

## **Entrelaçamentos entre justiça climática e educação ambiental: diálogos com mulheres de comunidades tradicionais do Mato Grosso e Galícia.**

### **The interlink between climate justice and environmental education: dialog with women of traditional communities from Mato Grosso and Galicia.**

### **Entretejidos entre justicia climática y educación ambiental: diálogos con mujeres de comunidades tradicionales en Mato Grosso y Galicia**

Rosana Manfrinate<sup>1</sup>  
Michèle Sato<sup>2</sup>  
Araceli Serante Pazos<sup>3</sup>

#### **Resumo**

No contexto das mudanças climáticas, as mulheres das comunidades tradicionais têm se apresentado como um grupo vulnerável em razão da sua ligação com a natureza e da não consideração dos seus saberes tradicionais. Assim, o objetivo deste artigo é compreender quais são as aprendizagens e os saberes tradicionais das mulheres das comunidades que – compartilhados com a Educação Ambiental – passem a ser um novo diálogo na busca da Justiça Climática. A metodologia utilizada foi a Cartografia do Imaginário, especificando o elemento Ar. Entrevistamos mulheres de três comunidades tradicionais: as pantaneiras e quilombolas de Mato Grosso, no Brasil, e as mariscadoras da região da Galícia, na Espanha. Com a pesquisa foram identificadas algumas diretrizes que compõem para o entrelaçamento entre Educação Ambiental e justiça climática. São elas: fortalecimento do território em sua luta contra a expropriação, reconhecimento das identidades de cada território, integração com o meio ambiente, evidenciando alternativas de convivência, valorização da cultura, memória, história, religião, imaginário da comunidade.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Gênero. Justiça Climática.

#### **Abstract**

In the context of climate changes, the women of traditional communities have been shown as a vulnerable group in reason of their connection with the nature and the disregard of their traditional knowledge. Therefore, the objective of this article is to comprehend which are the lessons and traditional knowledge from women of communities that shared with the Environment Education becomes a new dialog in the search of climate justice. The methodology used was the Cartography of the Imaginarium, specifying the element Air. We interviewed women from three traditional communities: The pantaneiras and quilombolas from Mato Grosso, Brazil, and the Mariscadoras in Galicia, Spain. With the research, was identified some directives that make up the interlacing between the Environment Education and climate justice. It is: strengthening of the territory in the fight against the expropriation, recognition of the identities of each territory, integration with the environment, evidencing coexistence alternatives, appreciation of the culture, memory, history, religion community imaginarium.

**Keywords:** Environment Education, Gender, Climate Justice

#### **Resumen**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Analista de meio ambiente - Secretaria de Meio Ambiente de Estado de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Geografia Agrária e Conservação da Biodiversidade - GECA/UFMT. e-mail: [rosmanfrinate@gmail.com](mailto:rosmanfrinate@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em ciências. Docente titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA).

<sup>3</sup> Doutora no Programa de Innovación e Investigación Educativa. Docente associada na Facultade de Ciencias da Educación Universidade da Coruña. Pesquisadora do Grupo de Política Educativa, Historia e Sociedade (UDC) Grupo de Investigación Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-interea) (USC) Espanha.

En el contexto del cambio climático, las mujeres en las comunidades tradicionales se han presentado como un grupo vulnerable, debido a su conexión con la naturaleza y al desprecio por sus conocimientos tradicionales. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es comprender cuáles son los aprendizajes y conocimientos tradicionales de las mujeres en las comunidades que compartieron con la Educación Ambiental y se convirtieron en un nuevo diálogo en la búsqueda de Justicia Climática. La metodología utilizada fue la Cartografía de lo Imaginario, especificando el elemento Aire. Entrevistamos a mujeres de tres comunidades tradicionales: las quilombolas y residentes del Pantanal, en Mato Grosso, Brasil, y las mariscadoras de la región de Galicia, en España. Con la investigación, se identificaron algunas pautas que pusieron el entrelazamiento entre Educación Ambiental y justicia climática. Ellos son: fortalecimiento del territorio en su lucha contra la expropiación, reconocimiento de las identidades de cada territorio, integración con el medio ambiente, mostrando alternativas para la convivencia, valoración de la cultura, memoria, historia, religión, imaginaria comunitaria.

**Palabras clave:** Educación ambiental. Género. Justicia Climática

## 1 Introdução

Desde o início dos anos 1990, o Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) tem apontado, por meio de relatórios subsidiados por pesquisas de diversas agências e academias, a preocupante situação em relação às consequências do aquecimento global e das mudanças climáticas. Entre as situações apontadas está que essas consequências atingirão, de forma elevada, as comunidades tradicionais que têm sua sobrevivência ligada à natureza como: o extrativismo, a agricultura familiar e as atividades decorrentes desses trabalhos como o artesanato – além de tornar a permanência no território de origem inviável, uma vez que estão previstas secas ou chuvas intensas, tornando os solos improdutivos e diminuindo a rede hídrica (IPCC, 2019).

Essas constatações só vêm se confirmando nos demais relatórios publicados pelo IPCC, que a cada ano lança uma publicação com pesquisas e números, mostrando de forma mais específica a devastação das florestas, o aquecimento marítimo e as mudanças que ocorrem nos solos e rios, impactando a agricultura e a atividade extrativista ao redor do mundo (IPCC, 2019).

Especificamente no Brasil, se pensarmos como essa situação atinge as mulheres de comunidades tradicionais, que são os sujeitos da nossa pesquisa, devemos considerar que, apesar de muitos avanços em relação à nossa estrutura social (CASTELLS, 1999), ainda vivemos numa sociedade patriarcal, sexista em relação à divisão do trabalho e às relações e gênero e que na maioria das vezes relega à mulher o serviço doméstico e o cuidado com a família, mesmo que ela contribua em igualdade em outras atividades remuneradas (SOIHET, 1997; IPEA, 2011) – e, em se tratando da área rural, elas também são responsáveis pela horta de subsistência, do pomar e dos animais de pequeno porte (SAUER; MASO, 2015).

Assim, esse trabalho das mulheres dessas comunidades pode entrar em colapso devido às consequências das mudanças climáticas. É importante salientar, também que, muitas vezes, em situações de problemas ambientais a mulher fica sozinha como responsável pela casa por causa da migração de seus companheiros em busca de trabalho em outros lugares, como nos exemplifica Parente (2015, p. 156) em sua pesquisa sobre a implantação da hidrelétrica *Luiz Eduardo Magalhães* na bacia do rio Tocantins, e seu impacto nas comunidades ribeirinhas do seu entorno, que “resultou no enfraquecimento da unidade familiar, pois, diante da necessidade de procurar trabalho assalariado na cidade, houve um esvaziamento de homens na comunidade, uma vez que eles não tinham onde trabalhar”, elevando, dessa maneira, a situação dessas mulheres para um alto patamar de vulnerabilidade socioambiental.

É muito importante conhecermos esses contextos, como uma forma de contribuição para o desvelar de injustiças. É certo que já existem, na literatura acadêmica, diversos trabalhos sobre o tema Gênero e Meio Ambiente e Educação Ambiental. Destacamos alguns: Clover, Follen e Hall (2000), que sugerem que as mulheres são as precursoras da Educação Ambiental, pois ela se inicia em seus lares e comunidades, através de uma compreensão particular, como o ensino da medicina tradicional e nos cuidados, utilizando da natureza sem degradá-la.

Já Mies e Shiva (1993) sugerem a perspectiva ecofeminista, apresentando a necessidade de uma nova cosmologia que reconheça que a vida na natureza (incluindo os seres humanos) mantém-se por meio da cooperação, cuidado e amor mútuos. Somente desse modo estaremos habilitados a respeitar e a preservar a diversidade de todas as formas de vida, bem como das suas expressões culturais, como fontes verdadeiras do nosso bem-estar e felicidade. Para alcançar esse fim, as ecofeministas utilizam metáforas como *re-tecer o mundo*, *curar as feridas*, religar e interligar a *teia*.

Sauvé (2005) observa, ainda, que os trabalhos sobre ambiente e feminismo adotam a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais, linha e pensamento ligada à corrente da Crítica Social. Mas, além disso, há, também, a ênfase nas relações econômicas e como ela está presente em certos contextos nas relações e na necessidade de integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção, de consumo, de organização social (SAUVÉ, 2005).

Também, trazemos a isso preconceitos próprios da condição de ser mulher, como viver ainda em uma sociedade patriarcal (SAFFIOTI, 2006) sofrendo com a apropriação capitalista dos territórios e dos recursos naturais que corroboram para o aumento da vulnerabilidade, ampliando o conceito de injustiça ambiental para injustiça climática (MILANEZ; FONSCECA, 2011).

Correlacionamos a vulnerabilidade às mudanças climáticas ao entendimento de injustiça climática, como algo que ocorre quando uma determinada comunidade necessita suportar sozinha uma carga maior de degradação ambiental e maiores consequências de mudanças climáticas em nome do chamado bem-estar e desenvolvimento da sociedade.

