levou em consideração o respeito, a dignidade e a idoneidade dos sujeitos envolvidos, prezando por sua individualidade e bem-estar acima de qualquer pressuposto. Foi fundamental, além disso, manter a confidencialidade dos dados apresentados, bem como a não identificação dos autores dos apontamentos, evitando causar danos ou empecilhos futuros aos participantes deste estudo. Para isso, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, de modo a atender os aspectos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

Dessa forma, respeitando os prazos e orientações institucionais, espera-se que dados e levantamentos obtidos neste estudo se convertam em contribuições significativas para a compreensão das transformações das práticas educacionais em tempos pós-modernos, considerando que “O novo trabalho em pedagogia tem sido encarado como uma forma de produção política e cultural profundamente envolvida na construção do conhecimento, subjetividades e relações sociais” (Giroux, 1999, p. 13). Assim, reafirma-se a relevância deste estudo e a importância de sua visibilidade para os campos acadêmico, educativo e social.



SEGUNDA PARTE

UM PALCO PARA POSSIBILIDADES

Fonte: *Instagram Lagelro Seco* (2025)

3 ARTEFATOS CULTURAIS, CURRÍCULOS CULTURAIS E PEDAGOGIAS CULTURAIS

Nas artes cênicas, existem histórias clássicas que são contadas e recontadas ao longo do tempo. Algumas dessas montagens mantêm o enredo, tal qual foi escrito. Em outras exposições, faz-se uma adaptação, considerando no *script* central o tempo histórico e a contextualização social dos sujeitos. Esses ajustes são concebidos para acompanhar mudanças, mas sem alterar posições.

Embora isto não esteja tão evidenciado, para muitos/as de nós, a cena social também segue um roteiro histórico, em que o ato principal segue sendo encenado de geração em geração. E isto não é natural, ou casual. Há uma sistematização que sustenta essa perpetuação. São instrumentos que viabilizam a manutenção das posições de sujeitos. Aqui, entendo estes instrumentos como maquinarias, que, de acordo com Maknamara, atribui: “significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos [...]” (Maknamara, 2011, p. 17), apontando assim: onde o sujeito deve ou não se inserir, de quais discussões deve ou não participar, os ambientes que lhes são apropriados, até onde se deve almejar.

Polarizadas por diferentes artefatos culturais, que, segundo Stuart Hall (1997), abarcam músicas, filmes, roupas, mídias digitais, linguagens artísticas, narrativas orais, práticas corporais e objetos do cotidiano, esses elementos se constituem na condição de recurso didático de amplo alcance social. Em uma definição que corrobora essa ideia, Makanamara (2025, p. 15), conceitua artefato cultural como “qualquer produto cultural passível de pedagogização” e complementa o pensamento, afirmando: “Um artefato cultural exerce pedagogia quando se dá a ver conduzindo: ensinando formas de sentir, perceber, significar e compor com as coisas de seu tempo” (Makanamara, 2025, p. 15). Essa pedagogização não se exerce de forma aleatória ou neutra.

Os artefatos culturais operam como currículos que emergem de construções históricas e de embates sociais, articulando normas, valores e práticas que orientam comportamentos e expectativas. Esses currículos não apenas transmitem saberes, mas selecionam conteúdos, hierarquizam conhecimentos e naturalizam modos de ser, agindo como dispositivos que moldam identidades e possibilitam a produção de sujeitos socialmente desejáveis. Nessa perspectiva, a dimensão pedagógica dos artefatos funciona como estratégia de mediação e disputa simbólica, porque, como

observam Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), “Sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais”.

Deste modo, podemos pensar sobre o porquê de determinados ritmos musicais serem entendidos como periféricos e de alguns tipos de vestimentas serem relacionados a determinados grupos sociais, ou como os discursos de representações midiáticas são direcionados a uma parcela específica da sociedade. Assim, os artefatos culturais não se constituem como adereços decorativos, mas, sim, como elementos vivos que se consolidam no palco da educação, capazes de instaurar diálogos, tensionar discursos e provocar ressignificações, numa dramaturgia, em cujo âmbito ensinar e aprender se confundem com o ato de interpretar e reinventar o espetáculo.

Existe aí uma intencionalidade educativa que se vale da pedagogia para se desenvolver. Aqui, cito a pedagogia por uma noção mais ampla, apresentada por Maknamara (2025), quando a relaciona “como qualquer processo que se ajuste ao desejo, apreenda a imaginação e modifique a percepção de quem aprende” (Maknamara, 2025, p. 15). Os alcances dessas ações pedagógicas ultrapassam os muros da escola e se difundem às diversas esferas sociais e culturais.

Interligado a este movimento, relaciono o conceito de pedagogias culturais para nos referenciar neste entendimento. Segundo Maknamara (2025): “Pedagogias culturais procuram estimular sensações, favorecer percepções e proporcionar aprendizagens nos moldes de uma cultura, concorrendo para processos de subjetivação” (Maknamara, 2025, p. 15). Nesta perspectiva, a ação educativa deixa de ser um domínio de professores/as e alunos/as e passa a ser uma ação capilarizada, dissolvida e pulverizada culturalmente. Assim, não diz respeito apenas aos conteúdos curriculares escolares e passa a alcançar famílias inteiras no que se refere a suas vidas cotidianas, sociais e formativas. Saberes e conhecimentos que se complementam para atingir interesses de um coletivo. Concordando com esse entendimento, Paraíso (2021) aponta que:

[...] existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram na nossa sociedade, ampliamos nossos objetos curriculares, para investigar todo e qualquer artefato cultural que ensina, buscando mostrar o currículo que eles apresentam (Paraíso, 2021, p. 26).

É deste modo, complexo e transitório, que entendo a convenção entre artefatos culturais, currículos culturais e pedagogia culturais. Um entendimento de que se aliam, conduzem e promovem narrativas educativas culturalmente disseminadas. Por meio desta articulação, podemos compreender que “a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (Giroux, 2017, 85). Nela, dramatizações da vida cotidiana são desconstruídas, construídas e reconstruídas.

Nesse teatro contínuo, currículos se inscrevem como roteiros não ditos, convocando identidades e silenciando contratempos; a pedagogia cultural, por sua vez, dirige e é dirigida, produzindo performances de subjetividade que ora obedecem, ora resistem. Assim, o que se apresenta como espetáculo é também laboratório político: palco de disputas, ensaio de memórias e invenção de futuros, nos quais as problematizações da vida cotidiana são desmontadas, costuradas e reencenadas.

Nesta encenação, a imposição de voz tem objetivo claro: disseminar. Neste ato, as linguagens assumem o papel de imprimir significados que moldam as representações subjetivas. Essa intencionalidade é claramente descrita por meio do conceito de representação apresentado por Hall, quando diz: “A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos” (Hall, 2016, p. 18). Este conceito nos acompanhará com regularidade neste estudo, pois esta compreensão é singular no entendimento do poder das teias sociais sobre a vida dos sujeitos, já que, para a concepção pós-crítica, “[...] o sujeito não é o ponto de partida, mas é o ponto de chegada” (Veiga-Neto, 2004, p. 51).

Por isso, para entender as representações, pedagogias e currículos aos quais esses sujeitos estão submetidos, é necessário, segundo Paraíso (2021, p. 32), “descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente produz sujeitos de determinados tipos”. Para esta autora, as narrativas se sustentam em currículos e pedagogias que instituem supostas verdades. Logo, “cada enunciado não está solto no mundo, mas está ligado a – e mais ou menos validado por – outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido” (Paraíso, 2021, p. 41). Assim, sob essas concepções, passo a problematizar a narrativas de representações direcionadas aos moradores e às moradoras do Baixo Roger.

No *post* que anuncia o show, o drama se disfarça de verdade e exhibe uma maquiagem borrada. São cenários montados por quem jamais ocupou o mesmo banco, roteiros que se impõem como lei. A população aprende a aplaudir a fábula até que ela se torne destino. E quem ousa discordar tropeça nas próprias dúvidas, sem saber por onde começar a desmontar os capítulos de uma história que nunca escreveu. Assim, personagens desta locação são amplamente retratados/as e anunciados/as por seu pertencimento.

Figura 13 – Representações publicadas em redes sociais que referenciam o Baixo Roger



Fonte: Divulgação – Instagram.

Nesses termos, entendo que as pedagogias e as narrativas curriculares não são neutras, mas, sim, carregadas de significados e intencionalidades. Elas refletem os interesses e valores de determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que podem marginalizar e silenciar outras perspectivas. Afinal, como diz Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 56), “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade”. E o poder desses discursos pode ser compreendido quando analisamos o trecho de uma publicação em que descreve a vivência desta população de tal forma:

O Lixão do Roger é o “habitat urbano do homem-urubu”, que procura manter-se vivo numa acirrada disputa diária por uma ponta de lixo. São famílias inteiras, incluindo as crianças, que se alternam em jornadas diurnas e noturnas (Seabra; Neu, 2003, p.105).

Esta descrição aponta para uma degradação do ser humano e do ambiente natural que habita. Um silenciamento da importância da integração ambiental e da justiça social. Um afastamento do poder público que recai sobre pessoas, sujeitos, personagens, que passam a carregar um título, um enredo, a construção de uma verdade: ser “homem-urubu”.

A partir desse entendimento, é possível refletir sobre os enunciados que se agrupam à imagem traçada para os/as moradores/as do Baixo Roger. Neles, desenham-se os perfis comportamentais, educativos e profissionais disponíveis para aquele/a cidadão/ã. E, de forma subliminar, faz-se acreditar que essas são as únicas vias possíveis para ele/a, sendo “[...] nele incorporados de tal forma que passam a ser vistas como naturais e não passíveis de discussão” (Bujes, 2002, p. 18).

Para entender como o currículo e a pedagogia cultural se manifestam em documentos oficiais, passei a mapear informações que se disponibilizam por meio de órgãos estatais. Nessa busca, focalizei menções, proposições e apresentações de projetos de reordenamento socioambiental para a comunidade. Os enunciados encontrados estão ligados, diretamente, ao poder público municipal, derivando de publicações amplamente divulgadas à população da cidade.

No período da desativação do “Lixão do Roger”, no ano de 2003, o então prefeito da cidade de João Pessoa, Cícero Lucena (gestão 2000-2003), anunciou esta decisão como presente aos 419 anos da fundação da cidade. Incluindo no pacote de ações, estava a transformação da área em um Parque Ecológico que visava à reestruturação dos impactos ambientais causados pelo acúmulo de dejetos sobre o solo. O então secretário de comunicação da capital, o jornalista Carlos César Ferreira, à época, comentou:

A área de 17 hectares do lixão começou a ser recuperada depois de quase meio século de degradação ambiental. Foi o começo do fim de uma chaga exposta bem às margens do rio que viu a cidade nascer, ali tão próximo de uma boa parte do seu belo acervo arquitetônico” (Ferreira, 2003).

Coroando essa reestruturação, a secretaria de comunicação de João Pessoa lançou um livro comemorativo intitulado: “Lixão do Roger: o começo e o fim”, organizado por José Carlos Ferreira (2003), produzido com imagens selecionadas para demonstrar a vivência da população em meio ao lixo e um esboço das

perspectivas de reordenamento. A ênfase prometida neste livro era destacar a transformação ambiental e social promovida por esta ação da prefeitura.

Figura 14 – Registros do livro “Lixão do Roger: o começo e o fim”



Fonte: Acervo da autora (2025).

Analisei a publicação para entender as propostas de Educação Ambiental para aquela população. No livro, ressalta-se a criação da Associação dos Trabalhadores em Materiais Recicláveis – Astramare, que passou a auxiliar os/as trabalhadores/as em relação à jornada de trabalho, segurança e higienização. Neste movimento, o livro destaca que os/as antigos/as catadores/as passaram a ser chamados de Agentes Ambientais. A instalação de seletores de materiais reciclados também é apontada, no texto, como objeto de transformação para os/as trabalhadores/as. Sobre a ação educativa, a única menção feita no livro diz respeito a panfletos distribuídos como forma de conscientização da população para a separação do lixo doméstico:

Os moradores de bairros como Manaíra, Cabo Branco, Miramar, Bessa, Bairro dos Estados, Jardim 13 de Maio, Pedro Gondim, Mandacarú, Conjunto Verdes Mares, Ipês e Altiplano recebem panfletos educativos sobre a coleta seletiva do lixo e de como poderão participar como cidadãos, dando início à separação já em casa (Lixão do Roger: Começo e Fim, 2003).

Além de considerar a ação insuficiente, grifo que a população do Baixo Roger sequer foi contemplada nesta proposta educativa e me questionei quanto a isso: será que o/a idealizador/a dessa proposta entendeu que a totalidade da população do Baixo Roger já era muito bem orientada em relação aos cuidados com o lixo e com a seletividade dos recicláveis? Ou que não valia a pena direcionar uma ação educativa abrangente àquelas pessoas?

Analisando este recorte, aponto as relações de poder ao associar estratégias educativas para determinadas populações, evidenciando uma distribuição desigual dos recursos e da atenção das políticas públicas, segmentando a oferta de informações para determinadas áreas da sociedade. Assim, “essa separação tem servido também para legitimar relações de poder e a subordinação de povos por meio de sua classificação segundo a raça, o gênero ou a cultura, como inferiores” (Marques, 2024, p. 134). Isso reflete uma configuração simbólica, em que determinadas regiões são vistas como mais aptas à participação cidadã, enquanto outras podem ser marginalizadas ou excluídas delas.

Com o passar dos anos, os significados atribuídos à região permanecem mantidos e reafirmados. Embora o espaço físico na área degradada tenha mudado, os discursos ainda não se sobrepuseram de forma efetiva. No tocante às ações governamentais para a readequação socioambiental, 16 anos após o seu segundo mandato como prefeito da capital paraibana, o senhor Cícero Lucena foi novamente encaminhado à chefia do Poder Executivo Municipal (gestão 2020-2023) e, entre suas promessas de campanha, estava a retomada do Parque Socioambiental do Roger. Em entrevista publicada no portal oficial da Prefeitura de João Pessoa⁸, o prefeito Cícero Lucena declarou:

Nós desativamos o lixão há mais de 20 anos com a intenção de fazer um parque e fico muito feliz de estar na Prefeitura novamente e poder realizar esse sonho da cidade. Pegamos uma área degradada, que contaminava a natureza e hoje temos ela recuperada e pronta para receber um parque. Isso é motivo de muita alegria (Cícero Lucena, 2023).

Por 20 anos, as ações foram tímidas e pouco saíram do papel, causando inquietação e descontentamento na população do bairro. Este movimento mobilizou diversos meios de comunicação e engajamento da comunidade. Até que, em janeiro de 2024, a PMJP publicou, em seu site oficial, o Relatório de Avaliação Ambiental e Social (RAAS) e o Plano de Gestão Ambiental e Social (PGAS) para a Recuperação Ambiental e Implantação do Parque Socioambiental do Roger⁹.

⁸ Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/responsavel-pela-desativacao-do-lixao-do-roger-cicero-lucena-abre-concorrenca-para-construcao-de-parque-no-local/>.

⁹ Disponível em: https://jpsustentavel.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/RAAS_PGAS_Obras_do_Roger_VF_RL_assinado-2.pdf.

educação, saúde, assistência e transporte. Com relação a coleta de lixo, o serviço é disponibilizado para a população. Mesmo assim, parte da população continua dispondo seus resíduos nas ruas e no mangue. Diante disso, a educação ambiental será tema tratado pelo PEAS visando conscientizar sobre a destinação adequada dos resíduos domésticos, divulgando os dias da coleta dos resíduos sólidos urbanos, a implantação dos coletores em locais determinados das comunidades para depósito temporário até a coleta (RAAS; PGAS, 2024, p.121).

Ao analisar o trecho apontado no documento, destacamos que o texto enfatiza as atitudes individuais dos/as cidadãos/ãs como responsáveis diretos/as pela gestão ambiental, ressaltando a importância da “consciência individual” e minimizando causas estruturais e a precariedade dos serviços estatais. Este discurso confere aos sujeitos a normatividade de conduta alinhada com as expectativas do poder público. Desta forma, conduz-se o processo de subjetivação dos sujeitos, entendido, nesta análise, por meio do conceito que o descreve como “processos que convocam indivíduos a assumir determinadas posições e a tornarem-se sujeitos de determinado tipo e dos quais resulta a constituição de subjetividades” (Maknamara, 2020, p. 62).

Não que estas mudanças comportamentais individuais não sejam importantes, não é isso. É que a Educação Ambiental não pode se reduzir às normatividades das relações poder-saber, sob o risco de tornar-se subserviente ao sistema, adotando um modelo conservador e reformista de educação (Layrargues, 2020). Neste entendimento, é necessário estar atento, como apontado por Maknamara (2025), na produção de uma cultura ecologista: “como produto e produtores de serviços, políticas, projetos e ações com foco em articulações entre natureza e cidade, em um quadro de distintos compromissos políticos de conduzir populações em direção à sustentabilidade” (Maknamara, 2025, p. 181), afastando, assim, a real finalidade da Educação Ambiental, que: “[...] deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (Reigota, 2009, p. 10).

Por todo o bairro do Baixo Roger, há indícios da necessidade da intervenção de uma ação educativa que se afaste do entendimento do “manejo da natureza como sendo uma propriedade do ser humano”, que, “cuidando, a natureza devolve” ou “vamos economizar para não faltar para os nossos netos”. Aqui, entendemos que precisamos cuidar do ambiente e respeitá-lo, sem esperar nada em troca. Isto, no sentido de compreendermos que somos parte, e não proprietários.

Neste sentido, aliamos-nos ao entendimento da Educação Ambiental que toma por base a relação dos sujeitos críticos dos problemas e conflitos que emergem na sociedade contemporânea. Neste sentido, Carvalho (2004) aponta que estas ações educativas se desenvolvem imersas na “[...] história e nas questões urgentes de nosso tempo, a educação ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais” (Carvalho, 2004, p. 18). Desta forma, transcende questões reducionistas, pois propõe um entendimento mais amplo e complexo desta relação.

Em sua justificativa, o PEAS apresentado pela PMJP destaca que as ações educativas em torno da requalificação socioambiental da área são necessárias e apontam para este entendimento quando diz: “O PEAS destina-se a desenvolver ações educativas, elevando a qualificação da participação, de forma que a atuação individual e coletiva resulte na sensibilização e preservação do meio ambiente, principalmente ao patrimônio histórico e cultural” (RAAS; PGAS, 2024, p. 201). Porém, o teor dos objetivos apresentados no documento é descrito como:

Encorajar a proteção e manutenção do meio urbano; Sensibilizar a quanto ao impacto e riscos do manejo inadequado dos resíduos sólidos bem como orientar e padronizar o seu correto encaminhamento; Sensibilizar quanto ao uso racional e à preservação dos recursos naturais e à correção dos processos degenerativos da qualidade de vida (poluição do ar, água e solo) (RAAS; PGAS, 2024, p. 202).

Estes objetivos apresentados não se aliam à importância da justiça social. E, nesse sentido, entendemos que não são compatíveis às necessidades desta população. Aqui, há um embate no que se propõe e no que se espera da Educação Ambiental. Isso é corroborado por Carvalho (2004), quando aponta que a EA não deve silenciar lutas políticas e deve ser posicionada de forma coerente, já que “Estes embates configuram o território político onde as práticas de educação ambiental vão engajar-se na disputa por valores éticos, estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social” (Carvalho, 2004, p. 19).

No tocante ao desenvolvimento das ações educativas com base na EA, o documento apresentado pela PMJP não deixa claro como se desenvolverão, tampouco sob quais iniciativas. Isso traz a possibilidade do engajamento social por meio do ativismo fomentado por associações do bairro, mas o documento divulgado pela PMJP desacredita nesta relevância. Citando uma pesquisa realizada em 2022,

constante no documento da RAS (Relatório Ambiental Simplificado – 2022), o RAAS e o PGAS de 2024 trazem dados sobre a interação dos moradores do Baixo Roger com as Associações de Organizações Comunitárias. Nos dados apresentados, consta:

[...] observando questões relativas à organização comunitária se verificou que há uma baixa participação social nas organizações comunitárias. Entre os entrevistados os que desconhecem a existência e atuação destas organizações, 70% (N=133) responderam não conhecer; e apenas 8,95% (N=17) responderam conhecer organizações que atuam e apoiam a comunidade e exemplificaram ações de apoio a criança com atendimento ao reforço escolar, grupos de dança e igrejas. Ainda não responderam 21,05% (N=40). Se observa que há uma baixa participação das Comunidades em organizações sociais que é uma variável importante nos processos de mudança social (RAAS; PGAS, 2024, p. 129).

