EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, MULHERES E NATUREZA: UM ESTUDO SOBRE CONVÍVIO FEMININO NO MOVIMENTO SOLIDÁRIO COLMÉIA, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA.

Lisiana Lawson Terra da Silva

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, MULHERES E NATUREZA: UM ESTUDO SOBRE CONVÍVIO FEMININO NO MOVIMENTO SOLIDÁRIO COLMÉIA, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA.

FURG

RIO GRANDE – RS

2023

LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, MULHERES E NATUREZA: UM ESTUDO SOBRE CONVÍVIO FEMININO NO MOVIMENTO SOLIDÁRIO COLMÉIA, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande.

Linha de pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental

Orientador: Prof. Dr. André Luís Castro de Freitas

FURG

Rio Grande – RS

2023

Ficha Catalográfica

S586e Silva, Lisiana Lawson Terra da.

Educação Ambiental Crítica, mulheres e natureza: um estudo sobre convívio feminino no Movimento Solidário Colméia, a partir de uma perspectiva ecofeminista / Lisiana Lawson Terra da Silva. – 2023.

184 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.

Orientador: Dr. André Luís Castro de Freitas.

1. Fundamentos da Educação Ambiental 2. Educação Ambiental Crítica 3. Ecofeminismo Crítico 4. Pesquisa-ação participante 5. Mulheres I. Freitas, André Luís Castro de II. Título.

CDU 504:37

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COORD CUR DE PG EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MEMORANDO N° 183, DE 08 DE AGOSTO DE 2023

Lisiana Lawson Terra da Silva

"Educação ambiental crítica, mulheres e natureza: um estudo sobre convívio feminino no Movimento Solidário Colmeia, a partir de uma perspectiva ecofeminista."

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Prof. Dr. André Luis Castro de Freitas

(PPGEA/FURG)

Prof.ª Dr.ª Simone Grohs Freire

(PPGEA/FURG)

Prof.ª Dr.ª Tamires Lopes Podewils

(PPGEA/FURG)

Prof.ª Dr.ª Luciane Albernaz de Araújo Freitas

(PPGEdu/IFSul)

Documento assinado digitalmente
gov.br
EDLA EGGERT
Data: 31/08/2023 15:33:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Edla Eggert

(PPGEdu e PPG de Teologia/PUCRS)

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. André Luís Castro de Freitas

- Profa Dra Simone Grohs Freire

Doutora em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA - FURG

- Profa Dra Tamires Lopes Podewils

Doutora em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA – FURG

- Profa Dra Luciane Albernaz de Araújo Freitas

Doutora em Educação Ambiental – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu - Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul

- Profa Dra Edla Eggert

Doutora em Teologia – Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Teologia – Pontifícia Universidade Católica – PUCRS

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento Solidário Colméia e às voluntárias e voluntários pela confiança que sempre depositaram em mim, e um agradecimento especial à Olga e à Graça (*in memorian*) que muito me ensinaram sobre o trabalho voluntário com populações em situação de vulnerabilidade.

Às mulheres participantes dessa tese pela generosidade e alegria com que acolheram minhas ideias sobre esta pesquisa.

Ao meu orientador por acolher e incentivar uma pesquisa ecofeminista.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental -PPGEA- assim como aos professores, colegas e funcionários pela atenção e disponibilidade.

À CAPES que possibilitou dedicação à esta pesquisa.

Ao Grupos de pesquisa e colegas com os quais tive o prazer de participar e estudar – GEFE- Grupo de estudos em filosofias emergentes e GPDEA grupo de pesquisa em Direito e Educação Ambiental.

Aos colegas de orientação, especialmente William e Nara, que participaram comigo das orientações coletivas no grupo Educação, Culturas e Tecnologias: Correlacionando saberes e aprendizagens liderado pelo Prof. Dr. André.

Às professoras doutoras da banca Simone Grohs Freire, Tamires Lopes Podewils, Luciane Albernaz de Araújo Freitas e Edla Eggert por aceitarem participar desse processo marcado pelo diálogo.

Às amigas e colegas de PPGEA: Sabrina, Marta, Laryssa e Roberta pela amizade sem limites, correções de trabalho e fofocas regadas a café.

À minha grande amiga-irmã Simone pelo incentivo e pelas discussões intelectuais sem fim.

À minha filha Betina, pela linda capa desta tese.

À minha família, especialmente meu marido, que suportou as minhas ausências e aos meus filhos por entenderem que a mãe deles gosta de estudar e trabalhar.