Nesse contexto, a Educação Ambiental é conclamada, por projetos e legislação oficiais, como possibilidade de mitigação dessas consequências. Entretanto, ressaltamos que a mitigação apresentada pelos órgãos gestores de Meio Ambiente está muito focada na visão técnica/desenvolvimentista/econômica do ambiente como as iniciativas do projeto *Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação florestal – REDD*, que compensa economicamente proprietários de terras que não desmatem (FAO, 2011).

Apesar de terem grande importância, essas iniciativas não alcançam o nível da discussão política na Educação Ambiental, pois não questionam os processos que causam a degradação ambiental. Desse modo, na maioria das vezes são projetos que não fazem jus à realidade vivida nas comunidades, além de não considerarem o conhecimento tradicional que está em cada atividade dessas mulheres.

Considerar esses conhecimentos é valorizar o que foi construído e partilhado pela comunidade na observação e manejo da natureza, no revolver a terra, no conhecer o tempo. São situações e sentidos formados na luta pela sobrevivência e na experiência adquirida ao longo dos séculos pelas comunidades, adaptados às necessidades locais, culturais e ambientais. Para Diegues (2000, p. 30), o conhecimento tradicional se define como “o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbana/industrial, transmitidos oralmente de geração em geração”.

Cunha (2009) reflete, ainda, que o conhecimento tradicional não é algo que deva ser guardado, mas, sim, um conhecimento que deve ser transmitido e que está em constante transformação; não é algo que está preso ao passado, embora tenha uma estreita relação com ele.

O conhecimento tradicional ecoa, também, no mundo da prática com elementos formados em sua essência como: o cuidado, respeito e a coletividade e que, muitas vezes, são raízes para ramificações e florescimento de novas ideias e práticas, num ciclo que se transforma e volta à sua origem. Conforme nos mostra Bachelard (1994, p. 224), “é possível entretanto encontrar belas e raras imagens que conferem uma espécie de força enraizante à flor contemplada. Florescer bem é então uma maneira segura de enraizar-se”.

Esses elementos, que tanto enraízam quanto florescem, são elementos caros também à Educação Ambiental que traz aliada ao conhecimento tradicional um novo olhar aos questionamentos sobre os fenômenos das mudanças climáticas. Olhar que considera a afetividade humana em relação ao meio ambiente e a sua força estética, material, vinculação com o apego, a percepção e o sentir a natureza como lar (TUAN, 1980).

Dessa maneira, a discussão proposta neste artigo considera os saberes ambientais que, compartilhados com a perspectiva orientada para o cuidado com a natureza, trazem o diálogo socioambiental, aliando cultura e natureza nesse campo pedagógico capaz de fazer emergir a educação como impulsionadora de transformações socioambientais. E esse é, também, um importante diálogo que acontece no mundo do gênero, com a liderança e partilha com a luta das mulheres e de suas práticas tradicionais e as formas como são feitas suas aprendizagens, geralmente passada de mães para filhas, no espaço da convivência feminina.

Assim, o objetivo deste artigo é compreender quais são as aprendizagens e os saberes tradicionais das mulheres das comunidades que, compartilhados com a Educação Ambiental, passem a ser um novo diálogo na busca da Justiça Climática.

Aqui, trazemos a ideia de diálogo no sentido usado por Paulo Freire (2000, 2002, 2004) em suas obras, como algo necessário e inerente à existência do ser humano enquanto sujeito de comunicação, proporcionando aprendizado, transformação e significação do mundo.

Dessa maneira, considerando o contexto das mudanças climáticas, elegemos como foco da pesquisa as mulheres de três comunidades: Complexo Quilombo Mata Cavallo, especificamente a comunidade Mutuca na zona rural de Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso; a comunidade de Joselândia no Distrito de São Pedro de Joselândia, em Barão de Melgaço, Mato grosso, ambas no Brasil; e a região da Galícia, na Espanha.

A comunidade rural quilombola do Mutuca, pertencente ao Complexo do Quilombo Mata Cavallo, foi escolhida como local de pesquisa por ser um território com fortes lideranças femininas, que vive às voltas com as injustiças socioambientais. Seu território sofre desmatamento dos fazendeiros e entradas de garimpeiros. Além disso, o quilombo se encontra em meio a uma área de cerrado que possui problemas de abastecimento de água, ou seja, é um território seco (SATO et al., 2008).

Esse complexo do Quilombo de Mata Cavallo, ou apenas Mata Cavallo como se denomina localmente, se localiza no estado de Mato Grosso, próximo à rodovia MT- 060. Pertence ao município de Nossa Senhora do Livramento, localizado na sua zona rural. Possui uma área de 11.722 ha e é dividido em seis associações distintas, matriculadas em cartório: Mata Cavallo de Cima; Ponte da Estiva; Ventura Capim Verde; Mutuca; e Mata Cavallo de Baixo (SATO et al., 2008).

A formação do Complexo surgiu na década de 1990, quando foi necessário que todas as comunidades com um passado em comum se unissem para lutar pelo reconhecimento das terras no âmbito da Justiça. Entretanto, elas guardam suas singularidades. Uma delas é expressa no fato de cada uma possuir seus troncos familiares (uma das pessoas, dentre as que eram escravas e que receberam terras das sesmarias). A Associação Mutuca, especificamente onde foi realizada a pesquisa, tem como a principal herdeira uma matriarca chamada Rosa Domingas.

Atualmente, a Associação é bem estruturada, conta com um nome registrado em cartório como: Associação da Comunidade Rural Negra Quilombo Ribeirão do Mutuca (ACORQUIRIM) e tem como associadas 120 famílias. Vivem praticamente da roça e de alguns trabalhos extras, geralmente os homens como pedreiros e as mulheres desenvolvendo trabalhos ligados ao artesanato e à produção de doces.

Outra forma de se aliar à tradição da melhoria de vida encontrada em Mutuca foi a criação e realização da *Festa da Banana*, que acontece desde 2007. De acordo com uma das lideranças do quilombo, a festa foi criada para trazer de volta as tradições da comunidade, principalmente em relação às comidas e doces. E, do mesmo modo, para mostrar para a nova

geração a importância da herança cultural do quilombo. Assim, eles se utilizam de várias espécies de bananas plantadas no seu território e que são comuns para os quilombolas que ainda guardam as antigas mudas de bananas. A partir desse produto, fazem doces, comidas típicas, artesanatos, expostos em uma linda festa de um dia, no primeiro domingo de junho.

A associação, assim como todo o complexo do quilombo, sofre com o período da estiagem em Mato Grosso, que vai do mês de junho a novembro. Os córregos da região, inclusive os que dão nome às associações como o Mutuca, Mutuquinha e Mata Cavalo, não estão em condições de fornecer água, pois durante muito tempo essa região sofreu com a invasão de um garimpo clandestino, o que deixou resíduos nas margens dos córregos e destruíram nascentes.

Contam, também, com pouca ajuda das políticas públicas: eles não têm coleta de lixo, transporte público, nem postos de saúde, em caso de emergência contam com a ajuda do dinheiro da Associação que sempre paga o combustível para levar algum doente na capital, em Cuiabá. Esse povo, todavia, é um povo que não perde a esperança e isso lá se chama *luta por dias melhores e por território de herança*.

A segunda comunidade pesquisada no Brasil é a Comunidade de São Pedro de Joselândia. Esta se formou a partir das terras de uma antiga sesmaria, que ficam entre dois rios pantaneiros importantes, o São Lourenço e o Cuiabá. É um distrito do Município de Barão de Melgaço - MT e, de acordo com o Censo do IBGE (2012), há 2.483 habitantes, divididos nas seguintes Comunidades: a sede denominada São Pedro e as demais conhecidas como Mocambo, Pimenteira, Retiro São Bento, Colônia Santa Isabel, Capoeirinha e Lagoa do Algodão.

É importante, ainda, destacar que a comunidade de São Pedro de Joselândia, assim como a maioria das comunidades que tem sua história e ainda habitam em um território que vive nas formas tradicionais de integração com a natureza, apresenta um alto grau de vulnerabilidade socioambiental. A grande parte da comunidade vive da agricultura, de acordo com dados do IBGE (2012), além das pessoas idosas que vivem de aposentadoria.

O traçado das ruas e a construção das casas do distrito obedecem às cheias das águas, pois se afastam das áreas que os pantaneiros chamam de largos, espaços em que o rio chega durante a cheia. As construções são feitas em volta, nunca aterram ou se aproximam dos largos, esse é o território do rio.

Do mesmo modo como vizinhos, rio e pantaneiros partilham o mesmo território sem nunca avançarem um contra o outro. Por isso, é comum vermos canoas que são usadas apenas para sair das portas da casa e chegar até a rua, sem nenhuma reclamação de seus moradores.