Estes são dados relevantes, mas devem ser analisados com cautela. É necessário entender o contexto da pergunta e de que forma os entrevistados entendem o que são “organizações comunitárias”. No documento, estes termos não ficam claros. Para o desenvolvimento da EA, estes dados são preocupantes, já que, para uma formação bem-sucedida, a coletividade tem grande relevância. Neste sentido, Carvalho afirma:

Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros (Carvalho, 2004, p. 20).

Assim, é importante pensar que o ativismo ambiental nasce de relações – com o ambiente, com as pessoas e com o social. E estas relações, guiadas por ações educativas, devem ser permeadas pelo entendimento de associação entre os pares. É deste modo que a Educação Ambiental, sob o viés que defendemos, “visa à formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com uma sustentabilidade socioambiental enquanto opção ético-política” (Layrargues, 2020, p. 62). Este é um movimento que pede coletividade e busca uma relação de proximidade entre as pessoas.

Ainda sobre esta relação, Carvalho aponta:

Deste modo, as práticas em educação ambiental, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a

maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro (Carvalho, 2004, p. 19).

Essas ações pedagógicas podem ser desenvolvidas em espaços escolares e não escolares, o que inclui, de forma substancial, as associações comunitárias, que desempenham papel fundamental na promoção da consciência e da ação ambiental como um processo transformador que vai além do ensino tradicional, propondo a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com as questões socioambientais de caráter ético-político. Essa perspectiva defende uma educação que busca a construção de uma coletividade, valorizando a proximidade e a colaboração entre as pessoas.

O que podemos perceber, com a análise deste documento apresentado pela PMJP, é a forte tentativa de relacionar a EA com bases essencialistas e reducionistas, que, formulando, em seu teor central, a reciclagem e o manuseio do lixo de forma adequada como principais questões a serem pautadas. Aqui, ressaltamos que essas ações têm sua importância, porém, as transformações não podem estar limitadas a elas. O que defendemos nessas ações é:

[...] um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (Carvalho, 2004, p. 19).

É neste termo, que iremos nos referenciar para analisar as perspectivas relacionadas à Educação Ambiental, que se desenvolve ou se busca desenvolver com a população do Baixo Roger. Um modelo que se adequa aos anseios e necessidades dos/as moradores/as desta comunidade, haja vista as representações aqui demonstradas.

4 SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NAS TRAMAS DO BIOPODER: O ESPETÁCULO DA VIDA REAL

Montar a cena de um espetáculo interativo traz a necessidade de compreender que, a qualquer momento da sessão, tudo pode mudar. O desenvolver fluirá a partir da “interpretação”. O texto está posto, mas, a depender do entendimento de quem lê, ele pode suscitar o protagonismo ou a coadjuvância. Os/as atores/atrizes principais ainda não foram escolhidos/as, porque eles/elas mesmos/as precisam se dispor – ou não – a assumir esse papel.

O ato que se segue não pode ser um monólogo. Não foi escrito com esta finalidade. Ele é agregador e depende da interação entre as narrativas e as personagens para se desenvolver. Precisa haver cooperação, compartilhamento, solidariedade. Talvez seja por isso que nem tudo em cena resulta como o esperado.

Como em qualquer locação, nessa montagem, há jogos de interesses, espaços presumidos e tentativas de obstrução dos lugares mais visíveis. Existem as “panelinhas”, um grupinho preferido. Mas também há posicionamentos firmes, pautados, genuínos. Esta é uma ciranda que não para, uma cena de problematizações contemporâneas, uma luta por posições e imposições que, como em um espetáculo, segue para a vida real.

Assim, acontece quando um sujeito social decide decifrar o texto do ativismo ambiental. A depender do reconhecimento do cenário, é possível que ele/a encontre artefatos culturais que atrapalhem sua leitura e envolvimento, por achar o tema piegas ou autoacusatório. Isso não é difícil, pois há maquinarias trabalhando para isso: causar o desinteresse pelo protagonismo.

Mas há também roteiristas pós-críticos, munidos da convicção de que, ajustando a luminosidade do texto e disponibilizando-o ao maior número possível de espectadores/as, as reflexões e entendimentos serão reorganizados. E, desse modo, o *script* passa a apontar para um diálogo que “[...] prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (Reigota, 2009, p. 10).

Para que você, leitor/a, aproprie-se do contexto que estamos desenhando como cena, vamos disponibilizar um roteiro prévio, que se organiza e reorganiza para atender essa complexa trama. Então, eis o roteiro: o estudo em tela busca problematizar como a Educação Ambiental, inspirada pela teoria pós-crítica, pode

contribuir para uma cultura do ativismo ambiental que enfrente as lógicas do biopoder. Para tanto, guiamo-nos pelo questionamento central: quais os principais embates discursivos nos roteiros da cena do ativismo ambiental?

Deste modo, pretendemos percorrer conceitos importantes que mobilizam sujeitos sociais a internalizarem atitudes, condutas e atuações críticas em prol da justiça social e da racionalidade socioambiental. Nesta articulação democrática, o espetáculo fica por conta da ação coletiva, mobilizadora e revolucionária dos/as que assumem o protagonismo de uma contralógica do biopoder. Deste modo, “convoca-se a vida comum para que ela performe em cena” (Sibilia, 2015, p. 355) e altere a performatividade em benefício da sociedade como um todo.

Para nos ajudar a compreender as principais interferências da lógica estatal na cena do ativismo ambiental, traçaremos aqui, a partir da esteira de pensamentos foucaultianos, as possibilidades de posições de sujeitos que emergem da lógica neoliberal na sociedade contemporânea. Para tanto, referenciamo-nos nos estudos pós-críticos para relacionar as problematizações centrais deste texto e, assim, conectarmos conceitos que abarcam biopoder, subjetividades, posições de sujeitos e construções discursivas.

Nesta perspectiva, é primordial partirmos do entendimento de que, por trás de qualquer cena, há um contexto discursivo desenvolvido com um propósito previamente engendrado: o direcionamento de vidas por meio das narrativas. Esta base teórica “tem por pressuposto um entendimento de que discurso é uma prática produtiva que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades” (Foucault, 2013, p. 153).

Há um roteiro pensado, alinhado e posto em prática. Viver este enredo maquinado traz marcas nas construções históricas, vindo daí a importância de se “colocar em cena as maquinações pelas quais somos fabricados como tipos particulares de sujeitos” (Maknamara, 2025, p. 17). É preciso abrir as portas do *backstage* para perceber que nem tudo é como parece ser. E, se o saber é poder, que sejam compreendidos os grafites que desenharam este movimento.

Partindo desta sinopse, passamos ao entendimento de que as lógicas neoliberais produzem e disponibilizam narrativas que apontam “posições de sujeitos” (Maknamara, 2025) para determinados nichos da sociedade. No centro do debate, está a produtividade individual, que ocupa, centraliza e monopoliza o tempo e a subjetividade dos sujeitos. Nessa cena, é possível traçar um perfil do/a cidadão/ã

social desejado para esta lógica, e é sobre esse perfil, “fruto do governo” (Foucault, 2010) que passamos a discutir a partir de agora.

O conceito de biopoder, formulado por Foucault (2010), refere-se à forma de poder que incide sobre a vida, gerindo populações e controlando corpos. Na contemporaneidade, o biopoder assume dimensões neoliberais, em que a governamentalidade, ou o “governo das condutas”, realiza-se por meio da responsabilização individual e da normatização de estilos de vida.

Segundo Foucault (2010), a governamentalidade pode ser definida como “a maneira como se estabeleceu o domínio da prática de governação, os seus diferentes objetivos, as suas regras gerais e os seus objetivos de conjunto a fim de governar da melhor forma possível” (Foucault, 2010, p.26). E este tipo de intervenção na vida dos cidadãos e cidadãs começa muito mais cedo do que se imagina.

Já no início do seu processo de socialização, os indivíduos são, deliberadamente, expostos aos pressupostos do biopoder. Não por acaso, espaços escolares foram relacionados por Foucault (2013) como instituições disciplinares, onde se estabelecem práticas de governo para a aplicação e a reprodução sistemática. É neste espaço que se iniciam os treinamentos, regulação e condução de posturas. Deste modo, “A educação se torna um campo de governo de condutas, onde tais estratégias podem ser operacionalizadas por meio das práticas escolares” (Santaiana, 2012, p. 28). Assim, institui-se o “adestramento dos corpos” (Foucault, 2013), para a recepção das diretrizes das lógicas governamentais.

Estes corpos, guiados pelas narrativas mercadológicas, passam a se comportar de modo previsível, incorporado, incontestado e nutrido ao longo de toda uma vida. Um sujeito constituído pelo biopoder precisa se sentir capaz de governar a própria vida, sob a égide de ser “livre”. Ele deve ser capaz de arcar e assumir os riscos da própria liberdade. Segundo a narrativa que os define:

Trata-se do ideal de um sujeito com autonomia, flexível, empreendedor e independente, construtor voluntário de sua carreira e responsável pela atualização de suas competências e aquisição de habilidades para ter o seu lugar na sociedade. Um sujeito que não depende de políticas públicas, repudiando todo tipo de ação estatal, pois a justiça social é substituída por meritocracia (Oliveira; Saraiva, 2024, p. 5).

Assim, os/as cidadãos/ãs contemporâneos/as passam a ter a falsa impressão da autonomia e de não estarem sob as regras e a condução do Estado. E, sendo

“empresários/as de si”, exercem o papel de ser o/a próprio/a chefe, mão de obra e securitário social. Porém, não se aprende a desempenhar tantos papéis sem desenvolver certas habilidades, é preciso se aperfeiçoar, estudar e aprender sempre. Cada vez mais.

Neste viés, surge a responsabilização do indivíduo pela sua aprendizagem e a renovação rotineira do “capital humano”. Dentro desta ótica, o futuro individual pode ser determinado por suas escolhas de aprendizagem (Oliveira; Saraiva, 2024). Para tanto, é necessário mapear o que se quer aprender, relacionar com as suas aptidões profissionais, custear o processo educativo e empreender, para colocá-lo em prática. É um ciclo de tentativas, de erros e acertos para se moldar ao mercado por meio da aprendizagem. Entendemos por esse movimento, assim como Oliveira e Saraiva (2024), que “[...] a aprendizagem ao longo da vida está mais orientada para a transformação das subjetividades do que para a aquisição de novos conhecimentos” (Oliveira; Saraiva, 2024).

Mas “somente isso” não é o bastante para que estes sujeitos ganhem a almejada autonomia social. Ainda é necessário que o/a “empresário/a de si” ganhe notoriedade, sendo conhecido/a e reconhecido/a por sua desenvoltura como empreendedor/a. Isso demanda uma performance social e tecnológica que rege a competitividade mercadológica e o/a faz trabalhar incansavelmente em busca de um sucesso que não reconhece barreiras ou limites, exigindo, a cada dia, muito mais. Nesse circuito apontado por Sibilia (2015), “forças socioculturais, políticas e econômicas que se descarregam cotidianamente sobre os sujeitos contemporâneos e os treinam no ‘culto da performance’” (Sibilia, 2015, p. 354).

Sob esta demanda, não pode haver espaço para imprevistos. O sujeito social que gesta sua atuação deve prever, antecipar-se e evitar os infortúnios de saúde, acidente individual ou coletivo, de modo que eles não atrapalhem a sua produtividade. Desta lógica de fomentar cidadãos/ãs prudentes e exageradamente atentos/as aos riscos, surge o conceito de biopolítica do prudencialismo.

Este sujeito emergente do prudencialismo “é um sujeito de certo modo sujeitado e subjetivado pelo medo, cuja condutas são conduzidas com ênfase na busca de segurança para si, para sua família, para sua comunidade” (Saraiva, 2013, p. 171). Esta lógica se manifesta com maior relevância pela compreensão de que o Estado-mínimo não arcará com os imprevistos sociais ou econômicos causados pela imprudência de um/a cidadão/ã desatento/a.

Como se pode perceber, as demandas atribuídas aos sujeitos sociais contemporâneos são de grande impacto pessoal, social, político e econômico. Isto absorve tempo, esforço, saúde, comprometimento e engajamento contínuo das pessoas. Não sobra tempo e/ou disposição física e/ou intelectual para participar ativamente de ações que não sejam prioritárias.

E é justamente isso que a lógica neoliberal pretende. Minar forças, desmobilizar, desestruturar, reforçar posições. É desta forma que tenta subtrair o protagonismo das ações sociais. Porém, de forma resistente e corajosa, grupos se atraem com o pensamento de lutar contra a regra, contra a lógica, contra o poder.

Nesse cenário de força e resistência, vozes ecoam cada vez mais alto. Dentre essas vozes, ouvem-se as denúncias do ativismo ambiental, pautadas por estudos relacionados ao campo da Educação Ambiental e trazendo construções importantes que serão delineadas neste estudo a partir daqui.

4.1 Na cena do poder: a contralógica do ativismo ambiental

Para prosseguir com as nossas discussões, tenho que retornar ao parágrafo inicial desta seção. Volto exatamente ao ponto em que se define o espetáculo como “interativo, em que tudo pode mudar”. Isso quer dizer que as cortinas ainda não se fecharam, e ainda há espaço para um novo ato. Um ato diferente dos demais, que abre o debate, discute e repercute vozes insurgentes, oferecendo o protagonismo a quem se sentir chamado/a para tal. Uma contracena realmente interativa, participativa, dialógica.

Como já se pode imaginar, o caminho não é fácil. Longe disso. A cultura do ativismo ambiental é um território complexo no qual se travam lutas sobre o que deve ser protegido, quem tem voz e quais modos de vida são legítimos. A perspectiva pós-crítica nos permite ver que essas lutas não ocorrem apenas no plano das demandas por políticas públicas, mas na própria produção de subjetividades, em práticas de movimentos sociais que ensinam a cuidar, organizar e resistir.

Em um dos conceitos com o qual concordamos, o ativismo ambiental é descrito como “um processo de ação coletiva, democrática, informada por pesquisa e negociada para a resolução de problemas socioambientais” (Reis, 2020, p. 40). Assim, ele não se reduz à ação institucional ou à protestação de rua, ele produz linguagens,

rituais, imagens e modos de vida que disputam sentidos sobre o que é vida digna e sustentável.

A cultura do ativismo ambiental não diz respeito apenas ao meio ambiente. Não reflete só as injustiças sociais. Não desconsidera as subjetividades humanas. É a associação destas problemáticas que envolvem “os aspectos políticos, econômicos e culturais das relações entre sociedade e natureza” (Cunha, 2009, p. 77). É conscientização, articulação, mobilização. E, para isso, não foge das lutas contra o poder, ao contrário, pois considera que “as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações” (Guimarães, 2004, p. 28). Estas relações são balizadoras para contestações e problematizações do campo.

Deste modo, esta cultura exerce uma contralógica que interpela as racionalidades neoliberais, questionando as imposições mercadológicas e o governo na vida dos/as cidadão/ãs. Isto porque os ativistas ambientais têm a consciência de que “As práticas neoliberais realizam um vasto investimento em intervenções não só puramente econômicas, como também aquelas que atingem o sujeito e as formas deste se ver enquanto cidadão, de direitos, deveres e, principalmente de escolhas” (Santaiana, 2012, p. 28). Neste cenário, a melhor forma de embate ainda é o conhecimento.

É saber que há disputas na condução de vidas e na construção das subjetividades. É relacionar discursos para entender que estes são chamamentos endereçados e que, segundo Hall (1997), isto impacta diretamente nos “modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro” (Hall, 1997, p. 18). É sobre se posicionar. É sobre protagonizar.

Estas compreensões estão pautadas nas construções da Educação Ambiental (EA) que aqui defendo. Para tanto, sigo o entendimento de Carvalho (2004) quando desenha uma EA que “afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Aqui, juntamente com uma educação, delineiam-se novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental” (Carvalho, 2004, p. 19).

E quem aceita esse protagonismo precisará, necessariamente, fortalecer-se com aportes teóricos que norteiam e embasam uma construção coerente e problematizadora. Na EA, tais lógicas aparecem quando políticas públicas e discursos institucionais enfatizam comportamentos individuais (como reciclar ou economizar

água). Isto destoa das nossas construções, já que a EA “[...] não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada [...]” (Carvalho, 2004, p. 19). Ora, porque a EA não se constitui sem questionar as estruturas econômicas e políticas que perpetuam a degradação ambiental, esta “formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação”(Carvalho, 2004, p. 20).

Diante dessa discussão, torna-se possível compreender a cultura do ativismo ambiental como prática problematizadora, não reduzida a repertórios normativos, mas aberta à invenção de novas formas de viver e conviver. Ela se pauta nas teorizações tecidas pelo campo da Educação Ambiental para se firmar política, social e historicamente. Quando a educação se articula com movimentos sociais, amplia-se o potencial de romper com a lógica disciplinar que fragmenta problemas e responsabiliza individualmente os sujeitos. Isto altera a cena, possibilitando que os sujeitos atuem de forma articulada, consciente e participativa.

4.2 E, no Baixo Roger, como acontece?

Abro o diário da etnógrafa, estou oficialmente entrando em cena. De cara, dentro da escola em que trabalho, recebo, de uma das colegas, um convite: participar da reunião de apresentação do Parque socioambiental do Roger. Aceito de pronto. Ela, professora e moradora do bairro, integra a comissão permanente de acompanhamento destas obras. E, para mim, não poderia ter uma oportunidade melhor para conhecer pessoas que se engajam nesse acompanhamento.

O encontro aconteceu no dia 19 de setembro de 2025 às 9 horas da manhã, no espaço onde ficava o antigo Lixão do Roger. Naquela ocasião, representantes da construtora responsável pela obra convidou agentes culturais da região para a apresentação. Meu contato, naquele dia, é parte integrante de uma das Escolas de Samba da região e me credenciou a participar como integrante desta agremiação. Este percurso etnográfico está detalhado com mais amplitude em outra seção subsequente a esta. Aqui, me detive a detalhar esse encontro especificamente.

Mesmo ocorrendo no meio de uma manhã de sexta-feira, muitas pessoas se dispuseram a participar e ouvir sobre as transformações estruturais e de ambientação que estão sendo propostas pelo projeto.

Figura 16 – Reunião de engenharia para apresentar o Parque Socioambiental do Roger para agentes culturais da região



Fonte: Acervo da autora (2025).

Na ocasião, foram apresentadas as modificações do projeto, solicitado pela comunidade, e houve um diálogo entre a engenheira responsável pela obra e os agentes culturais presentes no encontro. Nas imagens da Figura 17 é possível observar os representantes das associações culturais do Baixo Roger participando atentamente da reunião, enquanto representantes da empresa de engenharia apresentam os desenhos arquitetônicos do Parque Socioambiental do Roger.

Figura 17 – Exposição do projeto arquitetônico do Parque Socioambiental do Roger para agentes culturais da região



Fonte: Acervo da autora (2025).

Na Figura 18 pode-se ver a exposição do projeto de arquitetura apresentado nesta reunião e debatido com as representações culturais que se fizeram presentes no encontro. Apesar de não estarmos habilitados a entrar na área das obras, foi possível observar que há pessoas e máquinas trabalhando no local. Nesta fase, estão sendo construídas as estruturas arquitetônicas, para, em seguida, terem início as obras do projeto de ambientação da vegetação. Esta participação popular traz contornos importantes que devem ser considerados em uma obra como esta. Daqui

emerge a perspectiva de que a condução desta intervenção seja capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos (Magnani, 2002, p. 17). E foi por esta associação que se intensificou o interesse em observar atores e atrizes, performances, cenários, conduções e desdobramentos. Na Figura 19 é possível ver as modificações que vêm sendo produzidas na área, antes tomada pelo Lixão do Roger.