As expressões culturais de Joselândia seguem as tradições das danças e músicas antigas de Mato Grosso, como o *siriri* e *cururu*, e nessa região elas ainda acontecem da forma bem tradicional. Em Joselândia há uma importante festa, famosa em todo o Estado de Mato Grosso, a festa de São Pedro (padroeiro do local), sendo esse um acontecimento pelo qual as pessoas aguardam o ano todo. Nessa festa é onde podem mostrar toda a sua devoção tanto para com a religião quanto ao lugar em que vivem. É quando os que foram embora retornam, os que ficaram mostram o que o lugar tem de melhor, e se transforma no espaço de aprendizagem em Joselândia (KAWAHARA, 2015, p. 10).

Entretanto, a comunidade também sofre ameaças. Nos últimos anos a comunidade vem sofrendo com a invasão da monocultura, principalmente de cana-de-açúcar, que está se estabelecendo na área do pantanal, com as barragens e pequenas centrais hidrelétricas que diminuem a vazão dos rios e o período da cheia. A área toda também sofre com a crescente especulação imobiliária.

Dessa forma, entre secas e cheias, caminhos de terra e água, o território de Joselândia compõe o nosso espaço da água doce, o espaço do Pantanal no mundo da pesquisa.

A Galícia, região da Espanha galega, entra nessa ciranda como um território onde buscamos a troca de experiências e conhecimentos. À ocasião da pesquisa de doutorado, o

GPEA celebrava Intercâmbio entre as Universidades de língua lusófona e tivemos o privilégio de conhecer esse contexto que enriqueceu nossa aprendizagem. Nessa região, existe uma tradicional atividade feminina que é a catação de mariscos nas praias. As mariscadoras<sup>4</sup> da Galícia tiram seu sustento do mar.

Essa região é a parte mais ao Norte da Espanha e faz divisa com o território de Portugal, delimitada a Norte pelo Mar Cantábrico e a Oeste pelo Oceano Atlântico. No censo de 2011, a Galícia apresentava 2.695.880 habitantes, tendo uma densidade demográfica média de 91 hab/km<sup>2</sup>, compreendendo quatro províncias: Coruña (Corunha), Lugo, Orense (Ourense) e Pontevedra (VILLARES, 2004). Tornou-se região autônoma em 6 de abril de 1981, tendo duas línguas oficiais, castelhano e galego. Existem três principais cidades na Galícia: La Coruña, Vigo e a capital da comunidade autônoma, Santiago de Compostela.

A História da Galícia se mistura entre 700 a.C. com os Celtas, passa pela dominação do Império Romano em 29 a.C., se torna o reino dos Gálios na Idade Média, sendo anexado contra a vontade ao Reino de Castela e Aragão na transformação da Espanha em Estado Nacional, durante o século XV e, mais tarde, durante o século XX, sendo subjugado pela política da homogeneização da cultura durante a Ditadura Franquista.

A partir daí, a Galícia sofre com o isolamento geográfico e econômico, desenvolvendo atividades primárias como a pesca, agricultura e pecuária, além de estar fora da rota comercial. Nesse sentido, é forçadamente adaptada à nova configuração da Espanha e, pelo ponto de vista econômico, passa a ser considerada *pobre e desprestigiada*. Deixando marcas até hoje, pois os galegos ainda se sentem prejudicados pelos novos acordos econômicos assumidos pela Espanha no Mercado Comum Europeu e pelos anos de déficit de pobreza a que a Galícia foi relegada (CANTÓ; DEL RÍO; GRADIN, 2006).

Entre todas as suas características, a Galícia não nos deixa esquecer a importância do mar em sua formação, em seu cotidiano. O mar está nas canções, nas lendas, no motivo das saudades, as migrações aconteciam pelos mares, é o mar que leva os entes queridos, como amores e familiares para o outro lado do mundo.

Dessa forma, igualmente, as mulheres quilombolas de Mutuca, as mulheres de Joselândia e as galegas dependem e têm uma aproximação grande com a natureza, só que na Espanha o universo é de água salgada. A Educação Ambiental aparece, nesse contexto, como uma forma politizadora, que partilha outras compreensões do mundo, da natureza e da vida, tanto na subjetividade do indivíduo, quanto na coletividade (TRISTÃO, 2008). Tocamos, aqui, num ponto que é a questão política da Educação Ambiental, que, sem essa característica, seria uma forma de educação vazia de sentido, como já nos tem advertido Freire (2002, p. 15).

Pois bem, a Educação Ambiental, desde que esteja comprometida com a ética, com o entendimento de que não pode ser neutra, mas, sim, engajada tanto nas questões políticas quanto sociais, se configura como esse espaço de construção da quebra do pensamento moderno, das certezas, dos grandes conhecimentos autoritários para o pensamento, da desconstrução das certezas, principalmente no espaço da pesquisa e formação, trazendo à tona racionalidades que representem outras formas de pensamento e exemplificando outras etapas da história humana.

De qualquer modo, entendemos que a modernidade resiste, mas transcende em um novo processo subjetivo que consegue acolher o coletivo e o individual, como nos sugere Toro (2014, p. 12), que esse novo olhar “elimina uma série de tabus, de bases que são obsoletas, que são falácias, para abrir esta sociedade. E coloca novamente o indivíduo no centro desse sistema”.

Compreendemos com Lyotard (1986) que as mulheres desses territórios, muitas vezes, são para a sociedade e para as políticas públicas o não representável, o invisível. Assim como todos os processos que o meio ambiente sofre, em nome de um valor representável que é a

---

<sup>4</sup> Mariscadoras é a denominação das mulheres que trabalham na Galícia espanhola com o ofício de extrativismo dos mariscos. Optamos por não usar o termo em português *marisqueira*, por entender que é também uma forma de autodeterminação de identidade de um grupo.

industrialização, o capitalismo econômico e a exploração, aspectos que levam ao esgotamento do planeta e às mudanças climáticas.

Desse modo, oferecemos um entender para além de uma apropriação apenas econômica e de exploração do capital, mostrando que existem nuances e dimensões que devem ser consideradas, visto que estão fora da dimensão globalizante e, por isso, não são representadas ou inclusas quando tratamos de políticas públicas sobre mudanças climáticas e suas consequências.

Para Giddens (2010), as mudanças climáticas nos trazem desafios de quais decisões devem ser tomadas em relação às situações extremas frente à sociedade, e se estamos prontos para essas decisões, considerando a desigualdade socioambiental em que se encontra o mundo. É importante que se encontre espaço para discussões mais densas, não só na área da climatologia, mas também nas diversas áreas da vida humana, especificando a sua relação com o clima.

## 2 A construção da cartografia do imaginário das mulheres

Metodologicamente, optamos para que o enfoque investigativo tivesse o aporte fenomenológico (BELLO, 2006) e dentro da fenomenologia caminhamos pela Cartografia do Imaginário (SATO, 2011) que se ancora no filósofo Gaston Bachelard e seus quatro elementos: Água, Terra, Fogo e Ar. A Cartografia do Imaginário nos surge como uma opção de um novo olhar ao estudo tradicional, com uma epistemologia que não busca a análise e sim a interpretação que pensa o outro em sua totalidade, na poesia e nas cores do seu ser, sua identidade. Pela viagem da cartografia do imaginário, também existe a liberdade de o pesquisador criar seu próprio caminho, por bifurcações e até atalhos, que se alternam em torno dessa estrada, que nos levaram a diversas paragens e que em seu interior multiplicam os elementos bachelardianos, como:

- *Água Identitária*: nessa paragem nos interessava saber o cotidiano, família, costumes.
- *Terra*: o elemento terra significa o Amparo e foi subdividido em outros dois elementos:
- ❖ *Terra Batida*: é o território em que moram, as formas que interagem com a natureza, especificamente com a água, quais suas atividades, o que produzem, como produzem.
- ❖ *Terracota*: por esse elemento buscou-se compreender todas as situações que deveriam servir como amparo, mas, assim como a terracota, são frágeis, como por exemplo as políticas públicas referentes às mulheres, à agricultura, ao controle social e água.
- *Fogo*: a força, a transformação. Dividimos o elemento fogo em Mnemosine e Fátuo.
- ❖ *Fogo Mnemosine*: a deusa grega da memória era considerada uma das mais poderosas deusas de seu tempo; aqui, buscamos compreender se elas percebem o ambiente no seu dia a dia, comparado com períodos anteriores. Indagamos, então, sobre a sensação de calor, a rotina de chuvas, a escassez de água.
- ❖ *Fogo Fátuo*: na pesquisa, ele nos remete à preocupação das mudanças climáticas e suas consequências para as comunidades. Indagávamos especificamente sobre o conhecimento em relação às mudanças, o clima e como elas o percebiam.

Todos esses elementos foram importantes para a pesquisa e construção da tese de doutorado como um todo. Entretanto, para este referido artigo, especificamos o elemento *Ar*, pois ele toca todos os demais, com leveza traz a imaginação do movimento, reformando o aprendizado, o ser, o sopro de vida para a criação de asas (BACHELARD, 2001, p. 109). O ar oportuniza a imaginação dinâmica que ressignifica o aprendizado para algo a mais do que apenas uma função, “a imaginação substancial do ar só é verdadeiramente ativa numa dinâmica de desmaterialização” (BACHELARD, 2001, p. 165). Para garantir a leveza, o caminho foi

constituído de narrativas a partir das entrevistas semiestruturadas, acolhendo a multiplicidade, própria para o diálogo epistemológico (FREIRE, 2004).

A entrada nos territórios quilombola e pantaneiro deve-se à participação no projeto *Educação Ambiental e Justiça Climática*, no qual estava envolvida e que tinha uma variedade de temas a serem pesquisados: a Educação ambiental na escola, nas comemorações festivas, na produção agrícola, e no meu tema específico sobre a relação das mulheres com o meio ambiente. As idas a campo tiveram início em 2015 e seguiram até 2017.

Nas duas comunidades, as mulheres exercem, na maioria das vezes, a atividade de agricultoras, porém, algumas dividem seu tempo entre artesanato como a tecelagem de algodão, a feitura de doces caseiros para a venda e até o ofício de professora ou agente de saúde – isso para as mais novas, pois as mais velhas não tiveram acesso à escola em sua juventude.

Existem, também, as singularidades de cada grupo. As mulheres quilombolas são explicitamente lideranças, assumem sem problemas o comando do quilombo e esse poder elas acreditam vir das antepassadas africanas. Isso é tão significativo que elas têm na estrutura da comunidade uma associação de mulheres, em que decidem desde as atividades coletivas e corriqueiras da roça até a militância política.

Já as pantaneiras são mais tímidas, muito por conta do espaço tradicional e masculinizado que é o Pantanal, mas é a partir das reuniões religiosas no grupo do Apostolado (grupo de oração) que está um dos pontos de poder das mulheres, uma vez que a igreja da comunidade não tem padre e as atividades ficam a cargo delas, que assumem as celebrações. Mas elas não apenas cuidam do aspecto religioso, pois são constantemente chamadas para aconselhamento em diversas áreas, para acompanhar doente, brigas conjugais e dar o último conforto em caso de morte. Atividades que lhes garantem respeito e prestígio na comunidade.

Assim, o nosso contato com elas foi iniciado levando em consideração, em primeiro lugar, a observação das atividades nos dois grupos, tanto na Associação de mulheres do Mutuca, como no grupo do Apostolado em Joselândia. A partir daí, pedíamos permissão para ir à casa de algumas das mulheres para as entrevistas individuais. Nossa conversa individual sempre aconteceu no quintal da casa, à sombra de alguma árvore, e as mulheres nunca estavam sozinhas, sempre estavam às voltas com as crianças e os assuntos da casa, ao todo foram entrevistadas quinze quilombolas e dezessete pantaneiras.

Já com as galegas, a aproximação foi um pouco diferente. O referido projeto *Educação Ambiental e Justiça Climática* tinha a participação da Universidade espanhola de La Coruña, como possibilidade de intercâmbio, principalmente por fazer parte da Rede Lusófona de Educação Ambiental. Nesse contexto, a pesquisa deveria ter a abrangência internacional, aspecto importante, pois foi considerado que as mudanças climáticas são um fenômeno abrangente, que deve ser estudado em sua amplitude, assim também como a questão das mulheres em relação ao ambiente e numa possível troca de experiências e de conhecimento em relação à água.

Para entrevistar as galegas, no entanto, foi um pouco diferente. Conteí com a ajuda da minha coorientadora galega, professora Dra. Araceli Serante Pazos, para fazer os primeiros contatos. Seguimos para o que elas chamam de *lonxas*, (espécie de sindicato dos pescadores e mariscadoras onde elas se reúnem antes de iniciar as atividades no mar). Entrevistei sete mariscadoras. As entrevistas eram sempre em cafés públicos, com hora para terminar e acabar. Também estive em observação nas atividades de marisqueo *in loco* nas praias. Apesar da formalidade em marcar as entrevistas, as mariscadoras gostavam de falar sobre sua vida e participavam com muita boa vontade.

No começo da pesquisa não havia o critério das mulheres serem casadas ou mães, porém essa foi uma característica comum entre as entrevistadas nos três territórios, o que me fez perceber que o fato de ser mãe e também ter responsabilidade pela manutenção da casa faziam-



nas lutarem mais pelo território e pelas atividades que exercem, pois essa é uma garantia tradicional e de geração em geração, se aprendia em casa como cuidar da família.

Para garantir a leveza fenomenológica, o caminho foi constituído de narrativas a partir das entrevistas semiestruturadas, para que as respostas tivessem o tom da narratividade. Nelas, se destacam não só a fala, mas a memória, expressão, corporeidade, espaço e acontecimento das experiências das entrevistadas, sendo essa narrativa, na visão de Bachelard (2001), construída das experiências por meio do devaneio de quem narra. Também concordamos que "[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa" (BAUER; GASKELL, 2010, p. 35).

A boa narrativa, segundo Bachelard (2001), mistura o real, o imaginário e a aventura, que valerão para apontar as profundezas da intimidade humana, e é no aventurar-se que o narrador e o ouvinte se comunicam.

Dessa forma, a narrativa também se constrói, não só do ponto de vista da pessoa que narra, mas fenomenologicamente do ponto de vista de quem faz o exercício da escuta. Tal escuta que compreende a narrativa de acordo com o mundo que o cerca, e de acordo com sua vivência, que tem na experiência do outro e na sua experiência um campo fértil para o devir epistemológico, como o descrito por Paulo Freire como indispensável ao diálogo, uma vez que a “[...] comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de conhecer mais, é indispensável ao conhecimento” (FREIRE, 2002, p. 109).

Entretanto, a narrativa não tem, ainda, a pretensão de ser a total descoberta de todos os aspectos da entrevistada, pois esse itinerário, como nos adverte Larrosa (2014), ainda está para ser inventado. Chegamos com as narrativas até o ponto em que nossas entrevistadas nos permitiram e nos acolheram em suas diversas faces. Perceber essa multiplicidade nas narrativas foi importante para o exercício da compreensão para a escrita criadora da pesquisa.

A narrativa é como um gostoso aroma que se expande no ar e nos inebria na pesquisa, é a companheira para o encontro de forças e de construção que nos possibilita transcender para um novo ciclo.

Seguimos cartografando as narrativas das mulheres sobre seu mundo cotidiano e sua relação, nos momentos mais simples aos grandes desafios encontrados, formando e deformando as imagens que nos aparecem nessas narrativas. Com a Cartografia do Imaginário e as narrativas que dela surgem, a pesquisa não é apenas observar, mas enxergar os sujeitos com os olhos da alma.

Por recomendação da Plataforma Brasil e com o cuidado da ética na pesquisa, os nomes das entrevistadas foram suprimidos; trazemos, em seus lugares, nome da fauna e da flora que elas mesmas escolheram para representá-las. Assim, as mulheres de Joselândia, da Água Doce se tornaram nas entrevistas transcritas em nomes de peixes da região; as quilombolas, mulheres do cerrado, que nas entrevistas aparecem com nomes da flora do cerrado; as mariscadoras galegas se apresentam com os nomes dos mariscos que colhem nas praias.

### **3 Seguindo pelos caminhos do ar**

No elemento ar as aprendizagens se entrelaçam no mundo dessas mulheres, imprimem assim, no tocante à sua marca, a marca pela qual querem ser lembradas, pois no movimento de “desvelar forças, revela-se criadora de um destino” (BACHELARD 1985, p. 53). Assim não apenas se contempla a imagem, mas a ela se reage despertando o *ser* ativo, aquele que vive o aprendizado do mundo e com o mundo (FREIRE, 2004)

Ao revelarem-se criadoras do destino, do seu destino, essas mulheres desdobram suas próprias identidades e desventuras que as formam múltiplas (SERRES, 2005) na mesma mulher.

Dessa maneira, buscamos compreender essas identidades como formas descentralizadas (HALL, 2006), que se transformam a partir de suas experiências com o mundo e no que elas se tornaram diante das interações sociais, ambientais e históricas. Ela tem a ver com o passado e as tradições, mas, também, com o futuro. Construindo, dessa forma, as relações do que se pensa que é, o que se pode ser e com o que não somos. Nossa experiência de vida, afirma Brandão (1985), é responsável por formar quem de fato nós somos, nossa identidade.

A natureza é, também, parte dessas experiências de vida, não apenas na forma como a mulher se relaciona com os elementos dessa natureza no seu dia a dia, mas, sim, fazendo parte do seu ser. Na sua percepção do mundo, no seu trabalho, na religião, no educar dos filhos, no jeito de exercer sua feminilidade e até a maneira de denominar-se está ligada à natureza e ao território que ocupam: Pantaneira, Quilombola e Mariscadora.

Essas mulheres desenvolvem saberes e contam com a natureza para auxiliá-las em suas lidas domésticas, uma vez que, devido à exclusão de que são vítimas, é onde podem receber ajuda para curar as feridas do corpo, manter a família nutrida, aquecida e até mesmo em paz com o espírito. Assim, uma vez que é esperado dela esse cuidado, é necessário que desde cedo comece a entender esse mundo.