Figura 18 – Obras do Parque Socioambiental do Roger



Fonte: Acervo da autora (2025).

Este encontro foi importante para mim, enquanto pesquisadora, para, além de ouvir as propostas apresentadas ao grupo, fazer-me presente na reunião, conhecer pessoas, firmar diálogos e construir pontes para novas oportunidades de conversas que se seguiram daqui para frente. Deste modo, espero compreender de que forma esses agentes comunitários se articulam para desenvolver projetos, ações e diálogos em torno de temas sensíveis na comunidade.

Considerando a primeira cena da qual pude, efetivamente, participar coreograficamente, entendi que atores e atrizes se dispuseram a ensaiar as cenas em que foram inscritos/as. Para tanto, deixaram compromissos pessoais e profissionais, deslocaram-se, dispuseram-se, ouviram, falaram, questionaram e se fizeram presentes. Foi uma estreia abarcada por curiosidade, empatia, respeito e disponibilidade. Ao final, em lugar dos aplausos, ouviu-se o apito do trem que passa logo à frente, lembrando que o espetáculo da vida real jamais interrompe sua marcha.

Figura 19 – Trem cortando o Baixo Roger e as obras do Parque Socioambiental



Fonte: Acervo da autora (2025).

Esta cena pode ser vista através da Figura 20, que mostra o trem atravessando o espaço territorial. De um lado é possível ver as construções arquitetônicas do Baixo Roger. Já do outro lado, vemos a entrada do canteiro de obras do Parque, onde antes (1958-2003) abrigou o maior lixão à céu aberto da cidade de João Pessoa, o antigo “Lixão do Roger”.

5 A MULTIRREFERENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BAIXO ROGER

Passo a descrever, nesta seção, a construção etnográfica vivenciada no Bairro do Baixo Roger. Nesta escrita, utilizei a primeira pessoa do singular, já que apresentei as construções vivenciadas em campo. Tendo como norte a etnografia pós-moderna, propus-me a assumir uma escrita situada, sensível e atenta. Nesse cenário em que escrevo, mas do qual também participo, situo-me como parte de um rizoma marcado por desigualdades sociais, ambientais, políticas e econômicas, mas que se propõe igualmente fértil em invenções, contracondutas e potências coletivas.

Assim, neste estudo, o Roger compõe não apenas o cenário empírico, mas um espaço vivido e evocado por polifonias que se apresentam por meio de cartazes, desenhos, falas, silêncios, práticas e resistências. E, respeitando essas pontualidades, fui cautelosa no iniciar. Apesar de participar do cotidiano escolar no bairro, transitar por outros setores desta comunidade, o processo requer a viabilidade de terceiros. Foi com este entendimento que passei a buscar meios para tornar possível esta incursão.

Também nesta etapa, considerei os procedimentos metodológicos etnográficos, utilizando a descrição narrativa na apresentação das interações e vivências de campo. Isto é importante, pois favorece a microanálise de evidências e posições. A relevância desta escrita é demonstrada por Carmem Mattos (2011) quando diz:

Em microanálise ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não-verbal de comportamento (Mattos, 2011, p. 55-56).

Para alcançar este propósito, apresento uma escrita atenta a detalhes, marcadores temporais, formas, reações, entendimentos e discursos que se liguem ao estudo. Para este processo, o diário de campo foi o instrumento de apoio e suporte para armazenamento destas informações, auxiliando, assim, na descrição a partir da sensibilidade ao outro, suas contextualidades e especificidades territoriais. Sigo, então, para a exposição destas construções.

Na primeira semana do mês de junho de 2025, pelas redes sociais, visualizei uma sequência de fotos que mostravam uma amiga de trabalho visitando as obras do Parque Socioambiental que está sendo construído na área do antigo Lixão do Roger. Sabendo que ela é moradora do bairro desde o seu nascimento e que tem grandes influências nas atividades culturais desta comunidade, eu a procurei e manifestei meu interesse em saber mais destas interações. Fui acolhida nos meus anseios, e esta amiga passou a me abrir portas, caminhos e construções. Aqui, a chamarei de “Baliza”, preservando a sua identidade e integridade, ressaltando e enaltecendo, desde já, sua disponibilidade e parceria para o desenvolvimento deste estudo.

“Baliza” falou-me da existência de uma Comissão Permanente para que a comunidade pudesse estar a par do que estava ocorrendo na construção do “Parque do Roger”, podendo discutir e debater o desenho arquitetônico das estruturas de alvenaria do espaço. Reconhecendo a importância dessa interação, pedi que ela sondasse a possibilidade de eu integrar o grupo. Para minha surpresa, fui aceita, mesmo não sendo moradora do bairro.

No dia 11 de junho, fui incluída no grupo do *WhatsApp* para integrar a Comissão de Acompanhamento das obras do Parque Socioambiental do Roger. A proposta inicial era que esta comissão integrasse a participação popular e o andamento das construções. Seria a oportunidade de amplificar vozes de moradores e moradoras, colocando-os/as a par do que estava sendo feito até ali.

As reuniões estavam programadas para acontecer mensalmente. A primeira da qual participei ocorreu no dia 30 de junho, de forma remota, e teve a participação de seis moradores/as ou ex-moradores/as do Baixo Roger e quatro representantes da empresa de engenharia responsável pelas obras. Na ocasião, fui apresentada como representante da escola com a qual tenho vínculo profissional, a Monsenhor João Coutinho. Naquela ocasião, estive atenta às falas e às interações. Percebi que era uma reunião em que a empresa de engenharia conduzia as falas e apresentava informações sobre o andamento da obra, sem muitas trocas ou sugestões dos/as moradores/as.

Aquele tipo de condução me deixou apreensiva quanto aos rumos daquela interação. Mesmo assim, dispus-me a continuar investindo nessa participação. No decorrer da sua fala, a engenheira responsável pela obra arquitetônica da implantação do parque falou sobre questões associadas à empregabilidade das pessoas da comunidade e sobre qualificação profissional. Ao final da reunião, outro integrante da

equipe enviou ao grupo uma mensagem que dizia: “Vocês são muito especiais pra (empresa de engenharia)”.

Figura 20 – Mensagem postada para a Comissão de Acompanhamento de Obra



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Ali, entendi que aquele não era o melhor espaço para trilhar os rumos da pesquisa. Isto porque aquele grupo pretendia uma interação entre “empresa vs. comunidade”, e não “lideranças comunitárias vs. comunidade”, como eu buscava me inserir. Esta interação me interessava, já que entendo, assim como José Magnani (2002), que:

A incorporação desses atores e de suas práticas permitiria introduzir outros pontos de vista sobre a dinâmica da cidade, para além do olhar “competente” que decide o que é certo e o que é errado e para além da perspectiva e interesse do poder, que decide o que é conveniente e lucrativo (Magnani, 2002, p. 15).

Não me interessava participar de uma interação cujo propósito norteador é um regime de cuidado ambiental atravessado por racionalidades biopolíticas, nas quais o território deixa de ser vivido como espaço de pertencimento e passa a ser tratado como área de intervenção. Mesmo diante deste entendimento, mantive-me vinculada ao grupo, atenta a uma nova oportunidade de interação. Porém, as expectativas já não eram as mesmas.

No mês de julho, não houve atividade com o grupo, pois foi oferecido um Minicurso de Educação Ambiental, Sanitária e Patrimonial aos alunos da E.J.A.I (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) das escolas municipais do bairro. Neste minicurso, a pauta transformou-se em oficina de tijolos produzidos de materiais sustentáveis. No mês seguinte, houve uma nova reunião de forma remota. Nesta ocasião, começou a ficar claro um esvaziamento do grupo, apenas três participantes

da comunidade estavam presentes, e os assuntos abordados passaram a se repetir, sem um rumo específico. Para o mês de setembro, a reunião foi reiteradamente marcada e remarcada, sem que as partes chegassem a um consenso quanto à data.

Figura 21 – Mensagem de adiamento postada para a Comissão de Acompanhamento de Obra



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Não foi difícil compreender o motivo da evasão. Nitidamente, os/as participantes daquelas atividades sentiram-se regulados/as, padronizados/as e invadidos/as dentro do contexto em que se inserem. Trazendo esta compreensão para a perspectiva foucaultiana, é possível analisar essa dinâmica mediante o entendimento da biopolítica, que diz respeito às estratégias por meio das quais o poder passa a incidir sobre a vida, administrando populações, regulando comportamentos e produzindo normatividades (Foucault, 2010). Aqui, vemos que ele opera como tecnologia ao organizar a comunidade como coletivo a ser gerido, orientado e educado a partir de parâmetros definidos externamente. O território, nesse contexto, não é apenas cenário, mas objeto de governo.

A partir desta compreensão, foi possível fazer uma relação deste movimento com a categoria denominada **Cuidar sob governo: moralidades ambientais em circulação**, que reconhece, em ações apresentadas como “cuidado ambiental”, os atravessamentos das racionalidades biopolíticas, trabalhando para o ordenamento do território e da vida que nele se desenrola. Neste entendimento, é possível relacionar o “[...] modo de funcionamento societário enquanto exigência para a intervenção política superadora ou reprodutora das condições estruturais que engendram modos específicos de produção e relações de propriedade dos bens criados ou naturais” (Loureiro; Layrargues, 2013, p.56). Sob o olhar de esteira foucaultiana, fica evidenciado que o território não é neutro: ele é continuamente produzido e governado

por discursos e práticas que definem como cuidar, quem cuida e sob quais condições a vida e o ambiente podem ser administrados.

Neste processo, o engajamento declinou, e as atividades do grupo foram silenciando, até que não ocorressem mais. Embora muitos/as participantes do grupo não tenham tido acesso aproximado às orientações teóricas basilares deste campo de estudo, o cotidiano territorial e as vivências que nele circulam produzem o (re)conhecer de práticas de governo apresentadas de forma reiterada nesta comunidade ao longo de décadas. Este entendimento se pauta através das análises documentais já apresentadas neste estudo. Aqui, o conceito de multirreferencialidade aponta o silenciamento como forma de não contribuir para ações pré-concebidas e não legitimar decisões previamente estabelecidas.

Com o fim das interações no grupo do *WhatsApp*, era preciso reorganizar o roteiro e buscar uma nova alternativa de aproximação. Voltei a focalizar a partir do meu porto seguro: a escola. Conversei, perguntei, expus. Falei com a “Baliza” que precisava de algo mais aproximado às lideranças de bairro, e ela, mais uma vez, dispôs-se a ajudar nisso. Até que, no dia 16 de setembro, veio um convite. Havia um encontro presencial marcado, para as lideranças culturais do Roger, a empresa de engenharia e representantes da prefeitura de João Pessoa. Mesmo não compondo nenhum dos grupos acionados para esta reunião, manifestei o meu desejo de estar presente.

No dia 19 de setembro, ao chegar à escola, encontrei “Baliza” com um sorriso no rosto, vestindo uma camisa da sua agremiação e trazendo outra igual nas mãos. Era para mim, para que validasse a minha participação naquela reunião. Às 9 horas da manhã, daquele mesmo dia, seguimos a pé pelas ruas do bairro, rumo ao encontro.

Figura 22 – Pesquisadora na obra do Parque Socioambiental do Roger, com detalhe (frente e verso) da camisa que validou sua participação nesta reunião



Fonte: Acervo da autora (2025).

Pisar naquele palco, que outrora abrigou dramas, suspenses, lutas e batalhas, trouxe inúmeras possibilidades de reflexões e interações com o texto pré-definido. Ora, pensar EA abarca a luta por superações de relações exploratórias, e isto:

[...] significa pensar em transformar o conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos, as quais constituímos e pelas quais somos constituídos, o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera pública, e conhecimento das dinâmicas social e ecológica” (Loureiro, 2006, p.126).

Neste sentido, não basta passarem tratores e escavadeiras, derrubando cenários. É preciso intervir educativamente, tendo em mente a necessidade de relações sociais mais justas e que favoreçam uma relação unitária com a natureza. Aqui, concordo com a base do pensamento freireano quando enfatiza a necessidade da “reflexão sobre a ação educativa transformadora dos homens e do mundo, contra a opressão e a injustiça social, tendo como horizonte a construção de uma nova sociedade” (Pernambuco; Silva, 2006, p. 28). Ir contra esse entendimento é permanecer fechando os olhos para uma realidade de injustiças e opressões socioambientais.

Embora os indícios da interação proposta para aquele grupo apontassem para uma perspectiva de “apagamento de uma ferida”, era momento de ouvir, observar e, principalmente, buscar interação. Por isso, deixei transparecer, entre alguns participantes daquela reunião, o meu interesse por essa construção, tornando claro que me importo com os rumos desta participação popular. E me dispus.

Naquele momento, a minha presença era entendida como professora da escola do bairro que se interessa e se aproxima de questões socioambientais. Embora aquela reunião se destinasse ao grupo de representação cultural do bairro, minha presença não foi questionada. E, para que não houvesse lacuna na minha participação, recebi, naquela oportunidade, o convite para ser uma integrante efetiva da Associação Cultural Império do Samba, o qual aceitei sem hesitar.

Comecei ali a aguçar o meu olhar para o papel daquela agremiação na comunidade do Baixo Roger. Para mim, era importante compreender a quem eu estava me aliando para proceder com a vivência de campo. Era evidente que aquele convite me oferecia uma oportunidade única de criar vínculos e viver construções significativas. A experiência, ao mesmo tempo em que me desafiava, por ter aceitado ser madrinha do mestre-sala e da porta-bandeira na competição anual do Carnaval Tradição de João Pessoa, também me envolvia em uma profunda sensação de

acolhimento. E, ainda que fosse minha primeira participação em festas de carnaval, senti-me chamada a fazer parte do espetáculo.

Mas ainda me faltava a confirmação de que aquele seria o melhor caminho para estar em contato com lideranças do bairro e a comunidade do Roger. E, mais uma vez, na escola, encontrei a resposta que buscava. O que antes me passou despercebido agora me instigou. Eram cartazes que fizeram uma relação “num piscar de olhos” com o que eu estava procurando: atividades educacionais de engajamento cultural desenvolvidos pelo ativismo social. Eram as vozes que eu buscava.

Figura 23 – Cartazes de ações educativas ofertadas no ativismo social desenvolvido pela Associação Cultural Império do Samba



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Nos cartazes, havia chamados para aulas de percussão, de passistas e de capoeira, todos organizados e ofertados de forma gratuita para os/as interessados/as. Em meio a estes, estava também um que se referia ao parque, ao meio ambiente e à importância do diálogo e de debates acerca deste tema. Assim, encontrei indícios do envolvimento da associação com temas relacionados à Educação Ambiental na comunidade. Essa iteração é valiosa, já que, conforme Marcos Reigota, a Educação Ambiental “[...] é inovadora quando relaciona os conteúdos e temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas” (Reigota, 2009, p. 15). Aqui, bati a claque! É este espetáculo que vou trazer ao palco.

Por meio daquelas convocações à participação popular, é possível articular pedagogias culturais que harmonizam oportunidades de aprendizagens diversas, demonstrando que as aulas de percussão, dança ou capoeira podem envolver os mesmos sujeitos que discutem sobre o parque e o meio ambiente, agrupando relações entre corpo, cultura e território. São ofertas para construções múltiplas e amplas que se interseccionam para visibilizar cuidados, urgências e necessidades. Funcionam como um mapa, revelando os contornos das pedagogias culturais que se articulam para uma travessia.

Isto porque, como aponta Marlucy Paraíso, as pedagogias culturais nos ensinam “comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis” (Paraíso, 2001, p. 144), mesmo quando não se apresentam como práticas educativas formais. Nesse sentido, o convite ao diálogo ambiental, disposto ao lado de práticas culturais populares, produz uma aprendizagem situada: aprende-se que o ambiente também é assunto da comunidade, algo sobre o qual se pode falar, debater e se posicionar.

Deste modo, é possível relacionar esta dinâmica na categoria elencada como **Aprender vivendo: educações ambientais que não pedem licença**, isso por demonstrar a fluidez de circulação do tema. Ao propor o diálogo sobre o parque e o meio ambiente no mesmo espaço em que se convocam corpos para dançar, tocar instrumentos e lutar, a associação comunitária produz uma reconfiguração simbólica do que conta como tema relevante no cotidiano do território.

A composição desses chamados aponta um aspecto central da Educação Ambiental Multirreferencial no Baixo Roger, o ambiental não se apresenta como campo separado, técnico ou especializado, mas como tema que coabita nas tramas da vida cotidiana. Fazer este alargamento conceitual é importante, pois “[...] por mais que se argumente que a idéia de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia geral e abstrata de educação” (Carvalho, 2004, p. 17). Ao que proponho a compreensão de que a Educação Ambiental, ali, traduz-se como convite ao encontro, mediado por linguagens já reconhecidas e legitimadas pela comunidade. Nesse contexto, a multirreferencialidade aparece na forma como essa aprendizagem não é dirigida nem prescrita, mas oferecida como possibilidade, respeitando as condições de vida, de interesse e disponibilidade de participação dos sujeitos.

Não demorou, e eu fiquei sabendo de mais uma oportunidade de interação: a comemoração do Dia das Crianças, que seria ofertada pela associação, nas ruas do bairro. Decidi participar. No dia marcado, o domingo, 26 de outubro às 13 horas, juntei-me aos integrantes da equipe para ajudar a montar os adereços da festa. Fui recebida, inicialmente, com certo receio e curiosidade. Era alguém desconhecida da maioria, mas, que, ao ser recepcionada por alguns integrantes que já me conhecem da escola, fui acolhida no grupo.

Naquela ocasião, “Baliza” me apresentou à diretoria da associação e reiterou a minha participação na agremiação, dando-me a oportunidade de me fazer presente nos encontros e manifestações culturais da Império do Samba. Ali, enchi bolas de sopro e ajudei a carregar os materiais do algodão doce, do pula-pula e da pipoca. Presenciei também o acender da vela aos pés da imagem de Ogum e o preparo e a partilha dos alimentos entre as pessoas envolvidas, todas empenhadas em fazer daquela ação uma reparação social para as crianças da comunidade.

Ao observar todo o contexto da festividade, da interação dos/as participantes e do empenho na ação, foi possível relacionar com a possibilidade dos sujeitos com modos de **Reexistir ambientalmente: invenções multirreferenciais**, para significar sua própria existência e o seu espaço territorial. Ao ocupar o espaço público com brincadeiras, comida, festa e celebração, a associação produz uma intervenção direta sobre a vida das crianças, atravessando seus corpos, seus afetos e suas possibilidades de existir naquele ambiente. Ao celebrar, brincar e compartilhar, a associação reinscreve a vida no ambiente. Trata-se de uma ação que incide sobre a vida em sua dimensão mais concreta, aproximando-se do que Foucault denomina biopolítica, entendida como um conjunto de estratégias voltadas a “fazer viver” (Foucault, 1999, p. 286). Neste sentido, a natureza está no próprio gesto de produzir mundo. Está na reconfiguração das relações entre sociedade e território. Está na recusa da lógica que transforma certos espaços em zonas descartáveis.

Nesse contexto, a rua deixa de ser apenas um espaço de circulação ou risco e passa a representar um espaço de articulações pedagógicas e políticas. Ao montar o pula-pula, preparar o algodão doce, distribuir pipoca, apresentar o ritmo da bateria junto ao passo do Ala Ursa, os sujeitos envolvidos reorganizam temporariamente a ordem cotidiana do bairro, capilarizando outros modos de convivência. Como afirma Foucault, as contracondutas não se colocam necessariamente contra o governo, mas inventam “outras maneiras de ser governado” (Foucault, 1999, p. 285). Esse gesto

pode ser compreendido como uma contraconduta, na medida em que desvia os modos hegemônicos de governar a infância em territórios marcados pela precarização.

Essas práticas indicam que o governo da vida no Roger é atravessado por saberes que se articulam com a coletividade, respondendo à ausência ou à insuficiência das políticas públicas, sem reproduzir integralmente seus modos normativos. A Educação Ambiental Multirreferencial se manifesta nesse ciclo: ao mesmo tempo em que participa do governo da vida, a ação inventa outros modos de fazê-lo, recusando a padronização e afirmando o cuidado como atuação comunitária socioambiental. É nessa ambiguidade da desconstrução e reconstrução, que se localiza a multirreferencialidade. Essas ações atuam como práticas educativas e sinalizam os modos de vida dos/as moradores daquela região. Esses movimentos não seguem um curso linear, já que:

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa (Carvalho, 2004, p. 17).