As mulheres também assumem muitas atividades no trabalho remunerado, como a produção da roça e o trabalho com os mariscos, mesmo que consideradas de forma invisibilizadas, “trabalhos que visivelmente nunca acabam, a manutenção dos bens do lar e da vida dos membros da família parecem extrapolar o campo de uma produtividade digna de ser levada em conta” (DE CERTEAU, 2008, p. 217).

No mundo em que vivemos, a tendência é ainda diminuir a atuação da mulher e a importância de seus afazeres e do conhecimento referente a isso. Entretanto, é por meio dessas situações rotineiras com que as mulheres convivem durante toda a sua vida, que se corporifica o entendimento do que vem a ser as mudanças climáticas. São nos afazeres femininos como, por exemplo, perceber a diferença que a roupa seca ao varal, o ritmo que a horta cresce, ou o momento em que o poço está secando, ou como no caso das mariscadoras, que os mariscos estão se modificando, diminuindo a quantidade ou que o mar está mais quente, são para esses saberes que a Educação Ambiental deve direcionar o olhar. É nessa natureza que encontram o acalento da vida e que constroem seu conhecimento e a base para o reexistir no mundo (SATO, 2008).

Aprender a rotina do dia a dia em partilha com a natureza é uma fase comum às mulheres dos três grupos. Desde a infância, sempre foi exigido delas a participação nos trabalhos domésticos. Geralmente, ela foi uma entre as numerosas crianças da família. Aprendiam desde cedo os ofícios da casa. A divisão de trabalho era feita de forma sexista, a partir de certa idade e dos espaços de trabalho. No espaço privado da casa, atividades como limpar, cozinhar, beneficiamento dos alimentos e costuras eram de responsabilidade da parte feminina da família, como nos exemplifica Dona Cachara:

Era difícil, era pobre, não tinha nada. Eu, a filha mais velha, tinha que ajudar meu pai para cuidar, era na roça, em casa, desde criança, foi difícil ajudar a criar as minhas irmandades mais novas. Ai cresci, aprendi a fiar, fazer coxonilho para vender, fazer doce, fazer farinha e esse eu aprendi com minha mãe e passei para minha filha e passo também para minhas netas (Cachara, pantaneira, 2016)

À mãe cabe a tarefa de delegar e coordenar todas as atividades referentes à rotina da casa, contribuir e assumir as tarefas que fossem mais difíceis, além de ser responsável pelo ensinamento do saber necessário às atividades – este posto, porém não cabe somente à mãe, mas também às outras figuras femininas da comunidade.

Entretanto, esse é um aprendizado que não se aprende em qualquer lugar, de uma hora para outra ou com qualquer mestre, também não há um currículo fixo, sendo muito mais do que um ensinamento, uma *vivência aprendida* (KAWAHARA, 2015), do fazer em partilha, como

uma educação da vida. E por ser da vida, não repetitiva, mas criativa e subversiva às imposições (QUADROS, 2013). Entendemos que, por isso, essa educação da vida tem a chance de ser a reexistência onde as mulheres podem buscar o acalanto, a força, a comunhão, a alegria e a companhia da natureza para seguirem lutando.

Nesses aprendizados há um princípio em comum, representado pela frase *desde pequena eu acompanhava minha mãe*, fosse no quilombo, no pantanal ou no trabalho da praia, as primeiras aulas recebidas do fazer cotidiano das mulheres eram andar e ficar ao lado de suas mães em suas atividades. Em plena observação, elas desenvolviam pequenos trabalhos, ou interagiam como se fosse uma brincadeira. Vejamos os excertos: “Minha mãe me dava umas sementes de algodão para enterrar enquanto ela plantava, só para distrair” (Jiripencem, pantaneira, 2016); “A gente sempre vinha com a minha mãe na praia, enquanto ela catava os mariscos, a gente brincava com as conchinhas” (Bebercho, mariscadora, 2016).

A intenção materna ao levar as crianças para as atividades desde pequenas era, antes de tudo, mantê-las sob o olhar vigilante e, ao mesmo tempo, executar as tarefas do cotidiano. Esse destaque é importante, porque proporcionava às crianças uma intimidade maior com o ambiente em que viviam, apurando os sentidos. O toque e a percepção, antes que essas atividades se tornassem obrigatórias para elas, se tornavam familiares. Conforme nos aponta Winnicot (1980), as experiências infantis são fundamentais no processo de configuração e estabelecimento de vínculos afetivos futuros.

Com o crescimento das filhas e dos filhos tem início a divisão de trabalho por sexo. Existe um momento do trabalho coletivo misto da família, geralmente é o momento do plantio na roça, tanto no quilombo quanto no pantanal, ou ainda da venda dos mariscos na Galícia. Contudo, a partir daí se diferenciam as atividades. Geralmente, os meninos passam a ajudar o pai, com as tarefas consideradas mais pesadas, pois requerem mais força física e, também, que são mais lucrativas; já as meninas ajudam nas tarefas de manutenção da casa.

Destacamos que essas são atividades que tradicionalmente se encontram no universo das mulheres (SAFFIOTTI, 2006), como tarefas da limpeza da casa e da roupa, o cuidado com os irmãos menores, a roça destinada apenas ao consumo da família, o beneficiamento dos produtos para o consumo como socar arroz, milho, fazer farinha, secar poupa de frutas, carnes, fazer doces, fiar algodão, tecer, cuidar dos pequenos animais.

O ensinamento vem aos poucos, mas em forma de observação, estar junto, fazer de pouco em pouco, num ciclo, conforme nos aponta Brandão (1999, p. 21) “os que sabem fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não, espiam na vida que há no cotidiano o saber que ali existe, veem fazer e imitam com o próprio exercício vivo do fazer”.

Como podemos perceber na fala de Cachara, moradora de São Pedro de Joselândia, que narra como a mãe a ensinava fiar o algodão para fazer fio para as redes.

Ensinar era só da gente vê, a curiosidade, pegava e começava a fazer fio feioooo que saia, não prestava, não prestava e depois foi prestando e aí eles foram aproveitando o meu fio que eu fazia, foi cada vez mais melhorando, que todas as coisas na primeira vez é difícil né (Cachara, pantaneira, 2016).

Nas memórias de Dona Cachara sobre os ensinamentos da mãe, também versavam sobre como deveria se plantar e colher o algodão para se fazer a rede. O algodão tem tempo certo, a época de chuva era a ideal para o plantio, mas a colheita deveria ser feita durante a época da seca, para que o algodão não ficasse sujo com a chuva. Era necessário, então, conhecer bem como se manifestavam as estações do ano e os sinais da natureza, os ventos e as nuvens, pois “é preciso compreender que o sentimento do tempo vivido como imaginário, conhecimento, preceito e gramática da vida individual e coletiva, nunca é medido por meio de uma esfera única de indicadores” (BRANDÃO, 1999, p. 90).

Dessa forma, entendemos também os ensinamentos de Dona Timbó, que nos contou que desde criança trabalha na roça, aprendeu tudo com a avó materna, desde plantar o alimento até o cuidado com o seu preparo na cozinha. Saberes que são passados no cotidiano que não podem ser deixados de lado (MAFFESOLI, 2010), na dinâmica do fazer, sentir, dizer e que se reinventam a cada estação, a cada nova planta que nasce, pois cada um tem o seu modo de entender a vida.

Ela narra, ainda, que a avó mostrava o jeito certo de colocar os tocos de mandioca na terra na hora de plantar. Vejamos sua fala: “Tem que ser deitado dizia a avó, ‘assim saem muitas raízes e a terra fica fofa e mais úmida, a mandioca gosta e cresce bastante’” (Timbó, quilombola, 2017).

Com movimentos carinhosos no ar, ela encena como cobrir de terra os brotos da mandioca, rascunhando o que nos explica, numa livre apropriação do que fora aprendido com as avós, reinventando e aplicando no seu mundo diário a aprendizagem (FREIRE, 2000).

Esse aprendizado faz com que quem aprenda possa ter um contato íntimo com a natureza, pois ela é o elemento onde se exterioriza a prática (FREIRE, 2000), com suas nuances, o tempo do algodão crescendo, a terra boa para o plantio, o marisco e o lugar melhor de pegar tudo isso é uma forma de aprendizado.

Assim, mais do que apenas informação sobre o mundo, essas mulheres começam a vida tendo experiências sobre o mundo, o que para Larrosa (2014, p. 24) significa: “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência do viver, do imaginar o mundo, do sentir em suas mãos o que deve ser feito, assim é feita a educação. A experiência pode ser uma ótima forma de aprendizado.

Para se adquirir experiência, é necessário, a paciência do esperar (LARROSA, 2014). Observamos aqui, também, que o tempo do aprendizado não é o tempo linear, mas o tempo das estações, o tempo da vida, o que menos conta é o tempo do relógio, mas o tempo das secas, cheias das marés, da natureza da vida que vive livre. É o tempo regido propriamente pela natureza que dirá o tempo certo do aprendizado (SANTOS; MENESES, 2009). Não se pode aprender a plantar, antes da chuva chegar, não se aprende a fazer rede antes do algodão amadurecer e soltar suas plumas. Ser mariscadora só é permitido quando a maré abaixa, ou quando o mar não está bravo.

A Educação Ambiental da qual compartilhamos busca contrapor a rapidez do mundo atual, do mundo de resultados que nos impele ao consumo de forças artificiais para driblarmos o tempo, o mundo do capital, com todo o aparato de fertilizantes e produtos agrícolas que são largamente oferecidos aos pequenos agricultores como promessas de melhoria nas lavouras (PORTO GONÇALVEZ, 2006).

É importante conhecer as sutilezas do tempo da natureza, que é a sutileza do ensinar que perpassa primeiro a educação sensível para que depois possa ser criativa, nas formas de se entender o ambiente. Uma vez entendido e sentido, esse conhecimento pode, então, se transformar em crítica a tudo que coloca em risco os antigos ensinamentos e padrões de injustiças (QUADROS, 2013), como nos mostra Dona Timbó no cuidado de sua roça: “Não deixo usar nada de fertilizante ou veneno, nós usamos os restos das folhas e esterco dos animais. Fertilizante faz a planta crescer rápido, mas eu penso que cada um tem seu tempo certo para crescer” (Timbó, quilombola, 2017).

O conhecimento dessas mulheres demonstra que estamos diante de diferentes temporalidades, inscritas pelos diferentes povos e suas culturas, estabelecidas ao longo do tempo em sua relação com o território, com a água, terra com o ar, com o fogo e com a vida (PORTO GONÇALVEZ, 2006, p. 277).

Mostra-nos que no mundo atual, com o tempo corrido e de coisas instantâneas, ainda é possível manter a ligação com a tradição e a memória que podem nos servir de alternativa para a sustentabilidade, de acordo com Bachelard (1994, p. 87), “o tempo, limitado ao instante, nos

isola não apenas dos outros, mas de nós mesmos, posto que rompe com nosso passado mais querido”.

A solidariedade também influencia na aprendizagem dessas mulheres, não é somente a temporalidade. A experiência vem com a observação e paciência, mas, também, com a ajuda e o cuidado de quem ensina. Assim como os ensinamentos da avó de Dona Timbó não terminavam no plantio, mas iam além, tratava-se do preparo desses alimentos cultivados. Ela aprendeu que a comida tem que ser preparada com amor e atenção por aqueles que dela se alimentarão. Nas palavras de sua avó: “Quem trata os outros bem, quem sabe trabalhar e conviver com as pessoas, sempre vive bem” (Timbó, quilombola, 2017).

Nesses ensinamentos, a avó transmitiu a Dona Timbó o saber do mundo, como também sua socialização, pois muitas vezes o mundo da racionalidade, das horas contadas e da técnica nos faz “[...] deixar de lado a sociabilidade, que é uma espécie de empatia comunalizada” (MAFFESOLI, 2012, p. 107).

Do cuidado e do afeto, a aprendizagem depende, ainda, da experiência de outras pessoas que antes passaram pela mesma situação, conhecem por pura experiência as adversidades que podem esperar uma novata, como nos mostra uma das mariscadoras que estava começando sua carreira à ocasião da pesquisa: “Demora para se aprender a ser uma mariscadora, eu só fico perto da minha prima, porque ela me diz onde é seguro para ficar, onde o mar não vai ser perigoso, e eu não vou me machucar, sem elas eu não aprenderia ser mariscadora” (Ameixa, mariscadora, 2016).

A solidariedade é parte importante do aprendizado e da experiência, quem já sabe se compadece e ajuda quem está começando a não desanimar. Por exemplo, como dividir os mariscos com quem ainda não sabe pegar direito: “Aqui existe a cota de marisco, as que começam não conseguem de início atingir a cota, a gente mais experiente divide com elas, senão elas podem desanimar até aprender a pegar direito e desistir, assim elas também ganham dinheiro” (Navaja, mariscadora, 2016).

É aceito e totalmente compreensível que elas demorem para aprender a pegar a cota suficiente de mariscos, e que só a prática de alguns anos é que fará com que entendam os desafios da natureza. Toda essa relação de aprendizagem e solidariedade representa outro ponto de alcance para a sustentabilidade, pois torna o aprendiz também como protagonista e responsável pelo que aprendeu, ou seja, responsável pelo cuidado com a natureza, o cuidado com o espaço onde se vive a vida, e esse espaço só passa a ter sentido em importância se vivido em comunidade (MAFFESOLI, 2010).

É nas relações com o grupo, nas idas à roça, nas idas ao mar, nas errâncias, nos acertos da prática do cotidiano, que os saberes são construídos e partilhados. Como sugere Brandão (2013), pode ser um momento de aprendizado.

Esses momentos de aprendizagem estão, também, nos chamados *sinais do tempo*, para que saibam as épocas do que devem fazer. O algodão para a tecelagem de redes e coxonilhos precisa ser colhido ao se abrir em flor, mas não podem derrubar as plumas no chão, nem amadurecer em demasia até soltar todas as sementes. Precisa ser na medida certa. Os tufos também não deverão correr o risco de se sujarem com a lama ou ficarem úmidos com a chuva. Ele tem o período certo para ser manuseado. Leiamos os excertos: “Minha mãe não deixava a gente catar o algodão que já tinha ficado na terra para fazer o fio, falava que não prestava mais, já tinha sujado demais. E se fizesse cara de chuva, nossa! a gente vinha correndo e colhia tudo (Corimbatá, pantaneira, 2016); “Se o algodão abre muito, ele solta todas as penulginha, então não pode colher muito tarde tem que colher na época certa, na hora de ‘desencaroçar’ não tem quase nada” (Sucupira, quilombola, 2017).

Esse período correto, então, é o período da *friagem* em Mato Grosso, pois devido à massa de ar polar que deixa o ar frio e seco, não há risco de o algodão molhar ou abrir em

demasia devido ao calor e nos primeiros sinais de frio do mês de julho, elas já sabem que é hora de colher o algodão.

Outro exemplo é a feitura dos doces caseiros das frutas típicas de Mato Grosso como o caju, que muitas utilizam tanto para o consumo da família como para a constituição de fonte de renda extra, já que são produtos da culinária mato-grossense muito procurados, tanto pelas pessoas que aqui moram como por turistas querendo conhecer o produto.

Quase toda casa típica mato-grossense, seja ela pantaneira ou quilombola, tem um pé de caju no fundo do quintal. É o caju uma das frutas mais reverenciadas pela população do chamado Vale do Rio Cuiabá. O famoso doce, contudo, só pode ser feito se a fruta, ao começo da floração, passou pela tradicional *chuva do caju*. As mulheres conhecem seus sinais, de quando ela vem chegando: “O Tempo fica abafado, mais quente e meio sem Sol, não demora a chuva vem” (Sucupira, quilombola, 2017).

Essa chuva é a primeira que marca o fim do período de estiagem na região, aguardada com expectativa. O tempo certo dela vir é no final de agosto, as mulheres até arriscavam um dia para ela: 19 de agosto. E, segundo o saber tradicional, assim, o caju cresce e amadurece com tamanho e sabor, o doce fica na medida certa. Nenhuma doceira se atreve a fazer doce com um caju que não tenha passado pela chuva: “Ano passado ficou todo mundo bobo, ficamos esperando, esperando, quando assusto só foi chover no final de setembro” (Pacu, pantaneira, 2016).

A chuva, o algodão, o caju são conhecimentos que de uma maneira tradicional demonstram uma forma de entender o clima e qualquer mudança que poderá ter ocorrido.

O saber não é apenas passado por observação da natureza, mas há, também, o ensinamento pela fé. Assim, no Pantanal, as mulheres não atribuem à chuva a presença de umidade do pantanal ou do cerrado e nem a sua falta ao crescente desmatamento dessas duas regiões. Para elas a chuva tem uma origem que não se discute: a origem divina, e para isso não importa a condição da natureza, mas a fé que se deposita em Deus.

E sobre rezas e chuvas essas mulheres também entendem, pois mostram que se utilizam de várias rezas e pedem pela chuva e pela água, os rituais são muito parecidos nos dois territórios. Entretanto, os santos que são homenageados se diferem. No quilombo o santo é São Benedito: “A gente faz novena para São Benedito e leva ele no rio e molha o pé dele para pedir chuva” (Bocaiuva, quilombola, 2017).

Conhecido por ser o protetor dos escravos, esse Santo tem uma longa história nas Irmandades Religiosas Coloniais negras. O culto ao santo tem sido um grande companheiro das populações negras, antes escravizadas e agora vivendo em condição de exclusão (ROSA, 1998; SILVA, 2011). Vejamos o relato: “A gente faz uma procissão com São Benedito, anda com ele por tudo, reza e canta em louvor, às vezes, antes da gente chegar em casa já está chovendo” (Barbatimão, quilombola, 2017).

Levar o Santo para o campo significa mostrar a alguém que pode intervir contra o sofrimento, a angústia vivenciada. Alguém que como elas entenda o que é sofrer, que se solidariza com a situação. E a resposta é tão positiva que antes de chegarem em casa já está chovendo (BRANDÃO, 2013, p. 128).