São batalhas simbólicas que se capilarizam socialmente entre os sujeitos educativos. Como aponta Paraíso, as práticas educativas produzem sujeitos ao mesmo tempo em que são produzidas por eles, em processos sempre instáveis e contingentes (Paraíso, 2021). A ação da associação não forma um “sujeito ambiental ideal”, mas abre possibilidades para modos diversos de se relacionar com o ambiente, a infância e o território. A Educação Ambiental Multirreferencial, nesse sentido, não busca normalizar comportamentos, mas sustentar a vida em sua pluralidade, mesmo quando atravessada por contradições.

Figura 24 – Dia da Crianças organizado pela Associação Cultural Império do Samba



Fonte: Arquivo da autora/ Divulgação *Instagram*.

Aqui, em meio a toda essa mistura de sons, imagens e aprendizados, foi possível compreender uma confluência: os atores e as atrizes em cena. Certifiquei-me de que uma grande parcela dos/as que hoje se apresentam neste espaço consiste (ou consistiram) em alunos/as da escola. Deste modo, os conhecimentos que circulam nestes espaços são compartilhados por estes sujeitos. Há uma troca. Uma relação. Uma parceria. E, nessa relação, o que vem das ruas vai para a escola, e, da escola, para as ruas. E, entre as inúmeras construções, a EA fez-se presente sob a forma de relação, representação e interação da comunidade com os meios naturais presentes naquele território. Foi esta articulação de saberes que busquei compreender como próximo movimento etnográfico.

5.1 Saberes que transitam: e na escola, o que se fala sobre meio ambiente?

Nas artes em geral, o protagonismo é construído com diversos elementos que se unem, ajustam-se e se sobrepõem no processo de composição. O/A artista vai avaliando o que traz maior pertinência a sua performance e ao enredo no qual se debruça. A essência do/a personagem depende intimamente destas escolhas. Assim, esta elaboração pode trazer fragmentos das vivências práticas, das construções escolares, do ativismo social ou de outras formações que contribuam para o fundamento das escolhas que vão a público.

Sendo assim, interessou-me compreender não apenas o que os sujeitos inseridos na Associação Cultural Império do Samba oferecem aos/às estudantes da Escola Monsenhor João Coutinho, mas também o inverso. Em uma troca condizente com um dueto, quem ensina pode aprender, e quem aprende pode ensinar. Nessa construção de representações e sentidos, a voz dos/as estudantes revela aprendizados, percepções e reflexões que se fazem condizentes, principalmente, ao seu tempo histórico, aos artefatos que se disponibilizam e à cultura em que se insere.

No dia 02 de outubro, soube que teria uma oportunidade singular de entender como estes sujeitos se aproximam da Educação Ambiental naquele espaço escolar. Isto porque, na reunião do Planejamento Pedagógico mensal, a equipe gestora da instituição apresentou como sugestão de tema para a Mostra Cultural Anual: A Sustentabilidade. Esta definição abriu um campo de oportunidades para interação e observação.

Lancei mão da abertura que tenho para transitar entre as turmas da escola e, na segunda semana de novembro, tive a chance de desenvolver uma atividade com os/as estudantes do 4º ano, no turno da manhã. Trata-se de uma turma de 30 estudantes, com idade entre nove e 12 anos. Todos e todas deste turno já me conhecem, e temos proximidades de diálogo, mesmo eu não sendo a professora regente desta turma. Com auxílio e autorização da professora titular, iniciei uma conversa, usando como fundamento tudo que já tinha sido trabalhado até ali, dentro do planejamento da Mostra Cultural.

A natureza, o meio ambiente e a nossa relação com o ecossistema estavam em pauta nas discussões desta turma, de forma mais concisa, há, pelo menos, 15 dias. Neste período, o tema foi abordado de diversas formas, e trouxeram à tona construções e conhecimentos prévios daqueles sujeitos. Assim, ao lhes solicitar que

fizessem um desenho com o tema “eu e a natureza”, houve uma adesão total dos/as 21 alunos/as presentes naquele dia. O desenvolvimento desta produção teve inspiração na pesquisa de Tamaio (2002) e se apoia “nas abordagens que destacam a importância do desenho como expressão do conhecimento” (Tamaio, 2002, p. 66). Assim, esta atividade me trouxe hipóteses de como se dá a representação “sujeito vs. ambiente” daqueles/as estudantes. Esta construção se fez importante para problematizar entendimentos, pois, como ressalta Carvalho, “[...] as práticas em educação ambiental, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro” (Carvalho, 2004, p. 19).

Assim, passo, então, a apresentar estas produções, como recorte situado dos entendimentos produzidos naquela comunidade, para que, por meio delas, as vozes possam ecoar o que entendem e reconhecem nesta amplitude que nos une ao meio em que vivemos. Durante a observação e a triagem dos desenhos a serem analisados, compreendi que havia padrões que se repetiam. Com este entendimento, organizei e agrupei o material empírico construído em sala de aula para facilitar sua leitura. Deste modo, os grupos elencados foram descritos da seguinte maneira:

Quadro 5 – Descrição dos grupos de trabalhos

Grupos alinhados de acordo com as perspectivas dos trabalhos	Quantidade
Práticas de descarte	08
Apagamento da relação com o ambiente	04
Provisão alimentar	03
Práticas alternativas de preservação	03
Relação contemplativa	02
Ambiente como zona de risco	01
Total de trabalhos	21

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O quadro que organiza os trabalhos segundo as diferentes perspectivas ambientais revela um mapeamento das desigualdades socioambientais que atravessam o território do Roger. Isto nos interessa, pois a EA que defendemos aponta para a “urgência da (re)construção de uma sociedade justa, irremediavelmente democrática e ecologicamente responsável, pilares para um mundo minimamente habitável e um futuro vivível” (Gurgel; Maknamara, 2025, p. 5). Assim, as categorias elencadas não apenas expressam modos de vivenciar o ambiente, mas denunciam condições históricas de distribuição desigual de riscos, responsabilidades e possibilidades de cuidado ambiental.

A compreensão e a análise dessas atividades nos aproximam do entrelaçamento educativo que nos é caro. Ora, entendemos, assim como Sato, que, “para uma aprendizagem significativa, a cultura e a natureza são dimensões essenciais para serem consideradas” (Sato, 2018, p. 46). E estes trabalhos nos contemplaram nestas demonstrações. Para tornar isto mais claro, passo a analisá-los e a demonstrar suas relevâncias.

O grupo nomeado **Práticas de descarte** reúne oito trabalhos com foco específico no descarte de resíduos sólidos na natureza. Essa ênfase se traduz pelas imagens e por diálogos, que alguns/mas estudantes retrataram. Nestes desenhos, os/as estudantes se veem como agentes de preservação do meio ambiente. Neste sentido, colocam-se na cena recolhendo resíduos sólidos e/ou refletindo sobre essa atitude. Estas vozes foram representadas por meio dos trabalhos apresentados na figura 26:

Figura 25 – Trabalhos relacionados ao grupo Práticas de Descarte



Fonte: Trabalhos relacionados (2025).

Nos desenhos relacionados a este grupo, pode-se identificar espaços arborizados, limpos e esteticamente agradáveis à convivência. Apenas um/a dos/as estudantes relacionou um ambiente externo, revelando a praia como sua zona proximal da natureza. Porém, todos/as apontaram a ação humana individualizada como veículo de cuidado e preservação do espaço. Veiga-Neto lembra que “a normalização é uma das formas mais eficazes de exercício do poder” (Veiga-Neto, 2003, p. 106). Ao naturalizar o descarte como prática cotidiana, esses trabalhos acabam por normalizar também certos modos de relação com o ambiente, nos quais cuidar significa limpar, separar e afastar o que incomoda o olhar.

Em territórios atravessados por desigualdades estruturais, como o Roger, o lixo ultrapassa a condição de problema ambiental e passa a operar como um marcador visível de injustiça social. Em seu estudo, Maknamara (2025) demonstra a articulação pedagógica desta relação de poder:

Na esteira desse raciocínio, os resultados pedagógicos almejados nesse currículo são contato com informações, desenvolvimento de valores, ativação de sensibilidades, aquisição de flexibilidade. Não são resultados inócuos, uma vez que o grande ensinamento desse currículo é o de que quem ocasiona os problemas ambientais seria o ser humano (essencial, metafísico, genérico, universal), como indivíduo ou como humanidade, e não as relações estabelecidas entre sociedade e natureza (Maknamara, 2025, p. 190).

Assim, a concentração de resíduos, a precariedade ou a ausência da coleta adequada e a recorrente responsabilização moral dos moradores pelo descarte revelam como populações periféricas são historicamente expostas a condições ambientais desiguais. Para muitas crianças, essa relação com o lixo não é distante ou abstrata: ela se inscreve no cotidiano, seja pela convivência direta com resíduos nos espaços do bairro, seja porque o material reciclável ainda integra estratégias de sobrevivência de suas próprias famílias.

Nesse contexto, torna-se fundamental politizar os sujeitos, compreendendo a Educação Ambiental não como um conjunto de normas de comportamento, mas como um campo de articulação entre reivindicações sociais e ambientais, capaz de problematizar desigualdades e afirmar o direito à vida digna no território. Essa constatação dialoga com o pensamento de Marcos Reigota quando diz:

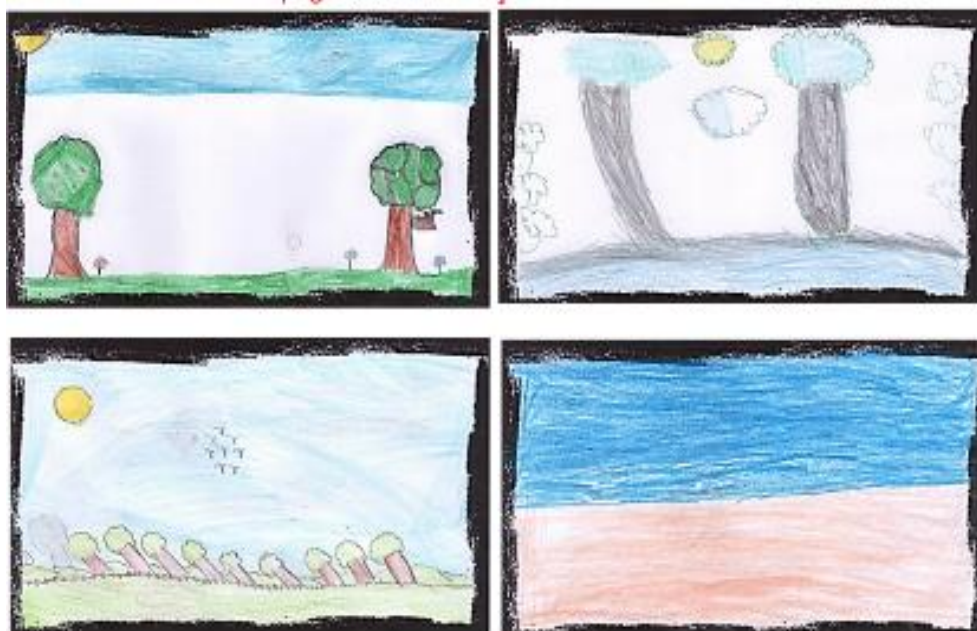
[...] a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos e cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e

planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (Reigota, 2009, p. 14).

No espaço reservado para escrever uma frase sobre o meio ambiente, que tenha uma relação com os seus desenhos, um/a dos/as participantes escreveu que “não devemos jogar lixo na natureza, ou se não ela vai ficar poluída”. Em outro exemplo de trabalho relacionado a este grupo, o/a participante afirma que “lixo é no lixo, não devemos jogar lixo no chão principalmente em áreas que tenha água”.

Seguimos para a observação dos trabalhos apresentados pelo grupo denominado **Apagamento da relação com o ambiente**, que abriga quatro contribuições, cujos/as autores/as não se colocam ou se relacionam com a cena retratada. Vale ressaltar que, no momento da atividade, um/a dos/as participantes relatou que não saberia fazer um autorretrato, ao que foi sugerido que fizesse um círculo com o seu nome no centro, para que soubéssemos que ele/a estava lá. Porém, essa sugestão não foi identificada em nenhuma das atividades.

Figura 26 – Trabalhos relacionados ao grupo Apagamento da relação com o ambiente



Fonte: Trabalhos relacionados (2025).

Em um dos desenhos pertencentes a este grupo, o/a autor/a disse que gostaria de retratar apenas a praia (com sua água azul e a areia onde as pessoas andam). Em outro deles, o/a autor/a escreveu “que o meio ambiente deveria ser mais cuidado e mais limpo”. Muito embora as paisagens retratadas apontem para ambientes

respeitados e protegidos, não foi possível para estes/as estudantes citar “quem” deveria cuidar e preservar esses espaços.

Diferente do que se possa imaginar, isso não indica ausência de relação, mas uma relação marcada pela exclusão. A Justiça Ambiental tem mostrado que comunidades expostas cotidianamente a riscos ambientais tendem a ter sua experiência ambiental deslegitimada, produzindo uma ruptura simbólica entre sujeito e território. Para Loureiro e Layrargues:

Essa condição, reveladora dos mecanismos de desigualdade socioambiental, estabelece-se em sociedades desiguais por meio de mecanismos políticos, sociais e econômicos que concentram os processos decisórios e privatizam os bens públicos, tornando possível e legítimo a utilização dos bens coletivos e naturais para interesses privados (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 63).

Em outras palavras, o sujeito não se percebe dentro do contexto porque não se entende como parte integrante, ele/a passa a ser expropriado/a da própria relação enquanto cidadão/ã. Corroborando este pensamento, Carvalho destaca: “Estes embates configuram o território político onde as práticas de educação ambiental vão engajar-se na disputa por valores éticos, estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social” (Carvalho, 2004, p. 19). Aqui, o desafio é proporcionar ao sujeito o seu (re)conhecimento nas relações sociais e ambientais.

Seguimos para o grupo nomeado **Provisão alimentar**, no qual se encontram os três desenhos que retratam a possibilidade do ser humano de retirar parte ou a integralidade da sua alimentação da natureza. Para estes/as estudantes, a relação mais forte que eles/as possuem com a natureza diz respeito à colheita de frutas e a partilha desses alimentos.

Figura 27 – Trabalhos relacionados ao grupo Provisão alimentar



Fonte: Trabalhos relacionados (2025).

Em um dos relatos dos/as estudantes que teve o seu desenho reunido neste grupo, foi-me dito que, no desenho, havia cachos de bananas que seriam comidos por nós e pelos macacos que também estão representados na atividade. Em outro relato escrito, o/a autor/a diz: “eu recolho as frutas e guardo no balde”. Esses apontamentos refletem uma convivência harmônica com o ambiente, isto porque não sugerem impactos ou práticas exploratórias do território.

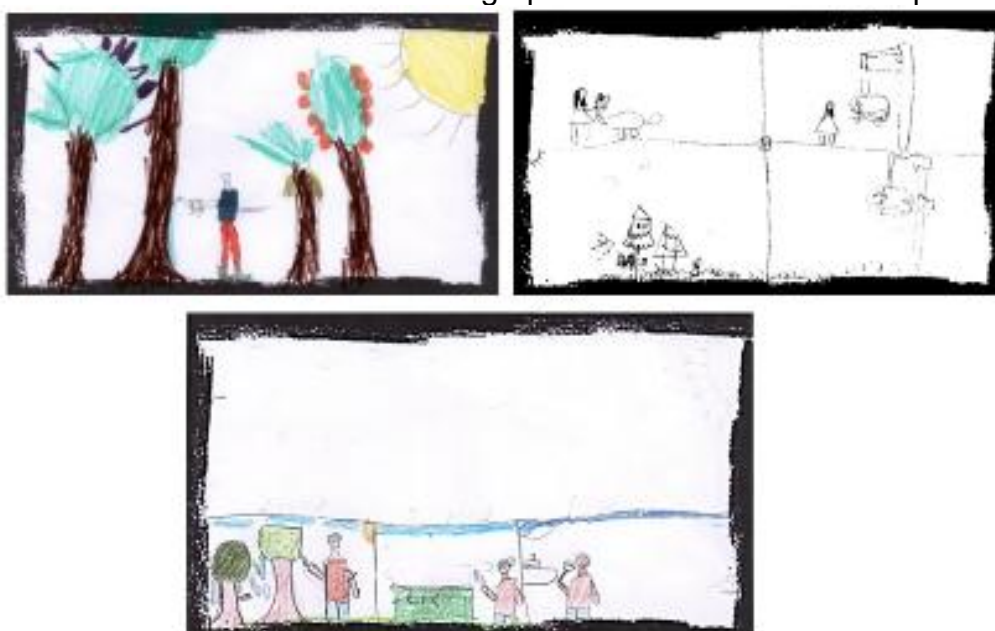
Deste modo, não se traduzem conflitantes com os modos de vida praticados no Baixo Roger. Muito pelo contrário: diferenciam-nos de forma contundente. Esta afirmativa se alia ao pensamento de Costa e Loureiro (2024) quando apontam que os/as afastar dessa possibilidade de vivência “reforça as desigualdades sociais e reduz a possibilidade de sobrevivência dos grupos sociais que vivem de formas diferenciadas, não-estranhadas, com a natureza” (Costa; Loureiro, 2024, p. 7).

Neste sentido, desenha-se uma forma específica de significar o ambiente: não como recurso abstrato ou problema técnico, mas como condição direta de sustento – muitas vezes, partilhada – e permanência no território. É uma forma de garantir ou substanciar modos de vida e de sobrevivência cotidiana. Marlucy Paraíso lembra que “aprendemos com aquilo que nos atravessa, nos afeta e nos constitui” (Paraíso, 2014, p. 31). No contexto do Roger, onde desigualdades socioeconômicas atravessam o cotidiano, pensar o ambiente a partir da provisão alimentar evidencia que a relação

ambiental é inseparável das condições de existência. Os achados agrupados nessa categoria indicam que o ambiente é vivido como algo próximo, acessível e indispensável.

No grupo denominado **Práticas alternativas de preservação**, concentram-se três trabalhos que retratam outras formas de cuidar da natureza. Para estes/as estudantes, não basta apenas recolher o lixo, é necessário se fazer presente na proteção dos animais, no regar e plantar das árvores, além do uso consciente da água. Essas possibilidades diversas foram retratadas e descritas por seus/suas autores/as:

Figura 28 – Trabalhos relacionados ao grupo Práticas alternativas de preservação



Fonte: Trabalhos relacionados (2025).

Nestes desenhos, um/a dos/as estudantes me relatou verbalmente que o desenho se trata do resgate de uma raposa de uma armadilha do caçador. Mais um/a me falou que rega as plantas, joga o lixo no lixo e desliga a torneira quando escova os dentes, para cuidar do meio ambiente. Já no relato escrito, o/a participante afirmou que “a natureza tem que ser tratada com zelo porque se o ser humano tratar do jeito que quer a natureza vai acabar”.

Embora essas práticas soem como reducionistas, nesta comunidade, elas servem de base para compreender o contexto no qual as pessoas se inserem. Nos currículos culturais que emergem destas vivências, ações possíveis aproximam sujeitos e ambientes naturais em um ciclo vivo. Nessas práticas, o ambiente aparece como algo que exige atenção, zelo e responsabilidade. Muitas vezes, esse cuidado

se constrói a partir de saberes cotidianos, experiências locais e soluções inventadas no próprio território. Neste sentido, entendo assim como Gurgel e Maknamara quando apontam que:

Curriculos forjados à beira do mundo e que confluenciam saberes que vêm das margens dão conta de demonstrar que pedras, montanhas, rios, lagos e paisagens importam tanto quanto aquilo que segue o curso definido da vida e do que é considerado vivo (Gurgel; Maknamara, 2025, p. 10).

No contexto do Bairro do Roger, os recursos utilizados são os que estiverem disponíveis e acessíveis aos/as moradores/as. Por vezes, é preciso ajustar, modular e reorganizar para que este cuidar se torne alcançável. Deste modo, é possível compreender que o cuidado ambiental pode assumir múltiplas formas, por meio da ação e reação de uma população.

A ação decorre a partir de uma reação, ao reconhecer suas próprias necessidades, enquanto ser humano e as necessidades do outro, sejam os “outros” humanos ou mais-que-humanos (Haraway, 2023). Este é um processo necessário, já que “ninguém estará realmente apto a cuidar do meio ambiente se não conhecer a si próprio, de forma que esteja em paz consigo e com os outros seres vivos, incluindo o ser humano” (Cunha, 2006, p. 160).

Já no grupo **Relação contemplativa**, constam dois trabalhos, cujos/as autores/as relataram gostar de olhar para a natureza e ver sua beleza. Esta relação pode ser visualizada nos trabalhos relacionados a este grupo:

Figura 29 – Trabalhos relacionados ao grupo Relação contemplativa



Fonte: Trabalhos relacionados (2025).

Neste grupo, em um dos desenhos, o/a participante tenciona retratar a “Bica”. O parque Zoobotânico fica localizado no Bairro do Roger e costuma ser visitado por esses sujeitos, principalmente aos finais de semana. Este ambiente é atrativo para

pais, mães e crianças da comunidade, por oferecer espaço recreativo e contemplativo a um baixo custo e sem a necessidade de deslocamento. Assim, no próprio bairro, há a possibilidade de contemplar animais silvestres e vegetação nativa.

Em outro trabalho analisado, um/a participante registra, em seu relato escrito, uma experiência aparentemente simples, mas carregada de sentidos: “de noite eu saí de casa e fui para a floresta e vi uma estrela muito bonita”. A cena narrada constrói o ambiente como espaço de contemplação, silêncio e beleza, produzindo uma relação marcada pelo encantamento. Este é um movimento que foi evidenciado no estudo de Marlécio Maknamara (2025) quando aponta para “A necessidade dos seres humanos de entrarem em contato com o verde para educarem-se ambientalmente. Quem conserva pode contemplar e contemplar é conduta pró-ambiental produto e produtora que influencia na conservação” (Maknamara, 2025, p. 188). Trata-se de uma experiência sensível, que revela como o ambiente pode ser significado a partir do afeto, do olhar e da admiração, mais do que do uso ou da intervenção.

Considerando este entendimento, Stuart Hall nos ajuda a compreender que “representar é produzir sentido” (Hall, 1997, p. 28), e, nesse caso, a representação mobilizada desloca o ambiente para o campo do estético, quase intocável, afastando-o das tensões que atravessam o território. Este entendimento se assemelha à análise feita por Tamaio (2002), demonstrando que algumas das produções analisadas por ele: “apresentaram signos de uma visão *romântica* de natureza” (Tamaio, 2002, p. 72). O ambiente aparece como paisagem a ser observada, e não como espaço disputado ou marcado por conflitos cotidianos.

Por fim, **Ambiente como zona de risco** compõe-se de um desenho de um/a aluno/a que demonstrou temor na sua relação com o meio ambiente. Neste trabalho, o/a estudante tensiona essa relação com a possibilidade de um ataque inesperado de um animal que traz um risco potencial à sua integridade física. Este temor é representado na figura a seguir:

Figura 30 – Trabalho relacionado ao grupo Ambiente como zona de risco



Fonte: Trabalhos relacionados (2025).

Em seu relato escrito, o/a autor/a descreveu que “as árvores sempre são acolhedoras e os lobos são assustadores”. Para o entendimento desta representação, recorro ao apontamento de Hall, quando diz que “produzir sentido depende da prática de interpretação” (Hall, 2016, p. 109). Embora esse/a estudante tenha feito uma relação direta com aspectos do meio ambiente, não se pode afirmar que este seja um temor diretamente relacionado a ele. Este entendimento parte do pressuposto de que o Bairro do Roger não é habitado por lobos, então, essa relação não seria possível no contexto desta criança.

Porém, ainda segundo Hall, “Existem conceitos para nossas fantasias, desejos e imaginações, tanto quanto para os chamados ‘objetos reais’ do mundo material” (Hall, 2016, p. 109). Deste modo, é possível afirmar que a retratação diz respeito a perigos que estão presentes em seu cotidiano, mesmo que através de outros repertórios biográficos, simbólicos, mais amplos, como aqueles provenientes de artefatos culturais (TV, internet, revistas, HQs) e que tomaram forma através desta representação. Funciona como uma materialização do risco, apontada por Foucault (2010) como tecnologia biopolítica, operando como regime de produção de medo. Dentro deste sistema a criança entrelaça o vivido e o imaginado de forma indissociável, influenciando no seu sentir, agir e se posicionar diante do mundo.

Este desenho evidencia também uma divergência de pesquisas anteriores relacionadas com desenhos de crianças que retratam animais. Exemplificando essa divergência, o estudo, apresentado por Caetano de Moura e Cibele Schwanke (2021), atesta que “Animais são seguidamente adicionados como parte da família” (Moura; Schwanke, 2021, p. 196). Isso demonstra uma relação afetiva e aproximada entre seres humanos e seres mais-que-humanos, desassociando medos e temores.

Assim, esses achados revelam uma relação ambiental marcada pela experimentação. Preservar, nesse contexto, significa ajustar, improvisar e reinventar, utilizando os recursos disponíveis e os conhecimentos compartilhados na escola e na comunidade. Nesse sentido, o conceito de Educação Ambiental Multirreferencial compreende essas ações como reações pontuais de ressignificações possíveis às lógicas do biopoder. O ambiente se torna vida justamente porque é cuidado de dentro, por quem o habita, e não apenas regulado de fora. São construções culturais em atividade. Como nos lembra Hall, “a cultura é o local onde se travam as lutas pelo significado” (Hall, 1997, p. 33). É justamente nessas lutas entre descarte, cuidado, silêncio, sustento, contemplação e risco que os sujeitos ambientais do Baixo Roger vão sendo produzidos, reagindo, criando e insistindo em viver.

5.2 Entre cultura e território: uma narrativa docente situada no Baixo Roger

Seguindo as construções etnográficas, passo a reverberar a voz a uma nova personagem. Solícita ao meu convite de participar do estudo, uma das professoras da Escola Monsenhor João Coutinho (EMJC) sentiu-se à vontade para partilhar suas vivências no Bairro do Roger, por meio da entrevista narrativa. Trata-se de uma mulher de 45 anos, licenciada em pedagogia, com 16 anos de atuação naquela unidade escolar, sempre como professora polivalente e regente de turmas do ensino fundamental I.

A entrevista aconteceu na tarde do dia 12 de dezembro de 2025, na casa da professora. Estávamos sozinhas, com uma mesa abastecida de pães, bolos, biscoitos e café, o que proporcionou um ambiente seguro e confortável para quaisquer colocações que fossem pertinentes ao momento. Antes de iniciarmos, expliquei a motivação da pesquisa, expliquei os aparatos legais e éticos desta ação, solicitei a permissão para gravar em áudio e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura, o que foi feito sem maiores questionamentos.

Assim, apresentei a questão norteadora da nossa entrevista, que consistia em: “Quando você pensa no Bairro do Roger e nas histórias vividas na escola, como tem sido a sua relação com o bairro e com os desafios que atravessam esse território?”. E, já na sua primeira fala, ela pontuou:

Eu vejo o Baixo Roger como um lugar, culturalmente falando, muito rico. Porque ele tem diversas possibilidades e ele tem uma gama cultural muito grande. É escola de samba, é Ala Ursa, é o Piollin, que é uma escola circense. Eu acho que ele tem muitas oportunidades e diversas de inclusão social, de tirar a criança da rua, porque tem esse aspecto, tem esse olhar (Professora EMJC, 2025).

Sobre as dificuldades enfrentadas no bairro, ela aponta:

Mas tem também, em contrapartida, os pontos negativos que são aquilo que nos preocupa mais, que é a questão das crianças que ficam muito tempo sozinhas, abandonadas à própria sorte porque as mães precisam sair para trabalhar e nem sempre tem uma pessoa que seja responsável para tomar conta direitinho dessas crianças. Tem essa ausência familiar, de uma pessoa que exmple, que oriente, que esteja de olho realmente, cuidar (Professora EMJC, 2025).

E continua a sua fala, ressaltando questões que considera importante pontuar: “E tem a questão da violência também, que é muito forte, é um ponto muito marcante, eu já tive alunos de pequeninhos que se envolveram com questões de droga. Não de uso, mas, de ser usado como aviõezinhos” (Professora EMJC, 2025). É possível compreender, nesta fala da professora, que as diversas atividades culturais desenvolvidas no bairro contribuem, também, como um suporte comunitário para o acolhimento de crianças em horário de contraturno escolar, mantendo-os/as seguros/as, abrigados/as e em atividades educativas diversas, combatendo a violência e o envolvimento com entorpecentes.

Esta relação aproximada da cultura e desdobramentos sociais vivenciada no Baixo Roger já havia sido apontada anteriormente por mim em Silva (2021), quando explico: “Ao se organizar e mostrar a capacidade artística e cultural cultivada naquela região, seus moradores demonstram sua representatividade, suas lutas e interesses sociais, com liberdade e visibilidade que transcendem as suas fronteiras” (Silva, 2021, p. 135). Deste modo, a ação das associações culturais gera oportunidades de engajamento e participação da vida comunitária em diversas frentes. Sobre isso, a professora conclui: “[...] essa questão cultural que é muito forte, é marcante, tem como a criança e a família escolher, basicamente” (Professora EMJC, 2025). Sobre isso, afirmo, em outro estudo, no qual focalizo o Baixo Roger, que: “[...] é possível entender que o envolvimento nos movimentos culturais firma uma representatividade que reflete não apenas aspirações artísticas, mas também uma reflexão ilustrativa das relações sociais vividas pelos moradores do bairro (Silva, 2021, p. 105)”. Analisando este relato

inicial da professora, é possível identificar diversas formas da circularidade do poder/conhecimento nesta comunidade.

Enquanto as associações culturais trabalham para direcionar práticas de representação e engajamento, o poder aponta as fragilidades econômicas que os obriga a se ausentar e fragilizar suas estruturas familiares. É possível identificar, assim como na fala de Gurgel e Maknamara, que, neste movimento, “há um trabalho intensivo de criar formas improvisadas de existir em um mundo à deriva, para que a vida e a beleza que dela se extrai possam soerguer mesmo em territórios presumidamente estéreis” (Gurgel; Maknamara, 2025, p. 11).

Isto pode ser considerado uma prática multirreferencial, já que, “o poder conforme conhecemos ali, opera em condições de relações desiguais” (Hall, 2016, p. 196). Nestes termos, cidadãos e cidadãs ficam à margem das políticas públicas de economia, segurança e proteção social, tendo que construir possibilidades de existência territorial. Emergem formas de reexistência, por meio da insistente resistência.

E, sobre os/as estudantes compreenderem esta relação aproximada com a cultura e com as associações culturais, a entrevistada pontua:

Eu vejo que criança é criança em qualquer lugar, mas que o ambiente realmente, ele vai favorecendo ou não, e eu vejo que eles têm essa consciência de que o bairro deles é assim, é cultural, é vivo, tem essas transformações, tem esses apoios, essas acolhidas (Professora EMJC, 2025).

Neste trecho da entrevista, ela expõe que os/as estudantes demonstram ter uma consciência dessas vivências territoriais, de modo que vivem e compartilham culturalmente desse processo. Este fenômeno pode ser compreendido por meio da fala de Maknamara e Mahfoud, quando dizem:

O ser humano não só capta a si mesmo em sua autoconsciência, mas também é capaz de comunicar aos outros seres humanos a sua consciência sobre a realidade exterior a si mesmo. Essa consciência, formada no confronto entre experiências anteriores e a realidade que se impõe ao sujeito, permite que o mesmo possa situar e elevar o que encontra à esfera do sentido e da validade (Maknamara; Mahfoud, 2009, p. 261).

A partir dessa compreensão, é possível dizer que atribuir sentido ao mundo é um exercício de construção e reconstrução, tecido nas relações individuais e compartilhadas com os outros, além do contexto em que se vive. Em estudo

apresentado no ano de 2012, Victor Pessoa enfatizou que, no Baixo Roger, as práticas culturais se ligam decisivamente nessa construção. Para isso, ele disse que: “[...] as práticas culturais desenvolvidas no bairro são uma forma que a população encontra para se apropriar desse espaço, e assim, permite uma compreensão de sua dimensão espaço-temporal” (Pessoa, 2012, p. 50). Neste contexto situado no Baixo Roger, não se trata apenas de compreender a realidade, mas da necessidade de construir pontes para novas relações, representações e atravessamentos. É nesse processo sensível que a experiência ganha densidade, permitindo que o indivíduo se reconheça como parte do mundo, ao mesmo tempo em que se questiona, questiona os/as outros/as e as práticas adotadas no seu entorno.

Passada a fase inicial da entrevista, apresentei à professora os desenhos produzidos pela turma do 4º ano daquela escola, para que ela fosse refletindo e interagindo com aquelas vozes. Estas produções tratam diretamente da cena ambiental vivenciada por aqueles/as estudantes. Sobre o tema, a professora retratou:

[...] eles têm por hábito, é algo que é comum irem muito ao parque zoobotânico, eles têm essa vivência, essa prática de ir lá e desfrutar do espaço, ter contato com os animais, eles vão pra brincar no final de semana, então eles vivenciam muito isso, de uma forma muito presente na vida deles, além do espaço que tem em si, porque tem espaço com campo aberto, e eles têm contato com esses espaços, eu acho que a natureza não é só contemplativa pra eles, eles vivenciam realmente (Professora EMJC, 2025).

Observando a vista aérea de parte da localização do bairro (figura 31), é possível compreender a que contexto a professora se refere. Na primeira imagem, pode-se visualizar parte das estruturas arquitetônicas que compõem o bairro, além do descampado onde antes se instalava o Lixão do Roger. Há também limitações territoriais com vegetações mais densas, áreas de manguezais e afluentes de rios que cortam essa região. Já na segunda imagem, pode-se observar a localização do Parque Zoobotânico Arruda Câmara em relação ao bairro.

Figura 32 – Delimitações do bairro com áreas de vegetação densa, afluentes de rios e manguezais, além do Parque Zoobotânico Arruda Câmara, ambos no Bairro do Baixo Roger



Fonte: Divulgação PMJP¹¹ e Post de Geografia da Paraíba¹².

Esta relação com áreas de contato direto com a natureza é salientada mais uma vez, quando lembrada da proximidade do bairro com áreas de manguezais. Neste sentido, ela observa: “É, tem um menino que ele pega caranguejo. Ele diz: Tia, ontem eu fui para o mangue, eu peguei caranguejo e quando cheguei em casa a gente foi cozinhar o caranguejo, e comeu. [...] Eles têm essa vivência realmente, do mangue” (Professora EMJC, 2025). Esta proximidade foi anteriormente retratada na pesquisa de Pessoa (2012), quando aponta: “Nos dias atuais o bairro está edificado em duas propriedades: a fazenda Simão Lopes compreendendo a Bica e a parte baixa do bairro em direção ao Rio Sanhauá formada por manguezais” (Pessoa, 2012, p. 29). Esta é uma pontuação sensível, que demonstra a relevância desta proximidade com a necessidade de ressignificar o território, também como fonte de sobrevivência.

É importante salientar que esta não é uma prática comercial. Há uma relação de significação estabelecida entre os seres humanos e a natureza. Uma proximidade que envolve cuidado, respeito e formas de existência para ambos. Esta exposição se aproxima do pensamento de Marcos Reigota quando aponta:

A educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer uma “nova aliança” (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite todas as espécies biológicas (inclusive a

¹¹ Disponível em: <https://jpsustentavel.joaopessoa.pb.gov.br/parque-socioambiental/>.

¹² Disponível em: <https://www.facebook.com/GeografiaPB/posts/o-parque-zoobot%C3%A2nico-arruda-c%C3%A2mara-%C3%A9-um-jardim-zoobot%C3%A2nico-localizado-na-%C3%A1rea-1778365178987322/>.

humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade” (Reigota, 2009, p. 14).

Ao observar um dos desenhos que espalhamos sobre a mesa, a professora apontou para uma construção em que o/a estudante não se colocou na cena. Quanto a isso, ela refletiu:

Eu acho que é porque ele não é do bairro. Ele morava em outro bairro, e estuda lá no bairro. Então, talvez ele não tenha tão forte esse sentimento de pertença. Porque os meninos que moram no bairro têm a natureza como quintal deles, é um lugar que eles conseguem se identificar fazendo parte dali (Professora EMJC, 2025).

Este sentimento de pertencimento apontado pela professora decorre das construções identitárias culturalmente favorecidas no território. Neste entendimento, para Woodward, “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência” (Woodward, 2020, p. 19). Assim, estudantes que moram na comunidade do Baixo Roger estão passíveis a vivenciar modos de vida atravessados por saberes, hábitos e tradições transmitidos naquele território. Ao ser perguntada se havia diferença na vivência entre um/a estudante que mora no bairro dos/as outros/as que não moram, ela foi enfática:

Sim, é diferente, porque quando eles têm essa vivência no dia-a-dia, no contexto fora do horário da escola, estar circulando pelo bairro, o olhar vai sendo direcionado, vai entendendo, participando, contemplando, ele vai significando o espaço pra ele. Como ele não tem essa vivência do bairro, porque ele só vem, participa da aula e vai embora, ele não tem tão forte quanto as crianças que vivem e desfrutam do espaço (Professora EMJC, 2025).

É possível associar a fala da professora à importância da representação na experiência socioambiental destes/as estudantes. Ainda considerando os apontamentos de Woodward, compreende-se que “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2020, p. 18). Também sobre a relação de pertencimento, a professora conclui: “Eles brincam muito na rua, eles aproveitam muito os espaços. Então, eu acho que eles têm essa liberdade de vivenciar os espaços naturais” (Professora EMJC, 2025). Tais vivências evidenciam que, mesmo em territórios marcados por históricas precarizações socioambientais, emergem práticas de convivência que ressignificam o espaço vivido.

Logo em seguida, selecionei alguns desenhos que retratam o lixo como um ponto significativo da relação deles com o meio ambiente. Refletindo sobre essa questão proximal, a professora relatou:

Eu acredito que por eles estarem num ambiente que é originário do lixão, tem essa cultura muito forte, muito marcante, por mais que tenha terminado, entre aspas, que tenha sido dado um outro olhar, um outro uso ao espaço, mas eu percebo que eles têm essa consciência, eles são mais maduros em relação a isso do que as crianças de outros bairros, por exemplo, eles têm essa perspectiva de ver o lixo com um olhar que as vezes a gente não se atém (Professora EMJC, 2025).

Sobre este apontamento, relaciono a fala de Stuart Hall quando diz que este enunciado “[...] pode carregar vários significados bem diferentes, às vezes diametralmente opostos. Pode ser uma imagem de desgraça ou de triunfo, ou ambos” (Hall, 2016, p. 143). Em termos analíticos, é preciso considerar que estes/as estudantes são expostos/as a uma subjetivação atravessada por histórias de convivência com o descarte, a reutilização e a sobrevivência em contextos de desigualdade socioambiental. Esta não é uma construção pacífica. Impõe marcas sociais e de representação. Ora, o que seria comemorado como demonstração da produção de uma consciência situada, forjada na experiência cotidiana em um espaço que carrega memórias materiais e simbólicas, traduz-se como uma ferida aberta, que, ao sangrar, produz essência para perpetuação. A dinâmica que perpetua a ferida que sangra é reafirmada quando a professora traz o apontamento:

[...] inclusive tem crianças que trabalham na coleta do lixo, dos reciclados, eles saem ajudam o pai, a mãe, a pegar esse material na rua, a fazer essa separação e venda desse material. Ainda hoje existe, por mais que se negue, é uma realidade presente ainda e a gente até vê pelo rostinho queimado, o corpinho queimado do sol, às vezes vem cansado no outro dia para a escola, e a gente pergunta, pergunta muito, e aí eles acabam dizendo: não tia, é porque eu estava ajudando a minha mãe, o meu pai, e a gente sabe do trabalho da mãe, sabe do trabalho do pai, então a gente faz essa ligação de que essa criança está indo também para essa coleta do material para reciclagem. Eles não assumem, a família principalmente, porque sabe que não pode, né? Tirar a criança e colocar para trabalhar, mas, a gente deduz por esses aspectos de olhar o cansaço, olhar o corpinho, olhar a disposição e sabendo desse trabalho dos pais, a gente faz essa ligação que eles ajudam (Professora EMJC, 2025).