Nas rezas cantadas pelas mulheres, as letras nunca são diretamente pedidas a São Benedito, mas a São José (pai adotivo de Jesus) e São Francisco (padroeiro da natureza e fundador da ordem a qual pertencia São Benedito), conforme nos mostra a letra: “Oh meu São Francisco ramais a terra de flor. Mandar uma chuva para molhar esse chão. Oh meu São Francisco pelo seu cordão, mandai uma chuva para molhar esse chão. Oh meu São José, ramais a terra de flor. Mandai uma chuva em vosso louvor”.

Mediação essa que serve como exemplo para a comunidade, pois parte do princípio de que trazer o diálogo sobre as necessidades do outro, pensar no coletivo, não para si, nem o pedido da chuva, as quilombolas pedem por elas, mas pelo chão que deverá *ramar em flor*. E

mais do que pedir ao santo favores individuais, mas pensar no bem da natureza como um todo, antes de pensar em si mesma como um diálogo educativo de bem viver com o mundo (BRANDÃO, 2013).

Outro aspecto interessante também é que andar com São Benedito por todos os cantos do quilombo e o santo fazer chover é também uma forma de demarcação do território, os campos por onde o Santo passa e faz chover é a delimitação da terra dos quilombolas, se chove no terreno é porque foram orações quilombolas que foram feitas, o território onde está chovendo, então, é quilombola. Leiamos o relato:

Às vezes tá seco né. Nós fazemos novena pra chover, nós rezamos de casa em casa pra chover. Quando tá difícil pra chover nós fazemos reza. Eu já cheguei de ajoelhar no terreiro no Sol quente e rezar e benzer e jogar a água em cima da casa pra benzer, daí sempre chove. Rezo e peço “Ó mãezinha querida do céu, eu quero pedi pra vós me dar força e coragem, e para chover” (Dourado, pantaneira, 2016).

E se no quilombo o grande evocador das águas é São Benedito, em Joselândia é Nossa Senhora.

A exemplo de São Benedito, Nossa Senhora também é uma santa sempre identificada com os que mais sofrem, com os excluídos. Para Duran (1995, p.75), o imaginário em torno de Nossa Senhora a torna única, como a “*Alma do Mundo*, que consiste em sinalizar no mundo sensível a presença do Bem Soberano invisível”, que também tem o poder de controlar a natureza. Contudo, não é só pelo poder sobre a natureza que as pantaneiras se sentem à vontade para pedir a ajuda para Nossa Senhora, o que faz com que elas voltem suas orações a ela, é a partilha e a identificação de gênero. Como podemos acompanhar a ladainha que é usada na novena realizada pelas mulheres do pantanal em ocasião da seca: “Virgem Santa do remédio que todo remédio dá, daí a chuva que nos molhe, daí os pães que nos consola, porque somos pecadores não deixai morrer de fome, como filha te pedimos, como mãe vos lhe rogamos, Senhor Deus misericórdia, misericórdia senhor”.

Se mostram em dois momentos, como filha é um pedido pessoal e individual e, logo após, segue o desespero porque como mãe, o pedido dá lugar à suplica, a chuva já não é um interesse pessoal, mas a sobrevivência de algo maior, algo tão valioso que vale mais do que a própria vida, a vida dos filhos.

Para Gerbara (2000), Deus e seus intercessores (entre eles Nossa Senhora) convivem na fé das mulheres sem serem cobrados de vitórias ou mesmo derrotas – e sim apenas esperanças, as mulheres vivem de pedir pelos seus filhos, maridos, para afastar as doenças, catástrofes. O Deus do cotidiano feminino é um Deus de esperança. É muito comum, nos dois territórios, as mães passarem muitas vezes o seu lugar de rezadeira para as filhas, que desde cedo acompanham as orações e ladainhas, como uma sabedoria sagrada, sem a qual na dinâmica da vida de exclusão que são colocadas não possam seguir cuidando da reprodução da vida.

Entendemos que todo saber é importante e em especial esse saber cotidiano feminino revelado na pesquisa e construído em partilha, que pode fazer a diferença na Educação Ambiental, pois se alia de forma simbólica e cultural, com o alcance do imaginário de sentidos e costurados de cotidiano em integração com a natureza, no modo de plantar, colher, tecer, cozinhar e viver a vida em sua plenitude, ensinando, aprendendo e se solidarizando.

Acreditamos, então, que esse saber feminino, passado de geração para geração, é uma forma de se fazer Educação Ambiental, um fazer que foge do formalismo e ganha os contornos do mundo vivido, de solidariedade e da experiência, apontando rumos que podem fazer parte de um aprendizado não só de mulheres, mas de toda uma comunidade.

#### 4 Considerações finais

No ciclo do elemento Ar, a imaginação da criação da vida e suas aprendizagens se materializam na luta diária anunciando situações sutis que se contrapõem às estruturas de exploração tanto do território, que está à mercê da degradação ambiental, quanto da sua autonomia do ser mulher, da liberdade do seu corpo e sua identificação com o mundo e com sua história e sustentabilidade ambiental.

E nesse panorama de aprendizagens, quais seriam as aproximações entre mulheres tão diferentes, de mundos diferentes, de países diferentes?

Primeiro, a compreensão que elas entendem a sua condição de mulher de uma maneira tradicional, com elementos definidores ainda do sistema patriarcal: como ser a cuidadora da família, como existir serviços que são masculinos e outros femininos.

Encaram como desafio a luta pela melhoria de vida, pelo respeito à sua cultura, pela continuidade de seus valores e de suas memórias. Mas, também acreditam em um mundo solidário, em que elas estão em constante partilha, não de bens mas de sentimentos e ajuda umas às outras. Elas demonstram que viver é partilhar, na contramão desse mundo moderno e individualista (SANTOS, 2001), anunciando saberes que não foram dizimados pela universalização das garras da modernidade.

Acreditamos que parte da luta dessas mulheres acontece nos seus espaços de encontro e na troca de experiências, decidindo em coletivo, assumindo compromissos e produzindo conhecimento, sejam eles sobre como cuidar das crianças, da casa, como plantar, colher, manter a terra úmida, cuidar da água, conseguir sair de casa, exercer suas práticas de curas – repassam assim o saber já criado pelos antigos, pois nesses espaços, resolvem suas questões à medida que eles aparecem recriando o fazer coletivo. Vislumbrando o diálogo educativo que se dá fora do formalismo curricular, mas que é tão qualitativo, amoroso, interativo e essencial para a sobrevivência do mundo (BRANDÃO, 2013; SATO, 2002).

Esses espaços, todavia, estariam vazios de esperanças se não fosse ainda o saber passado, o saber compartilhado de mãe para filha, ou mesmo entre tias, sobrinhas, madrinhas e afilhadas, vizinhas que se ajudam, mulheres que sabem que precisam umas das outras, pois vivem em um mundo que ainda se espelha no machismo.

Tal saber, que entende o ciclo e a interação da natureza, pois sabe reconhecer que dela depende, com ela convive e não ao contrário. É o saber da observação de anos e gerações de mulheres vivendo em contato com a natureza, um saber considerado místico e que corre pela marginalidade das ciências (SANTOS, 2001) e que é algo dispensado pelo capital por ser um saber referente ao mundo feminino e, por isso, não está na centralidade do poder que é masculino e tampouco dentro da lógica de lucro.

Entretanto, esse saber feminino tão singular em cada comunidade e sua forma de ser repassado e recriado para cada geração, com suas mestras, suas místicas e mitos é extremamente importante. E, aqui, relembramos toda a preciosidade que é ensinar a fiar uma rede começando pelo processo do plantio do algodão; ou se fazer a farinha, ensinando como plantar a mandioca em terra fofa para que se tenha uma melhor farinha; ou mesmo ensinar os segredos do mar para a coleta correta de mariscos; ou mesmo rezar e se fazer cantigas para a chuva, sentir no gosto dos doces a mudança do clima, se o ano foi seco ou chuvoso. Essa sensibilidade não se dá num conhecimento técnico, mas no escutar, sentir, imaginar. Exige acreditar que se pode estabelecer cumplicidade com a natureza.

É esse um dos maravilhosos da Educação Ambiental, nos permite entender que não precisamos nos desvencilhar da imagem que as mulheres fazem delas mesmas, mas sim, se redescobrir entre forças que completam suas essências.

Quando pensamos em relação ao meio ambiente, às mudanças climáticas, fica em evidência que a lógica de resolução desses problemas está ainda pautada na apropriação e no lucro.



Precisamos, então, equilibrar essa relação com políticas públicas que sejam ajustadas e que se solidarizem com a comunidade, que considerem seus conhecimentos, que acreditem que outras epistemologias sejam possíveis. É necessário que valorizem processos pedagógicos vindos dos territórios antes considerados periferias. Isso é muito importante, pois é um saber reconhecido pelas próprias pessoas da comunidade, num processo de emancipação, em que não se reconhece sua comunidade como um objeto dos projetos, mas como seus próprios sujeitos da ação.