Esta relação não está no passado. Não é fruto de memórias históricas ou culturais. Ela ainda se faz presente e demarca posições de sujeito. Mais que uma constatação científica, o trecho analisado configura-se como uma denúncia dos

desígnios sociais aos quais estes/as estudantes estão expostos/as. Para essa mazela social, faz-se o alerta: “Quanto mais a sociedade revela sua capacidade de produzir riquezas, tanto mais aumenta o contingente de despossuídos das condições materiais de vida” (Costa; Loureiro, 2024, p. 6). Para isso, parar de sangrar é urgente!

Outro aspecto que tensiona esta discussão refere-se à própria condução das práticas sociais mobilizadas pela EA. No contexto do Baixo Roger, as dinâmicas sociais e econômicas não se configuram como simples escolhas individuais, mas como estratégias cotidianas de sobrevivência, forjadas em condições historicamente produzidas. São sujeitos buscando sobrevivência e enquadramento social, da forma que lhes é possível. Neste sentido, José Lopes Ferreira Neto e Gisele Massafra (2021), apontam: “O desenvolvimento social tem exigindo muito do homem enquanto membro deste meio organizado pelo sistema capitalista de produção, sendo o homem sujeito deste sistema tem que se enquadrar dentro das suas normas para poder permanecer nele” (Ferreira Neto; Massafra, 2021, p. 72). Diante disso, a questão não é como “alcançar” esses sujeitos a partir de objetivos previamente definidos, mas como construir, com eles, sentidos e possibilidades que dialoguem com seus modos de existir, resistir e produzir vida no território.

Ao ser perguntada se entendia que os/as estudantes associavam o lixo à possibilidade de fonte de renda, ela respondeu:

E eu vejo que talvez até por uma questão mais ampla do ambiente em si, porque nesses dias que a gente fez essas vivências do projeto a gente discutiu também sobre as questões sobre os alagamentos que tem no bairro, e que quando chove a água traz muito lixo para as partes baixas. Aí eles me disseram: tia, e quando a gente vê aquele lixo todo na rua, a gente já pensa que quando chover vai alagar, porque não vai ter como a água escoar e aí vai ter problema para as casas da gente (Professora EMJC, 2025).

O trecho chama atenção para conflitos ambientais que não surgem ao acaso, mas que são produzidos ao longo do tempo em um território marcado por formas precárias e desiguais de ocupação. A presença de construções em áreas ambientalmente frágeis evidencia modos de uso do espaço que desconsideram seus limites e acabam por intensificar situações de risco e instabilidade. Este entendimento corrobora o pensamento de Loureiro e Layrargues, quando afirmam que:

[...] não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. A causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos

modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 68).

Essas dinâmicas revelam não apenas problemas de ordem ambiental, mas uma organização social atravessada por desigualdades, nas quais certas populações convivem cotidianamente com a impossibilidade de escolhas mais seguras e sustentáveis. Deste modo, ao reconhecer esse cenário como expressão de uma estrutura social excludente, o trecho aponta que enfrentar os conflitos ambientais implica, necessariamente, tensionar as bases de uma sociedade desigual, pois, sem esse enfrentamento, tornam-se inviáveis tanto a ampliação da democracia quanto a superação das formas alienadas de relação com o mundo que nos constituem (Costa; Loureiro, 2024).

Seguindo em suas explanações, a professora deixou claro e reafirmado entender que a relação dos/as estudantes com o ambiente seja entrelaçada por reflexões conscientes, pulsantes e participativas. Ao apontar uma das produções da turma, ela refletiu sobre a postura de um dos estudantes e expressou: “Ele é um menino muito expressivo, ama desenhar, ele é muito consciente das coisas, socialmente ativo, ele gosta de expressar as ideias dele, de convencer as pessoas das ideias dele, e ele tem essa questão da preservação bem forte” (Professora EMJC, 2025). E, dentro desta mesma análise, aponta para as possíveis relações de ativismo ambiental que nascem dessas vivências:

Inclusive, quando a gente estava fazendo as ações do projeto, ele disse que conversou com os vizinhos, para que eles colocassem o lixo no lugar adequado, que era pra colocar o lixo pra fora só no dia que o carro do lixo fosse passar, para os animais não rasgar os sacos de lixo, e ele até me deu, inclusive, a ideia de fazer com a explicação para distribuir no bairro, ideia dele. Porque eu sempre deixo espaço para que eles tragam contribuições, pra que a gente faça. Porque através da construção de um folder, é a escrita é a expressão livre, as palavras de uso que não é do contexto deles, espaçamento, é entender pra que aquele veículo funciona, pra que vai funcionar. E foi uma ideia bem bacana, a gente até fez, ele fez uns papeizinhos, desenhou, pediu ajuda dos colegas para entregar para os vizinhos, para que eles se conscientizem que o lixo não pode ficar na rua o tempo inteiro (Professora EMJC, 2025).

O entendimento de que o ativismo ambiental deve ser reconhecido e estimulado soma-se ao discurso de Reigota, quando aponta: “Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão às soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs”

(Reigota, 2009, p. 19). São reflexões, atitudes e mobilizações como a descrita pela professora que germinam possibilidades de ativismos.

Ao falarmos sobre o posicionamento da instituição escolar frente ao tema, questionei se ela entende que as ações educativas escolares têm contribuído para fortalecer a importância das relações ambientais que pretendemos para o ambiente e a sociedade. Para isto, ela expressou:

Sim, eu creio que sim, porque por mais que eles estejam todos dentro do mesmo contexto do bairro, tem crianças que tem essa questão mais aguçada em relação ao cuidado, à reciclagem, à proteção mesmo do meio, e tem outras crianças que é mais pelo contexto do que vive na escola (Professora EMJC, 2025).

E, prosseguiu o pensamento, atestando:

Porque para a gente produzir um cidadão crítico, consciente, participativo, de ter esse lugar de pertencimento de que a natureza somos nós, que o espaço que a gente vive é nosso, que se a gente não cuidar, não vai ser positivo, não vai ter um amanhã. Eu acho que para eles é fundamental, porque estar na natureza, com essa proximidade da natureza tem essas nuances, de tanto você criar com esse olhar de cuidado e respeito, quanto você achar tão natural que não está nem aí, que passa despercebido. Então, educar esse olhar para perceber que é preciso cuidar, preservar, respeitar os espaços, é importante. E que esse processo de construção, a escola tem esse papel fundamental de direcionar esse olhar, sensibilizar o olhar faz parte e é importante (Professora EMJC, 2025).

Esta compreensão da professora mostra-se fundamental para a condução de ações que se estabelecem na Educação Ambiental. Embora alguns pontos possam ser revisitados à luz das teorias basilares, o eixo central traz colocações importantes. Uma dessas colocações é o incentivo, por meio da ação educativa, à criticidade, à participação e ao reconhecimento do seu lugar de pertencimento. E, de forma sintética, alia-se ao pensamento de Reigota, quando diz que a “educação ambiental por si só não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto, ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e deveres” (Reigota, 2009, p. 18). Deste modo, a EA não se constitui como uma promessa redentora, mas como um espaço vivo de debates e construção de sentidos, favorecendo a formação de sujeitos que se percebem parte das questões socioambientais do próprio território.

Em um contexto situado, podemos analisar que o discurso da professora trouxe articulações importantes sobre expressões culturais, desigualdade social,

representações, engajamentos, pertencimentos, identidades, consumo, vivências territoriais, ativismo e injustiça ambiental, entre outros. De forma relevante, trouxe contribuições que apontam para um entendimento em que o ambiente deixa de ser concebido como cenário externo ou objeto de intervenção pedagógica e passa a ser significado como espaço vivo no território.

Nessa perspectiva, o ambiente não é algo a ser apenas preservado, mas algo que se vive, se sente e se reconhece como parte constitutiva da existência cotidiana. Essa leitura dialoga com os Estudos Culturais da Educação ao compreender o território como um espaço culturalmente produzido, atravessado por sentidos, afetos e relações de poder. Nisto, pautamo-nos no entendimento de Stuart Hall (2016), quando afirma que os significados não residem nas coisas em si, mas são construídos nas práticas sociais. Para isso, o autor nos diz: “somo nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado” (Hall, 2016, p. 108).

Assim, a narrativa analisada revela que a EA, no contexto investigado, opera como uma prática cultural que tenta tornar visível a vida que pulsa no território, ao mesmo tempo em que lida com reações múltiplas, silenciosas ou explícitas. Analisar esse discurso a partir da categoria **Quando o ambiente se torna vida no território** permite-nos compreender que o engajamento ambiental não nasce da imposição de valores universais, mas do reconhecimento das formas diversas e, por vezes, ambíguas, com que os sujeitos vivem, sentem e significam o ambiente que habitam.

Ao articular essa análise com a Educação Ambiental Multirreferencial, torna-se possível compreender que o material empírico expressa um entendimento de Educação Ambiental que reconhece a multiplicidade de ações e reações possíveis diante do ambiente vivido. Em seu discurso, a professora admite que os sujeitos podem reagir com cuidado, com indiferença ou com naturalização excessiva, revelando que o vínculo com o território não é homogêneo nem previsível. A Educação Ambiental Multirreferencial, ao se afastar de uma lógica normativa, permite compreender essas diferentes ações como efeitos de trajetórias, afetos e condições de vida específicas do território.

5.3 De volta às ruas

Não tardei em voltar para as ruas, para as articulações da associação e suas construções. Para os sujeitos comunitários. Para a vida que pulsa no Baixo Roger. E, agora, para a sonoridade no território. Na última semana de dezembro de 2025, tive a oportunidade de acessar, por intermédio de “Baliza”, o samba-enredo da Império do Samba. Era chegada a hora de construir um entendimento sobre as reivindicações que saem a plenos pulmões dos atores e atrizes que sobem ao palco da avenida principal.

Samba pra Ogum /Império do Samba

Patacoriô	Canta, minha nação Imperiana
Patacoriô	Canta pra esse samba ecoar
OGum Odara	O amor que reina em mim
OGum Mariô	Invade a alma com a força do luar
OGum Aláfia	
OGum Agô	Meu mensageiro
	Senhor da verdade
A império canta pra Ogum	
Reverencia esse Orixá	Quem me dá força, me dá coragem
	Meu guardião, vencendo batalhas
Na batida do nosso tambor	Domina o dragão, com a lança sagrada
O senhor da guerra vem pra guerrear	
	Eu vou, seguir meu caminho
Vou pisar na avenida	cumprindo a missão
Com amor e muito Axé	Erguendo a bandeira da minha nação
	buscando a vitória pro meu pavilhão
Sob o brilho da lua	
Que ilumina Minha fé	Eu vou
Fé na caminhada, no meu padroeiro	Eu vou
No sincretismo São Jorge o guerreiro	Brindando as vitórias na luta e na fé
	Na evolução de um império de axé
Bis	Sobre a proteção
Fé na caminhada no meu padroeiro	De Ogum
No sincretismo o São Jorge o guerreiro	Adupé
Império.....	Patacoriô....
Império, quantos carnavais	
De sambas, tão monumentais	

Aqui, compreendi que ouvir essas estrofes acompanhadas do batuque que vem da bateria traz um entendimento singular à performance. Aprende-se, no corpo e na batida do tambor, que viver é lutar, caminhar e seguir em frente, mesmo em contextos de adversidade. Ora, diante da impossibilidade de reproduzi-la aqui, trataremos de relacionar fortes atravessamentos registrados na narrativa deste potente artefato cultural que articula fé, luta, ancestralidade e proteção, produzindo modos específicos de existir e resistir no mundo.

Pensado a partir da esteira foucaultiana, o samba apresenta práticas outras de governo da vida, quando enuncia orientações éticas e existenciais para os sujeitos que cantam, dançam e desfilam. Para tanto, estes sujeitos, utilizam-se de artefato cultural que exerce um grande poder educativo nas “suas formas de influenciar a cultura e, assim, nossas vidas” (Maknamara, 2025, p. 15), a “música”. Deste modo, quando se diz: “Eu vou, seguir meu caminho, cumprindo a missão, erguendo a bandeira da minha nação”, constrói-se um entendimento de que o/a morador/a do Baixo Roger deve seguir lutando, enfrentando as imposições do biopoder e defendendo o seu espaço territorial.

É uma afirmação política que fica evidenciada quando aponta para uma guerra diária que se conecta às urgências da vida real. Quando se diz: “Fé na caminhada, no meu padroeiro”, Ogum, enquanto orixá, emerge não apenas como entidade religiosa, mas como figura mediadora entre os desafios cotidianos e as formas possíveis de enfrentamento. A aproximação com a natureza também se evidencia neste enunciado, já que “as crenças das comunidades afro-brasileiras estão diretamente ligadas à natureza e representam o meio de confraternização dos orixás com os humanos” (Abílio, Silva, Silva, 2020, p. 497). Nesse sentido, o samba não fala apenas de fé; fala de sobrevivência, de resistência, de territorialidade e de continuidade da vida em contextos marcados por luta.

Ele nega verdades impostas a uma população e evidencia a necessidade de ser reconhecida por quem realmente é. Pelo que luta, e pelo que a atravessa. Entende-se aqui a necessidade de “[...] colocar-se na contramão frente aos cantos da sereia que são as máximas da moda e que hoje infestam o imaginário popular” (Veiga-Neto; Silva, 2021, p. 262) e passar a compreender um povo em constante devir, apoiado no sincretismo para reexistir socialmente.

Mais um trecho que nos chama atenção diz: “Invade a alma com a força do luar”. Isto reflete uma aproximação do ser humano com a natureza, trazendo a força de um conjunto potente que se integra e se reintegra para se proteger em unidade, sendo possível se abastecer da luz que vem do céu, podendo transmutá-la em força, coragem e perseverança. Com este entendimento, acionamos, para esta análise, a categoria **Subjetivar-se ambientalmente entre urgências e afetos**, compreendendo esta relação de se fazer inventar e reinventar, em um constante devir, acionando as necessidades ancestrais, sociais, territoriais e ambientais para transformar “guerra” em “axé”.

Aqui, o samba-enredo da Império do Samba se alia à perspectiva da Educação Ambiental Multirreferencial quando propõe o cantar, o dançar, o performar e o crer como modos de cuidar da vida, governar o território e educar ambientalmente fora das formas instituídas. Trata-se de uma educação que pulsa no tambor, ecoa na avenida e se inscreve no corpo como axé e coragem para seguir caminhando.

O primeiro mês do ano de 2026 foi marcado por preparativos na comunidade. Nas três visitas que realizei neste período, consegui participar e acompanhar parte de um grande engajamento. Foi neste período que presenciei pessoas do próprio bairro doando o seu tempo e suas habilidades diversas para desfazer, refazer, construir e adaptar fantasias e alegorias para serem usadas na grande exposição de suas narrativas: o carnaval.

Nas figuras a seguir, é possível visualizar movimentos em conjunto. Isto porque, enquanto algumas participantes cortam e colam partes de garrafas pets, sob velas e adornos direcionados a Ogum, outros/as se dedicam à construção de fragmentos mais elaboradas dos enfeites que serão utilizados. Nos exemplos relacionados nestas imagens, os trabalhos ocorreram em paralelo ao ensaio da bateria, com integrantes em constante circulação e troca com os seus pares.

Figura 33 – Construções de alegorias e ensaios da bateria da Império do Samba



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2026).

Há ali uma multirreferencialidade favorecendo ações educativas plurais que coabitam sinergicamente. De acordo com Francisco Abílio, Maria Conceição Silva e Dayane Santos Silva (2020), algumas dessas práticas evidenciadas no território:

[...] expressam a riqueza da dimensão educativa das religiões afro-brasileiras e que constituem a cosmovisão experienciada cotidianamente. Essas compreensões devem ser entendidas, também, enquanto espaços de luta frente a uma construção identitária historicamente negada na sociedade e a uma instrumentalização das relações humanas na natureza, espaço do sagrado” (Abílio; Silva; Silva, 2020, 499).

Este entendimento traz a compreensão de uma EA que circula e se fortalece em articulação entre espiritualidade, território, memória e resistência. Em espaços não formais da educação, essas construções se apresentam não apenas como conteúdo a ser explicado, mas como modos de saber que orientam relações, cuidados e identidades. Assim, a EA constitui-se como instrumento de empoderamento comunitário, articulando memória, justiça e cuidado socioambiental.

Outro detalhe importante a ser registrado expõe a valorização do material reaproveitado para a construção dessas alegorias. Um olhar mais atento encontra bases, improvisos, criatividade, aproximações, representações e subjetividades. Não é um simples adorno, são possibilidades de ser, de estar, de se importar, de ressignificar, de materializar, de defender.

São sujeitos com vidas diárias atribuladas, com demandas e ocupações distintas, mas que, em alinhamento a uma causa, uma identificação ou pertencimento, percebem-se coreógrafos/as, desenhistas, artistas, alegoristas, passistas, entre

outras tantas possibilidades. E aqui usam suas habilidades para denunciar imposições, questionar regras e enaltecer suas histórias, ancestralidades, territorialidades e saberes comunitários.

Figura 34 – Adornos que remetem à natureza confeccionados a partir de materiais reciclados



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2026).

Nestes movimentos de contraconduta, sujeitos experimentam novas identidades a partir das oportunidades que se apresentam nas suas multiplicidades. Este entendimento aponta para uma identidade “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2014, p. 13). Deste modo, cabe reinventar-se, reconhecer-se e colocar-se à disposição do grupo, fortalecendo um ativismo que se revela em detalhes, cores e aproximações.

Já no mês de fevereiro, em outro ensaio em que estive presente, esteve também uma equipe de reportagem de uma TV local. A matéria produzida com os/as integrantes da associação cultural dava ênfase ao empenho, à organização e ao engajamento da comunidade. Nesta oportunidade, falou-se do samba-enredo, dos materiais utilizados na construção das alegorias e das motivações para aquela participação. Uma forma singular de atrair a visibilidade para outras possibilidades de representação para aquela população.

Figura 35 – Ensaio com a participação de equipe de reportagem da TV aberta local



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2026).

Diante das evidências do campo, fizemos uma leitura a partir da categoria **Subjetivar-se ambientalmente entre urgências e afetos**, pois o que se evidencia não é apenas uma prática educativa, mas um processo de constituição de sujeitos ambientais atravessado por experiências concretas, memórias e sensibilidades. A EA que emerge nesse contexto não se organiza prioritariamente por normatividades, mas por vínculos afetivos com o território, pela espiritualidade compartilhada, pelo reconhecimento da ancestralidade e pelo engajamento em causas comuns. É nesse entrelaçamento que o ambiente deixa de ser objeto externo e passa a compor a própria experiência de vida.

E foi assim, por entender a importância da construção deste modo de visibilidade e representação, que, no dia 15 de fevereiro, juntei-me aos quase 250 participantes daquela apresentação para performar. Contribuir. Construir junto novas possibilidades de expor, ecoar, evocar. Subi, alinhando-me ao palco de batalhas. Em defesa de sujeitos, modos de agir, culturas e territorialidades. Coadjuvando. Dando o protagonismo a quem é de direito. A quem faz a Multirreferencialidade viva no Baixo Roger.

Figura 36 – Apresentação da Império do Samba no Carnaval Tradição 2026 de João Pessoa – PB



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2026).

Uma noite. Uma apresentação. Uma oportunidade. Assim, foi o desfile da Associação Cultural Império do Samba. Para a avenida, trouxeram cores, adereços, brilhos e lantejoulas. Cantaram alto. Demonstraram seu amor, cuidado e fé. Mas, sobretudo, deixaram a mensagem: aqui estamos para lutar! Luta pelo título. Luta pela representação. Luta pela dignidade. Luta por segurança, por políticas públicas, por direitos adquiridos. Luta por um pertencimento ambiental. Luta por ser, por estar e por saber. Luta para sorrir, luta para viver.

Figura 37 – Guerreiros representados pela Império do Samba no Carnaval Tradição 2026 de João Pessoa – PB



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2026).

Admirar a passagem da escola de samba pela avenida acaricia o olhar. Uma beleza exuberante que demonstra uma estética rebuscada. A beleza do que as mãos

transformam, aqui, alia-se à estética natural. Elas se complementam, associam-se, vinculam-se. Atrelam-se. Aguçam sentidos. Percepções. Embasam a EA a refletir o belo em função do justo. A problematização desta fusão favorece e contribui para “[...] preparar os indivíduos, por meio da sensibilização, informação, contextualização e ação reflexiva/crítica, para a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo” (Tavares; Brandão; Schmidt, 2009, p. 192). Assim, suas contribuições beneficiam um desenvolvimento ético e estético para atuações sociais mais coerentes e responsáveis com os próprios indivíduos e com o ambiente unificado.

Esta foi uma oportunidade singular de vivenciar importantes construções, conflitos e adversidades vivenciadas dia a dia no Bairro do Baixo Roger. Entender as singularidades e entrelaçamentos entre educação, cultura, ancestralidade e Educação Ambiental nos faz refletir sobre a necessidade de novos e aprofundados estudos sobre os temas aqui abordados. Para tanto, é justo e necessário um olhar atento, disponível e sensível para entender que festa nem sempre é só comemoração: às vezes, significa que o espetáculo interativo não pode parar, a contragosto de uns e insurgência reativa de (re)existência de outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso falar sobre o fim. Ele não está posto. E esta é a magia da história: ela não acaba! Este é um processo histórico no qual as personagens posicionam e reposicionam suas atuações constantemente. Num ato interativo, sem previsões. O texto a ser interpretado dá o tom, mas os desdobramentos ficarão a cargo dos/as protagonistas sociais.

O que temos ao final são as considerações do que foi apresentado. Construções críticas, tais quais as resenhas escritas pelos observadores das artes pautadas em suas leituras e entendimentos. Assim, não apresento um desfecho, mas uma síntese que a cena do texto nos apresentou. Ora, este estudo, trouxe vozes. Trouxe tambores. Trouxe resistência. Trouxe uma rebeldia que ecoa e se transforma em vida, em articulações educativas e em conhecimentos históricos, sociais e ambientais. Práticas que se misturam, que reverberam. Que nascem com a cultura, basilar para pedagogias, currículos e artefatos. Que movimenta a arte do devir, da necessidade e do posicionamento. Trouxemos histórias, cenários, cores e espetáculo. Em um palco que propõe um roteiro previamente imposto, mas que, em suas fragilidades, acata o novo.

Expus como se constrói, de forma cotidiana, um espetáculo. Em atos da vida real em que se inventa, experimenta, avança e retrocede, para depois avançar novamente. Isso porque requerer o protagonismo exige reconhecer momentos de se expor e de silenciar. De abrir espaço para quem soma e minar as expectativas de quem quer exercer poder. Requer sabedoria. Vivências territoriais. Sagacidades.

Deparei-me com um espetáculo cheio de possibilidades e que dava margem para inúmeras conclusões, a depender da perspectiva do olhar e do lastro teórico que se alia. Notadamente, é indispensável ressaltar que os entendimentos aqui compartilhados só foram possíveis pela consonância das escolhas metodológicas assumidas. Estar ancorados nos Estudos Culturais da Educação nos trouxe as possibilidades de aproximação, problematização e teorização das compreensões do campo empírico.

A escrita baseada nos estudos pós-críticos ampliou a viabilidade das discussões, sugeridas. Aqui, foi essencial entender a “cultura” como fundamento articulatório entre política, sociedade e Educação Ambiental. Nesta articulação,

dialogamos com Stuart Hall, Alfredo Veiga-Neto, Marlécio Maknamara, Marcos Reigota, Michèle Sato, Marlucy Paraíso, Kathryn Woodward, entre outros e outras.

Entendendo que uma obra não se constrói aleatoriamente, busquei a interação com outras sinopses. Assim, para compreender melhor as discussões que aliam o campo da Educação Ambiental e a Etnografia Pós-Moderna, debrucei-me sobre o estudo do tipo “Estado da Arte”, onde os resultados me mostraram que os estudos mapeados neste processo não se encaixavam devidamente na relação com o meu objeto de estudo. Entretanto, considerei esta garimpagem importante para avaliar o cenário que me propus a investigar. Assim, analisei um total de **30 títulos**, que foram agrupados e organizados conforme suas operacionalizações metodológicas. As quatro categorias construídas compõem-se de estudos que utilizam a EA e a Etnografia Pós-Moderna como **Referências de Menção, EA em Descentralização, EA em desencontro com a Etnografia** e, por fim, os trabalhos em **EA com Etnografia em Perspectiva Clássica**.

Neste levantamento, os resultados evidenciaram uma fragmentação conceitual e metodológica: há escassez de trabalhos empíricos que articulem com rigor a centralidade da Educação Ambiental e o suporte metodológico da etnografia pós-moderna. Tal lacuna comprometeu a consolidação de um diálogo crítico e interdisciplinar capaz de avançar em interpretações teóricas e em práticas metodológicas afinadas ao pós-modernismo etnográfico.

Dada a exposição desta dificuldade a ser superada, passei à problematização dos artefatos culturais, currículos culturais e pedagogias culturais. Suas relevâncias na capilarização da cultura em um território foram demonstradas por meio de apontamento nas construções e articulações de normas, valores e práticas que orientam comportamentos e expectativas, servindo como mediação e disputa simbólica no campo socioambiental no eixo territorial do Baixo Roger. Para tanto, expus exemplos de representações que destacam um “tipo de sujeito” dado como disponível a estes moradores e moradoras.

São padrões que não se intimidam em destruir sonhos, perspectivas e subjetividades. Os discursos produzidos nestas circunstâncias se alargam, circulam, se enraízam. Assim, entendo que as pedagogias e as narrativas curriculares que circulam no Bairro do Roger não são neutras, mas, sim, carregadas de significados e intencionalidades. Elas refletem os interesses e valores de determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que podem marginalizar e silenciar outras perspectivas.

Aqui, não falo apenas dos discursos informais que circulam livremente pela sociedade. Falo também de documentos oficiais que insistem em padronizar, minimizar e precarizar o processo de subjetivação dos sujeitos, submetendo-os a entendimentos rasos e reducionistas das compreensões socioambientais, ressaltando a importância da “consciência individual” e minimizando causas estruturais e a precariedade dos serviços estatais. Este discurso confere aos sujeitos a normatividade de conduta alinhada com as expectativas do poder público, o que nos relaciona, neste estudo, com o entendimento de Biopoder, defendido pelo filósofo Michel Foucault.

As interações teóricas de base foucaultianas nos mostraram que formas modernas de poder se articulam sobre a vida (biopolítica) e por meio de uma arte de governar que alcança modos de existência e de subjetivação (governamentalidade). Em contextos neoliberais, essa governamentalidade tende a produzir sujeitos-empREENhedores de si, responsáveis por gerir riscos, investir em capital humano e adaptar-se continuamente. Essa racionalidade não opera apenas no mercado de trabalho, mas penetra nas práticas de saúde, educação e, crucialmente, nas formas de mobilização cívica e ambiental.

Mas essa mesma esteira de pensamentos nos mostrou que, onde há ação, também há espaço para reação. Há possibilidades, invenções, criatividade, engenhosidade e utopias que fazem a contraconduta avançar cotidianamente. Ações que acham espaços, cavam brechas, propõem ativismos. Buscam. Articulam. Associam-se. Em uma das conexões possíveis, aliam-se às formas de pertencimento ambiental. E, nesta observação, entendi que esse alinhamento é mais profícuo do que se poderia imaginar.

Esses achados me fizeram compreender que suas formas de fazer EA não se enquadravam nas já descritas. Embora se assemelhem às outras construções científicas, não consegui evocar, de forma ampla e pontual, a essência do fazer, habitual do Baixo Roger. E, por isso, acatei a necessidade de ampliar conceitos e sugerir novas possibilidades teóricas para o campo. Para tanto, guiei-me na esteira de pensamentos foucaultianos relacionados ao biopoder, entendendo que não há educação, cuidado ou prática ambiental fora das relações de saber e poder.

Nasce daí o conceito de Educação Ambiental Multirreferencial, como possibilidade de abarcar práticas desenvolvidas naquele território. Multirreferencial porque se constitui na reação às condições impostas, às ausências do Estado e às

formas de governo da vida; multirreferencial porque não responde de maneira única, mas se reinventa a partir das possibilidades do território; multirreferencial porque articula cultura, ambiente, educação e justiça social em práticas situadas. Trata-se de uma EA que se aprende nos encontros, nos conflitos, nas festas, nos cuidados e nas lutas cotidianas.

Ao ser analisado sob a perspectiva dos currículos culturais, o material empírico revelou que a EA, aqui, extrapolava os limites da escola e se inscrevia no cotidiano, nos corpos, nas relações e nas rotinas comunitárias. As categorias de análise exemplificaram estes entendimentos e tornaram ainda mais claros os fundamentos que ligam os modos de vida aos conceitos empregados neste estudo. Eis que elenquei cinco categorias de análise, nomeadas como: **Quando o ambiente se torna vida no território, Aprender vivendo: educações ambientais que não pedem licença, Subjetivar-se ambientalmente entre urgências e afetos, Cuidar sob governo: moralidades ambientais em circulação e Reexistir ambientalmente: invenções multirreferenciais**. Pensar sob o suporte dessas categorias e em constante diálogo com a Educação Ambiental Multirreferencial assegurou-me uma amplitude crítica, teórica e metodológica.

No Baixo Roger, a multirreferencialidade foi evidenciada quando instituiu o silenciamento como forma de não legitimação de decisões previamente estabelecidas, quando esteve disponível por meio de formas não dirigidas de aprendizagem que respeita as condições de vida dos sujeitos, suas aproximações e interesses. Fez-se presente também quando sinalizou modos outros de existência, sustentando a vida em sua pluralidade, mesmo quando atravessada por contradições, guiando ações e reações de ressignificações possíveis às lógicas do biopoder. A multirreferencialidade que se alia à EA neste território afasta-se da lógica normativa, favorecendo ações educativas plurais que coabitam sinergicamente. Ao propor o cantar, o dançar, o performar e o crer como modos de cuidar da vida, a multirreferencialidade embasa formas outras de se educar ambientalmente.

Assim, a EA neste território não se apresenta como campo separado, técnico ou especializado, mas como tema que coabita nas tramas da vida cotidiana. Deste modo, ela pode se constituir como espaço de resistência, criação e emancipação. Nesse cenário, observar os movimentos sociais pautados nas contracondutas possibilita compreender como sujeitos e coletivos enfrentam dispositivos de controle

e produzem novas subjetividades, capazes de tensionar as lógicas hegemônicas e abrir horizontes para outras formas de relação com a natureza e com a própria vida.

Em consonância a isto, neste estudo, aponte que, aos seus moradores e moradoras, tem acolhimento, convites e possibilidades de pertencimento. Construções que entram e saem na escola, em livre acesso, movimentando saberes. E esse movimento tem o reconhecimento de quem vivencia essa prática. Em alto e bom som, a narrativa traz: aqui a cultura é forte, traz aproximação e representação diariamente. Os indivíduos vão de encontro ao que se espera. Protegem-se da força, coerção e esquecimento. Vivenciam, alimentam-se. Transformam batalha em festa, tirando proveito da visibilidade das cenas.

Em uma passagem sensível, houve denúncia. Porque, nesse cenário de lutas constantes, há forças que ainda se sobrepõem e expõem fragilidades de uma população subjugada às imposições neoliberais. Ainda é uma ferida que sangra. É importante não deixar de entender que nem sempre a criatividade conseguirá afastar as mazelas socioambientais que assolam aquele território. Mas, eles/as continuam tentando, acreditando e se reinventando para tornar acessível uma realidade possível.

Essa construção vem em efeito de reflexões do empírico, das aproximações e problematizações que me guiaram em todo o percurso de observação. Confrontos e contradições permearam o alinhamento teórico basilar deste campo de estudos. Assim, ouvi, observei, inquietei-me, refleti, etnografei. Um estudo feito de contatos próximos. De conversas, afetos e envolvimento. Regidos pela etnografia pós-moderna, baixei a guarda e me dispus a participar. Com a sensibilidade implacável, passei a ler tudo que estivesse acessível ao meu redor. No explícito. Nas entrelinhas. Nos gestos. Nos olhares. Nos sussurros. Até estar em consonância, para entender como performar adequadamente. Não foi simples. Houve explicações, ensaios, marcações e repetições, até que fosse possível se portar com harmonia e brilhar na avenida.

Mais do que oferecer respostas ou modelos, esta pesquisa se encerra propondo novos olhares. Ao acompanhar o Roger, tornou-se evidente que pensar Educação Ambiental exige deslocar o olhar para os territórios, para os sujeitos e para as vidas que insistem em existir. Assim, entendo como iminente o direcionamento de novos estudos que focalizem experiências outras de vidas que ensinam, silenciosamente ou explicitamente, modos de ver, sentir e agir diante do ambiente.

Assim, abro espaço para novos espetáculos, novas sinopses, novas direções. Convido a ser, a estar, a fazer parte. Para tanto, será preciso se desconstruir. Entrar na avenida de peito aberto, com um discurso de força, fé e coragem na ponta da língua. Não ter medo da irreverência será um diferencial. Por vezes, o figurino trará um peso, mas a causa compensa. E, no sorriso dos sujeitos que dividem a arte de performar sob o palco da vida real, tudo, certamente, fará sentido na exposição do capítulo final.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Francisco José Pegado; SILVA, Maria Conceição; SILVA, Dayane Santos. Relações com e na natureza nos Terreiros de Candomblé Obá Ogunté e Nosso Senhor do Bonfim, PE: espaços educativos de ser e estar no mundo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 495-512, 2020.

Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7079/47966772>. Acesso em: 22 fev. 2026.

ALVES, Cida. Escola de Samba Unidos do Roger traz hino em homenagem a Fernanda Benvenutty. **Brasil de Fato**, João Pessoa, fev. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/03/escola-de-samba-unidos-do-roger-traz-hino-em-homenagem-a-fernanda-benvenutty/>. Acesso em: 9 out. 2025.

ARDOINO, Jacques. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo, 1998.

AYUERO, Javier. Vidas e política das pessoas pobres: as coisas que um etnógrafo sabe (e não sabe) após 15 anos de trabalho de campo. **Revista Sociologias**, nº 28, p. 126-164, set-dez/2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222011000300006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/3Hxh4K5RNGvGgpPj8G5cRcs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Conselho de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 9 out. 2025.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wtprtVVdk4qGQ73F7TyQwTr/?format=pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-político-epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, p. 73–92, 2006. DOI: 10.11606/issn.2177-580X.v1i1p73-92. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pea/article/view/30010>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo experimentalis**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,

2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-965HU8>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

CARVALHO, José Rodrigues de. **Território da religiosidade**: fé, mobilidade e símbolos na construção do espaço sagrado da Romaria do Senhor do Bonfim em Araguacema, Tocantins. 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/c036c797-0bc1-45ba-aba4-647b7042085c/content>. Acesso em: 23 set. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II** – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio: Lamparina, 2007, p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36–61, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. O caos conceitual-metodológico na educação ambiental e algumas possíveis origens de seus equívocos. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 11, n. 1, p. 75–86, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/769>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. Paz e educação ambiental: Desafios à educação no sertão alagoano. **Interagir**, v. 9, p. 159-164, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/interagir/article/view/21553/15560>. Acesso em: 13 fev. 2026.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: Reflexão sobre educação (e) matemática. São Paulo: Summus, 1986.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, v. 5, n. 9, p. 87–97, 2008. DOI: 10.15448/1980-3729.1998.9.3014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Delineamentos para uma cartografia brasileira dos Estudos Culturais. **Revista Eco-Pós**, v. 7, n. 2, 2009. DOI: 10.29146/eco-pos.v7i2.1118. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1118. Acesso em: 28 nov. 2024.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, José Carlos (Org.). **Lixão do Roger: o começo e o fim**. João Pessoa: Prefeitura de João Pessoa, 2003.

FERREIRA NETO, José Lopes.; MASSAFERA, Gisele. Os impactos ambientais no espaço urbano – a Educação Ambiental no ambiente escolar: desafios e perspectivas. **REEDUC**, UEG, v. 7, n. 2, mai/ago 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/download/11619/8303/43504>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Coimbra: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSSBERG, Lawrence. El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. **Tabula Rasa**, n. 10, p. 13-48, 2009. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1474/2013>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Pedagogia da palavrção ambiental para currículos “à beira do mundo”. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 1–19, 2025. DOI: 10.63595/ambeduc.v30i3.19092. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/19092>. Acesso em: 18 jan. 2026.

HAESBAERT, Rogério. TERRITÓRIO. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/61073>. Acesso em: 8 abr. 2026.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 02, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 19 ago. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema**: fazer parentes no chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: 9 out. 2025.

JOÃO PESSOA. Programa Desenvolvimento Urbano Integrado e Sustentável. **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO AMBIENTAL E SOCIAL (RAAS)**, 2024a. Disponível em: <https://jpsustentavel.joaopessoa.pb.gov.br/parque-socioambiental/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

JOÃO PESSOA. Programa Desenvolvimento Urbano Integrado e Sustentável. **PLANO DE GESTÃO AMBIENTAL E SOCIAL (PGAS)**, 2024b. Disponível em: <https://jpsustentavel.joaopessoa.pb.gov.br/parque-socioambiental/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

JORNAL DA PARAÍBA. **Livro descreve detalhes da desativação do lixão**. Paraíba: Jornal da Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/livro-descreve-detalhes-da-desativacao-do-lixao.html. Acesso em: 09 mar. 2025.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: Bauer Martin W.; Gaskell George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 44-88, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204>. Acesso em: 12 ago. 2025.

LIMA, Fernanda Olivieri de. **Educação ambiental agroecológica no resgate do ser natural**. 2016. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas, Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13043/3/2016%20-%20Fernanda%20Olivieri%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53–71, 2013. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1438/588>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. *In*: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (orgs.). **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 73.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11–29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 fev. 2026.

MAKNAMARA, Marlécio; MAHFOUD, Miguel. Subjetividade, crise e educação ambiental. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IX, n. 1, p. 251-275, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n1/11.pdf>. Acesso em 17 jan. 2026.

MAKNAMARA, Marlécio. Dossiê Estudos Culturais e Currículo Cultural Não-Escolar: Múltiplos artefatos em investigação. *In*: RIBEIRO, P. R. C. *et al.* Entrevista Marlécio Maknamara. **Diversidade e Educação**, v. 13, n. especial, p. 11–29, 2025. DOI: 10.63595/de.v13iespecial.19496. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19496>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/3231e17c-7574-44c2-868d-703cfdbbd786>. Acesso em: 9 out. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Educação Ambiental e Nordestinidade: desafios à práxis ecologista. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 7, n. 2, p. 10–17, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.furg.br/handle/1/3815>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 58-72, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Concepções de Ambiente e Práticas de Educação Ambiental nas Escolas Brasileiras. In: **Itinerários de um educador ambiental na formação docente em Ciências**. João Pessoa: Ideia, 2023.

MAKNAMARA, Marlécio. Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia? **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 176–196, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13301>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MAKNAMARA, Marlécio. Checklist para mapeamento de pesquisas em educação. In: MAKNAMARA, Marlécio (Org.). **Geografia de vidas em educação: mapeamentos de pesquisas com educação ambiental, gênero, currículos e formações**. João Pessoa: Ideia, 2024.

MAKNAMARA, Marlécio. Formação como subjetivação: Docentes de ciências diante da cultura ecologista em espaços verdes urbanos. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 13, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/38239>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Natureza. In: CRUZ, Valter do Carmo. (Org.). **Dicionário de Ecologia Política**. Rio de Janeiro: Consequência, 2024.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MOURA, Caetano Flores de; SCHWANKE, Cibele. O desenho infantil como ferramenta de diagnóstico, percepção ambiental e avaliação de ações de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.16, n.1, 2021 DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2021-14985>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/14985/12122>. Acesso em: 9 mar. 2026.