A Educação Ambiental oportuniza, ainda, um diálogo epistemológico muito importante em relação às injustiças ambientais, mudanças climáticas e justiça climática, uma vez que nos leva a refletir que as injustiças ambientais advêm de um processo discriminatório das lutas de classes, que não podemos de forma alguma sugerir que foi superado ou mesmo que não existe, pois, expressa uma luta do mundo moderno.

A exploração, o descaso político, a degradação do território se travestem de injustiça climática e ameaça o mundo dessas mulheres, transformando-o no dia a dia. Primeiro, explorando, poluindo, violentando e se apropriando dos territórios. Após, impondo formas, acordos técnicos de como lidar com as tragédias que essa própria estrutura criou, ignorando totalmente, em todo esse processo, qualquer vontade ou manifestação das comunidades das quais essas mulheres fazem parte.

Tal problemática deve, ainda, ser entendida de forma integrada com outros elementos, como a diversidade, a causa ambiental, a luta das mulheres. Situações que são possíveis com a entrada do novo, com o entendimento de que existe algo além das grandes narrativas, desconstruindo o poder do discurso da tecnologia evolutiva que pode salvar o mundo, dos valores centralizados e do não reconhecimento do saber tradicional.

E são nessas próprias comunidades, com seus próprios saberes onde a Educação Ambiental deve buscar suas respostas, de forma que alcancem as indagações sobre qual Justiça Climática esperar para o mundo da Água Doce, do mar, da terra, da vida vivida, da experiência. Conforme nos sugere Sorrentino, Trajber e Ferraro (2013, p. 29), “dessa forma a Educação Ambiental não deve ficar presa apenas aos círculos científicos, mas sim ser vivenciada por cada indivíduo, pelas comunidades, cada grupo à sua maneira”.

Seria um erro epistemológico apontar certezas ou respostas rápidas sobre um problema tão perverso quanto as mudanças climáticas. Mas acreditamos que a Educação Ambiental possa também contribuir com novos pensamentos, unindo-se ao conhecimento tradicional, olhar que assume muitas formas e varia muito em amplitude emocional e intensidade no prazer visual, no apego por um lugar que representa o passado, evoca orgulho, criação, alegria e vitalidade (TUAN, 1980), embaçadas ainda nas situações que essas mulheres nos apresentam em suas aprendizagens como ensinar e aprender enquanto se trabalha junto, produzindo a existência individual e coletiva, na alteridade que acolhe e aceita o outro, na fraternidade, na solidariedade e na fé.

Desse modo, com essas considerações esperamos, ousadamente, que a partir do mundo das mulheres seja possível contribuir com algumas diretrizes, como resultado o diálogo entre o conhecimento tradicional e a Educação Ambiental:

- Fortalecimento do território em sua luta pela expropriação, entendendo que é necessário o conhecimento formal técnico, mas que ele necessita estar integrado ao conhecimento tradicional, transformado no tocante ao mundo das comunidades.
- Reconhecimento das identidades de cada território como pertencentes àquele lugar, mas não abafar os nomadismos e a pluralidade em relação à essência do ser.
- Integração com o meio ambiente, evidenciando alternativas de convivência entre ambos, humanos e natureza para que um não seja submisso ao outro.
- Valorização da cultura, memória, história, religião, imaginário da comunidade sem que isso seja uma forma de submissão ou preconceito com parte do grupo (como é o caso

da forma tradicional como são tratadas as mulheres), e sim um momento de partilha de conhecimento sobre o mundo vivido e o que está por vir.

Como partilha do conhecimento construído com esta pesquisa, todas essas informações foram apresentadas no encontro da *Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental - REAJA*, ocorrido em Cuiabá/MT, no ano de 2017, o qual contou com a presença de pesquisadores sobre o tema, tanto do Brasil como da Galícia. A tese final, também foi enviada para a Biblioteca Setorial da Universidade da Galícia, para fazer parte de seu acervo.

Deixemos, então, nos levar para o diálogo sobre as mudanças climáticas e a busca pela Justiça Climática num mundo de rupturas, mas também de construções possíveis, onde as mulheres pantaneiras, mariscadoras e quilombolas se entendem e se reconhecem, um mundo que abarque seu imaginário, seu território, suas vivências, experiências e esperanças.

## Referências

BACHELARD, G. *O Direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1985.

BACHELARD, G. *A chama de uma vela*. Trad. Glória de C. Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BACHELARD, G. *O Ar e os Sonhos*. Trad. Antônio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELLO, A. A. *Introdução à Fenomenologia*. Bauru, 2006.

BRANDÃO, C. R. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. *O afeto da terra*. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

BRANDÃO, C. R. Aprender o saber, partilhar o saber: Algumas ideias como um chão pronto para semear propostas de uma Educação Ambiental. In: SORRENTINO, M. (Org.). *Educação Ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências*. Curitiba. Appris, 2013. p.68 a 92.

CANTÓ, O.; DEL RÍO, C.; GRADÍN, C. *Análisis territorial de la pobreza y la desigualdad en Galicia 1999-2003*. La Coruña: Fundación Caixa Galicia. 2006.

CASTELLS, M. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 169-285.

CLOVER, D. E.; FOLLEN, S.; HALL, B. *The nature of transformation*. Environmental adult education. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 2000.

CUNHA, M. C. *Cultura com aspas*. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2009.

DE CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano 1 - A arte de fazer*. 15 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIEGUES, A. C. (Org.). *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.

DURAN, G. *A fé do sapateiro*. Brasília: EDUnB, 1995.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS - FAO, Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. *O Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación*, parte I. Roma: FAO, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GERBARA, I. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, A. *A política da mudança climática*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HALL, S. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE IPCC. *Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems*. P.R. Shukla, J. Skea, E. Calvo Buendia, V. Masson-Delmotte, H.-O. Pörtner, D. C. Roberts, P. Zhai, R. Slade, S. Connors, R. van Diemen, M. Ferrat, E. Haughey, S. Luz, S. Neogi, M. Pathak, J. Petzold, J. Portugal Pereira, P. Vyas, E. Huntley, K. Kissick, M. Belkacemi, J. Malley (Eds.). In press.2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. - 4ed. - Brasília: Ipea, 2011.

KAWAHARA, L. S. I. *Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica*. 2015. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá: 2015.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MIES, M.; SHIVA, V. *Ecofeminismo*. Tradução de Fernando Dias Antunes. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MAFESOLLI, M. *O conhecimento comum: Introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MILANEZ, B.; FONSCCECA, I. F. Justiça climática e eventos climáticos extremos: uma análise da percepção social no Brasil. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 82-100, jul./dez. 2011.

PARENTE, T. G. (IN)visibilidade de atores no processo de reassentamentos da Usina Hidrelétrica Luis Eduardo Magalhães no Tocantins. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 8, n. 1, p.149 a 164, jan./jun. 2015.

PORTO GONÇALVES, C. W. *A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUADROS, I. P. *Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: arte popular da canoa pantaneira*. 2013. 372 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ROSA, C. A. *José Barbosa de Sá e Relação das povoações*. [Mimeo]. Cuiabá: UFMT, 1998.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almeidina, 2009.

SANTOS, B. de S.; *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. *Educação, teoria e prática*, Rio Claro, v. 09, n. 16/17, p. 24-34, 2001.

SATO, M. Diversidades Poéticas no Pantanal. In.: SATO, M.; LEITE, M. C. S.; MEDEIROS, H.; RIBEIRO, L. C. (Coords.). *Sentidos Pantaneiros: movimentos do projeto Mimoso*. Cuiabá: KCM, 2002. p. 58 -72.

SATO, M. et al. Nossa Palavra é sim. *Revista de Educação*, v.17, n.33, p.159-174, *Revista de Educação Pública*, UFMT, 2008.

SATO, M. Cartografia do Imaginário no Mundo da Pesquisa. In: ABILIO, F. J. P. (Org.). *Educação Ambiental para o Semiárido*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SAUER, S.; MASO, T. F. Reflexões a partir do trabalho da Relatoria do Direito Humano à Terra, Território e Alimentação. In: *Plataforma de Direitos Humanos*. Relatorias em direitos humanos – Informe 2012-2014. Curitiba: Terra de Direitos, 2015.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes de Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed. 2005. p.11-44.

SERRES, M. *Os cinco sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SILVA, C. *Casamentos de escravos africanos em Mato Grosso - um estudo sobre Chapada dos Guimarães (1798-1830)*. 2011. 265. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SOIHET, R. História das mulheres. IN: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus. 1997. p. 399-429.

SORRENTINO, M.; TRAIBER, R.; FERRARO, L.A. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2013.

TORO, A. del. *Cartografías y estrategias de la 'postmodernidad' y la 'postcolonialidad' en Latinoamérica. 'Hibridéz' y 'Globalización'*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, S.l., 2014.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e os contextos formativos: uma interpretação dos movimentos na transição paradigmática. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Cuiabá, v. 14, p. 122-148, 2008.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 2000.