NASCIMENTO, Ana Caroline Aires Vieira do. **A construção do informal**: uma análise morfológica das favelas da cidade de João Pessoa. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana e Ambiental) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5496>. Acesso em: 24 jan. 2025.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e83001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83001>. Acesso em: 22 jan. 2025.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; SARAIVA, Karla. A aprendizagem ao longo da vida e a infinita reinvenção profissional. **Pro-Posições**, v. 35, p. e2024c0405, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/DD7fwPfvYCs3CtXww9Nmj9d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PARAÍBA CRIATIVA. **Quadrilha Junina Lageiro Seco**. João Pessoa: UFPB. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <https://www.paraibacriativa.com.br/artista/quadrilha-junina-lageiro-seco/>. Acesso em: 09 mar. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 01, p. 141-160, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41320/26150>. Acesso em: 13 fev. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PERNAMBUCO, Marta Maria; SILVA, Antonio Fernando G. da. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. *In*: CARVALHO, Isabela Cristina Moura de; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PESSOA, Victor Chacon Silva. **Bairro do Roger em João Pessoa PB: o lugar e suas práticas culturais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/60/2020/02/victor_chacon_dissertacao.pdf. Acesso em: 9 mar. 2026.

REIGOTA, Marcos. O Estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 33-66, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30017>. Acesso em: 11 jul. 2024.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS, Pedro. Environmental Citizenship & Youth Activism. In: HADJICHAMBIS, Andreas Ch. *et al.* (Eds.). **Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education**, p. 139-148, Springer, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_9. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20249-1_9. Acesso em: 19 ago. 2025.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas** (UnB), 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4480/4087>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SANTAIANA, Rochele. **Educação integral: do uso das estatísticas à produção de sujeitos aprendentes**. Textura, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/935/708>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SARAIVA, Karla. **Educando para viver sem riscos**. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12894/9448>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SATO, Michèle. Apaixonadamente Pesquisadora em Educação Ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 9, n 16-17, 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1600/1361>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças**. Cuiabá: Sustentável, EdUFMT, 2018. Disponível em: https://editorasustentavel.com.br/wp-content/uploads/2018/05/EDUCACAO_AMBIENTAL_Tessituras-de-Esperancas_ebook.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

SATO, Michèle *et al.* Para não dizer que não falamos das flores. In: RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade *et al.* (Orgs.). **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis**. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019. Disponível em:

<https://www.funbea.org.br/wp-content/uploads/2020/01/livro-MonitoraEA-2.pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2025.

SEABRA, Giovanni de Farias; NEU, Cláudia. Lixão do Roger: habitat urbano do homem urubu. **Conceitos**, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/38659300/lixao-do-roger-habitat-urbano-do-homem-urubu>. Acesso em: 05 ago. 2025

SIBILIA, Paula. **Autenticidade e performance**: a construção de si como personagem visível. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c7b5/565b8047ae3dafa21c94d22e011b231c3064.pdf>. Acesso em 18 ago. 2025.

SILVA, Enilza Rosas da. **A construção de casas no Araçá e a valorização da cultura na educação escolar indígena**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12606>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, Sheylene Tathiana Lages da. **Os herdeiros do Lixão do Roger**: contribuições escolares para a relação aluno e pertencimento social. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22012>. Acessado em: 05 jan. 2025.

SILVA, Sheylene Tathiana Lages da. Et al. A importância da educação e da cultura para a construção do pertencimento social dos jovens do Bairro do Roger. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 8, p. e39111831128, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.31128. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/31128>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Rodrigo da Luz. **Dimensões científico-tecnológicas e socioambientais em Paulo Freire**: a constituição de uma interface humanizadora entre a Educação Ambiental e a Educação CTSA. Orientadora: Rosiléia Oliveira de Almeida. 2023. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador/Bahia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37722/1/Rodrigo%20da%20Luz%20Silva.%20Tese.%20Doutorado.%20PGEDU.%20UFBA.%202023..pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVEIRA, Vicente Carvalho Azevedo. **Campanhas políticas de solidariedade:** movimentos sociais e doação de alimentos na pandemia de Covid-19. 2022. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/17623>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SOBRAL, Marcela de Marco. **Comunidades intencionais:** experiências significativas na relação com a ComVivência Pedagógica. 2021. 275 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/17725>. Acesso em: 17 ago. 2025.

TAMAIÓ, Irineu. **O Professor na Construção do Conceito de Natureza:** uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablumne/ WWF, 2002.

TAVARES, Claudia Moraes Silveira.; BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos.; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Estética e Educação Ambiental no paradigma da complexidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 1 – pp. 177-193, 2009. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n1.p177-193>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6185/4536>. Acesso em: 9 mar. 2026.

TRÓI, Marcelo de. **Salvador, cidade movente:** corpos dissidentes, mobilidades e direito à cidade. 2021. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, BA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35036/4/SALVADOR%20CIDADE%20MOVENTE%20tese%20doutorado%20Marcelo%20de%20Tr%c3%b3i%202021%20UFBA-compressed.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Orgs). **A escrita da cultura:** poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 12 ago. de 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2004, p. 37-69. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/246946>. Acesso em: 11 jan. 2025.

VEIGA -NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. Educação e estudos foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254-263, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492021000100254&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 17 jan. 2026.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. 6. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **CULTURA DO ATIVISMO E AS RELAÇÕES ENTRE SOCIEDADE E NATUREZA NO CURRÍCULO DO BAIXO ROGER**, desenvolvida por Sheylene Tathiana Lages da Silva, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Marlécio Maknamara.

O objetivo geral desta pesquisa é: Analisar os currículos, pedagogias e representações de ativismo ambiental disponibilizadas para os sujeitos do Baixo Roger, a partir dos artefatos culturais. Os objetivos específicos são: Identificar os meios utilizados para disseminar as estratégias de imposição dos currículos culturais; mapear as narrativas de criação e imposição de sujeitos, modelos pré-concebidos e disponibilizados para determinados setores da sociedade; descrever ações educacionais que problematizem as representações de sociedade e natureza daqueles sujeitos.

Este estudo justifica-se pela busca por entendimentos que giram em torno das representações e pedagogias ligadas aos processos de significação atribuídos aos modos de produção e recepção de mensagens imaginéticas, que se utilizam de artefatos culturais – peças publicitárias em rádio e TV, campanhas jornalísticas impressas e audiovisuais, livros, revistas, documentários, posts de internet, fotos, músicas – para serem relacionados aos moradores do Baixo Roger.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, que serão tratados de forma agrupada não permitindo a identificação individual. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação acontecerá da seguinte forma: Entrevista narrativa com questões norteadoras a ser respondido de forma oral e armazenado através de gravação de voz. O tempo de duração é de aproximadamente 20 minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, sob responsabilidade do pesquisador, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o das contribuições para comunidade escolar e para a sociedade comunitária e em geral, uma vez que a compreensão das contribuições educativas, sociais e culturais na construção de um ser social crítico e reflexivo, encoraja na transformação do sujeito educativo e seu entorno. O risco da pesquisa é mínimo. Entretanto, existe a possibilidade de que você possa sentir algum tipo de desconforto e mobilização psíquica ao respondê-lo.

Nesse caso, você pode se recusar a responder a qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo abandonar imediatamente a participação na pesquisa, em qualquer momento, sem nenhum prejuízo, e entrar em contato com a pesquisadora para orientações sobre serviços de atendimento psicológico gratuito disponíveis.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa, _____ de _____ de 2025.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Pesquisador Responsável: Marlécio Maknamara

Endereço: Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação - Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – CEP 58051-900 – Telefone: (83) 3216-7444 E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Sheylene Tathiana Lages da Silva
Telefone: (83)98817-7572 – E-mail: sheyleneelages@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE COLETA DE MATERIAL EMPÍRICO: ENTREVISTAS NARRATIVAS



Esta etapa do estudo visa acessar, metodologicamente, por meio das entrevistas narrativas, vivências e entendimentos dos sujeitos sociais sobre o objeto de estudo aqui relacionado. Visando a um percurso assertivo de planejamento e execução desta etapa, a pesquisadora percorrerá, com base em Jovchelovich e Bauer (2002), as etapas necessárias para esta fase, sendo elas: a preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva¹³. Desta forma, será seguido o Roteiro Metodológico que se segue:

Roteiro Metodológico das Entrevistas Narrativas	
Preparação	A pesquisadora se atentará às leituras e a estudos prévios sobre os temas a serem abordados durante as entrevistas.
Iniciação	A pesquisadora explicará as etapas da entrevista, solicitará a assinatura do TCLE e pedirá, por escrito, a autorização de gravação de áudio, para, em seguida, apresentar a questão geradora ao/à entrevistado/a, prestando, a partir de então, uma escuta sensível e atenciosa.
Narração Central	Apenas o entrevistado falará, sem interrupções ou argumentações da pesquisadora.
Fase de Perguntas	Tendo ciência da conclusão da narrativa do/a entrevistado/a, a pesquisadora passará à etapa seguinte, a fase das perguntas. Nesta etapa, serão feitas perguntas derivadas das exposições apresentadas pelo/a participante da entrevista. Essas perguntas terão o objetivo de consolidar as informações relevantes para a pesquisa.
Fala Conclusiva	Por fim, ao encerrar a gravação, haverá a fala conclusiva, que marcará uma conversa informal para alinhar questões e tecer comentários sobre a narrativa que se seguiu.

Na busca por mapear os fenômenos sociais que são alvos desta investigação, cuidou-se de elencar representantes inseridos nesta comunidade de forma atuante e participativa. Para tanto, os sujeitos participantes do universo da pesquisa estão distribuídos em apenas um grupo, compreendido em: Grupo 1 – Professoras do Ensino Fundamental da Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, da Rede Municipal de Educação de João Pessoa, Paraíba. A proposta metodológica para entrevistas dos sujeitos do Grupo 1 seguirá a descrição exposta no quadro abaixo:

¹³ JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

Descrição Coleta de Dados - 01	
Grupo 1	Sujeitos envolvidos com a educação escolar no Baixo Roger.
Número total de participantes	Um.
Perfil dos/as Narradores/as	Professores/as do Ensino Fundamental da Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, situada no Baixo Roger, em João Pessoa – PB.
Objetivo Geral	Analisar as representações de sociedade e natureza no contexto escolar do Baixo Roger.
Questão Geradora	Quando você pensa no Bairro do Roger e nas histórias vividas na escola, como tem sido a sua relação com o bairro e com os desafios que atravessam esse território?
Ambiente de Entrevistas	As entrevistas narrativas serão realizadas presencialmente, de forma individual, em local apropriado e que traga conforto e estabilidade emocional para o/a entrevistado/a.

Os sujeitos entrevistados, nesta etapa do estudo, estarão previamente cientes do teor da pesquisa, tendo assinado o TCLE e permitido a inserção das suas narrativas na construção teórica desta pesquisa, de acordo com as orientações e regulamentações da **RESOLUÇÃO Nº 466 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**, de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE 3 – TÍTULOS MAPEADOS PARA A APROXIMAÇÃO DO OBJETO

ANO	AUTORIA	TÍTULO	BASE DE DADOS	UNIVERSIDADE	GÊNERO ACADÊMICO
2010	Rocha, Betty Nogueira	"A trama do drama": a trama das fronteiras e o drama dos migrantes nas configurações do desenvolvimento de Lucas do Rio Verde - MT	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2012	Lívia de Rezende Cardoso	Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências	BDTD	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
2014	Carvalho, José Rodrigues de	Território da religiosidade: fé, mobilidade e símbolos na construção do espaço sagrado da romaria do senhor do Bonfim em Araguacema, Tocantins.	BDTD	Universidade Federal de Goiás	Dissert.
2016	Ferreira, Helder Sarmiento	A formação de educadores ambientais na "ComVivência" pedagógica com os saberes da terra	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2016	Cordeiro, Ruane Pereira	Além das aparências: um estudo sobre a identidade de idade de mulheres na terceira idade	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2016	Lima, Fernanda Olivieri de	Educação ambiental agroecológica no resgate do ser natural	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2017	Gomes, Bárbara Maria Meneses	Narrativas do setor de mineração sobre a sustentabilidade e a proposição técnica de um novo pilar estratégico para as empresas do setor	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2017	Vianna, Márcio de Albuquerque	A agricultura familiar em Seropédica-RJ: gestão social, participação e articulação dos atores do polo de conhecimento local em agropecuária	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese

2018	Silva, Enilza Rosas da	A construção de casas no Araçá e a valorização da cultura na educação escolar indígena.	BDTD	Universidade Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2019	Marinho, Bárbara de Medeiros	A educação escolar indígena do povo Guarani M'bya: Uma visão Etnomatemática.	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2019	Cardoso, Marcelia Amorim	Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2019	Parga-Lozano, Diana Lineth	Conhecimento didático do conteúdo ambientalizado na formação inicial do professor de química na Colômbia	BDTD	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese
2019	Madureira, Daniel de Nazaré de Souza	Marabaixo e seus “ladrões”: a história afroamapaense sintetizada no cancioneiro popular como elemento fomentador de estudos literários	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2019	Amorim, Mônica Alves	A paisagem como instrumento de valorização de produtos de montanha: a experiência do café sombreado do maciço de Baturité, Ceará.	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2019	Eurich, Grazieli	A fé que move os indígenas: o monge São João Maria e os “ecos” do Contestado na luta Kaingang pela terra no interior do Paraná	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2020	Rij, Brenda Lopes Hoornweg van	Anseios e expectativas dos alunos rurais do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas, Campus Presidente Figueiredo	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2021	Sobral, Marcela de Marco	Comunidades intencionais: experiências significativas na relação com a ComVivência Pedagógica	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese

2021	Silva, Renan Mota	Comunidade quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: educação, ancestralidade e decolonialidade	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2021	Nascimento, Carlos Alberto Sarmento do	Território identitário de Itaguaí - Tidl: desterritorialização, resistência e articulações de agricultores familiares e pescadores artesanais	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2021	Troi, Marcelo de	Salvador, cidade movente: corpos dissidentes, mobilidades e direito à cidade	BDTD	Universidade Federal da Bahia	Tese
2022	Silveira, Vicente Carvalho Azevedo da	Campanhas políticas de solidariedade: movimentos sociais e doação de alimentos na pandemia de Covid-19	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissert.
2023	Silva, Rodrigo da Luz	Dimensões científico-tecnológicas e socioambientais em Paulo Freire: a constituição de uma interface humanizadora entre a educação ambiental e a educação CTSA	BDTD	Universidade Federal da Bahia	Tese
2024	Carvalho, Marcelo de	A construção de uma natureza em um laboratório de pesquisa universitário	BDTD	Universidade Estadual de Londrina	Tese
2024	Paz, Ana carolina Amorim da	“Fazer a vida” nas ruas do centro: das políticas de morte ao saber-fazer-viver e habitar a cidade	BDTD	Universidade Federal da Bahia	Tese
2024	Brito, Larisse Miranda de	Afiliação estudantil, atos de currículo/ atos institucionais e de-s-colonização: autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas, africanos, negros e (filhos de) trabalhadores no Brasil e Portugal	BDTD	Universidade Federal da Bahia	Tese
2015	Abílio, Francisco José Pegado; Florentino, Hugo da Silva.	Elos da Educação Ambiental Sustentável: caminhos para uma Educação Contextualizada no Semiárido Paraibano	EPEA	Universidade Federal da Paraíba	Anais

2007	Fernandes, Priscila Correia; Oliveira, Patrícia de Sousa.	CONTRIBUIÇÕES ETNOGRÁFICAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALEGORIAS DE JAMES CLIFFORD.	EPEA	Universidade Federal de São João del-Rei	Anais
2024	Ramos, Priscila Cortes; Lima, Evelisa Meirinho; Hoepers, Idorlene da Silva.	A ETNOGRAFIA DE REDES DE INFLUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA	ANPEd*	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Anais
2024	Ramos, Priscila Cortes; Lima, Evelisa Meirinho; Hoepers, Idorlene da Silva.	A ETNOGRAFIA DE REDES DE INFLUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA	ANPEd	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Anais
2024	Lages, Sheylene Tathiana; Maknamara, Marlécio.	UMA APROXIMAÇÃO À ETNOGRAFIA NAS PESQUISAS EM EA	ANPEd	Universidade Federal da Paraíba	Anais
2018	Galdino, Suzete da Silva.	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ÂNCORA DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA COMUNIDADE DE BARRANCO ALTO	ANPEd	Universidade Federal de Mato Grosso	Pôster

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURA DO ATIVISMO E AS RELAÇÕES ENTRE SOCIEDADE E NATUREZA NO CURRÍCULO DO BAIXO ROGER

Pesquisador: SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86847025.7.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.471.980

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvido pela doutoranda Sheylene Tathiana Lages da Silva, sob a orientação do Professor Doutor Marlécio Maknamara da Silva Cunha, com término previsto para novembro de 2027. O presente estudo será realizado através de uma pesquisa do tipo exploratório, no âmbito qualitativo, que pretende desenvolver-se metodologicamente através de um Estudo Etnográfico sob o prisma pós-moderno. O lócus do estudo será o bairro do Baixo Roger, na capital paraibana, através de uma amostra de 10 participantes que se relacionem com a temática da Educação Ambiental em ações desenvolvidas naquela/para aquela comunidade.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os currículos, pedagogias e representações de ativismo ambiental disponibilizadas para os sujeitos do Baixo Roger, a partir dos artefatos culturais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Analisa os riscos potenciais aos participantes e as medidas de mitigação, além de destacar os benefícios esperados da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentada está em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.171.960

Saúde (CNS), garantindo que todos os princípios éticos e regulamentares foram rigorosamente observados. Especificamente, a pesquisa cumpre as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/2012 e a LEI Nº 14.874, de 28 de maio de 2024, que aborda as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e outras resoluções pertinentes

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Além disso, a documentação fornecida está completa e bem estruturada, contemplando todos os elementos essenciais para uma análise ética abrangente por parte deste comitê. Os documentos incluem:

1. Protocolo de Pesquisa: Detalha os objetivos, metodologia, riscos e benefícios potenciais, garantindo transparência e clareza.
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Redigido de forma acessível, garantindo que todos os participantes possam compreender plenamente os detalhes do estudo e dar seu consentimento de forma informada.
3. Aprovações Anteriores: Inclui pareceres favoráveis do departamento e centro, demonstrando um histórico de conformidade ética.
4. Currículo dos Pesquisadores: Apresenta a qualificação e experiência dos membros da equipe de pesquisa, assegurando sua capacidade de conduzir o estudo de maneira ética e competente.
5. Planejamento de Gestão de Dados: Descreve como os dados serão coletados, armazenados, analisados e protegidos, garantindo a privacidade e confidencialidade dos participantes.

Esses documentos fornecem uma base sólida para a análise ética, permitindo que este comitê avalie a pesquisa de forma completa e criteriosa. A organização e a integridade das informações apresentadas refletem o compromisso dos pesquisadores com a condução responsável e ética da pesquisa, respeitando os direitos e a dignidade dos participantes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Portanto, considerando que todas as normas e diretrizes pertinentes foram seguidas e que a documentação está adequada para a análise, esta pesquisa se encontra apta para ser

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58 051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.471.980

APROVADA por este comitê de ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2497766.pdf	06/03/2025 20:06:06		Aceito
Outros	ANEXO_7_TERMOS_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 20:00:08	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Outros	ANEXO_6_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADOR_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:59:22	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Outros	ANEXO_5_ROTULO_DE_ENTREVISTA_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:56:42	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_4_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	06/03/2025 19:56:21	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Orçamento	ANEXO_3_ORCAMENTO_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:55:58	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Cronograma	ANEXO_2_CRONOGRAMA_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:50:59	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ANEXO_1_PROJETODETALHADO_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:50:34	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANEXO_C_CARTA_DE_ANUENCIA_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:50:04	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
Outros	ANEXO_B_CERTIDAO_DE_ANUENCIA_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:49:40	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58 051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.471.980

Folha de Rosto	ANEXO_A_FOLHA_DE_ROSTO_SHEYLENE_TATHIANA_LAGES.pdf	06/03/2025 19:45:49	SHEYLENE TATHIANA LAGES DA SILVA	Aceito
----------------	--	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Março de 2025

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br