RESUMO

A presente tese defende que a Educação Ambiental Crítica articulada ao Ecofeminismo produz uma potente lente epistemológica, a qual permite às mulheres, em situação de vulnerabilidade socioambiental e reunidas em um espaço de convívio, desvelarem as opressões, que atuam de forma dinâmica e em dimensões variadas na materialidade de um determinado contexto social e histórico. Nesse sentido, a tese tem como objetivo desvelar os problemas enfrentados por um grupo de vinte e seis mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental que convivem no Movimento Solidário Colméia na cidade de Rio Grande, RS, Brasil. Este espaço de convivência é, historicamente, um espaço educativo, de base freiriana, organizado em oficinas de roda de conversa e de Educação Popular. Como questão orientadora da pesquisa partimos da seguinte pergunta: Em que medida a Educação Ambiental Crítica articulada ao Ecofeminismo permite que mulheres em vulnerabilidade socioambiental desvelem as opressões vividas, as quais se entrecruzam e potencializam a partir de um novo patriarcado aliado às práticas exploratórias do sistema capitalista? Para responder à esta questão, partimos da problematização do contexto vivido por estas mulheres, em que buscamos refletir e gerar ações transformadoras, por meio da metodologia da pesquisa-ação participante e das práticas dos círculos de cultura, como idealmente ajustados à categoria freiriana ação – reflexão. Tal categoria incentivou e proporcionou o diálogo nos círculos de cultura, tendo como pauta três temas geradores: Mulher – Maternidade – Trabalho, gerando o processo de conscientização, a elaboração de um mapa diagnóstico de problemas e a construção da autonomia. Assim, partindo da compreensão de que a Educação Ambiental Crítica, articulada ao Ecofeminismo, produz potente corpus teórico para uma análise reflexiva crítica do diálogo e do material gerado nos círculos, constatamos como problema um conjunto de violências com origem nos preconceitos de raça, classe e gênero, os quais impactam as vivências, a maternidade e o trabalho das mulheres. A ação escolhida pelas participantes, para o enfrentamento dessas violências, foi gerar renda dentro do próprio território, a partir da criação de uma associação, a qual contribuirá para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Solidário Colméia.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação Ambiental; Educação Ambiental Crítica; Ecofeminismo Crítico; Pesquisa-ação participante; Mulheres.

RESUMEN

Esta tesis sostiene que la Educación Ambiental Crítica articulada con el Ecofeminismo produce un potente lente epistemológico, que permite a las mujeres, en situaciones de vulnerabilidad socioambiental y reunidas en un espacio social, desvelar opresiones, que actúan de manera dinámica y en varias dimensiones. la materialidad de un contexto social e histórico determinado. En este sentido, la tesis tiene como objetivo desvelar los problemas que enfrenta un grupo de veintiséis mujeres en situación de vulnerabilidad socioambiental que conviven en el Movimento Solidário Colméia en la ciudad de Rio Grande, RS, Brasil. Este espacio de convivencia es, históricamente, un espacio educativo, de base freireana, organizado en círculos de conversación y talleres de Educación Popular. Como cuestión orientadora de la investigación, partimos de la siguiente pregunta: ¿En qué medida la Educación Ambiental Crítica articulada con el Ecofeminismo permite a las mujeres en vulnerabilidad socioambiental desvelar las opresiones que viven, las cuales se entrelazan y fortalecen a partir de un nuevo patriarcado aliado con la prácticas explotadoras del sistema capitalista? Para responder a esta pregunta, partimos de problematizar el contexto vivido por estas mujeres, en el que buscamos reflexionar y generar acciones transformadoras, a través de la metodología de la investigación acción participativa y las prácticas de los círculos de cultura, idealmente ajustadas a la categoría de acción – reflexión freiriana. Esta categoría incentivó y propició el diálogo en los círculos de cultura, teniendo como agenda tres temas generadores: Mujer – Maternidad – Trabajo, generando el proceso de concientización, la elaboración de un mapa de diagnóstico de problemáticas y la construcción de autonomía. Así, partiendo de la comprensión de que la Educación Ambiental Crítica, articulada con el Ecofeminismo, produce un potente corpus teórico para un análisis crítico reflexivo del diálogo y del material generado en los círculos, vemos como problema un conjunto de violencias provenientes de prejuicios de raza, clase y género, que impactan las experiencias, la maternidad y el trabajo de las mujeres. La acción elegida por los participantes, para combatir esta violencia, fue generar ingresos dentro del propio territorio, a través de la creación de una asociación, que contribuirá a la autonomía y al alivio de la opresión que enfrentan las mujeres en el Movimento Solidário Colméia.

Palabras clave: Fundamentos de la Educación Ambiental; Educación Ambiental Crítica; Ecofeminismo crítico; Investigación de acción participante; Mujeres.

ABSTRACT

This thesis argues that Critical Environmental Education articulated with Ecofeminism produces a powerful epistemological lens, which allows women in situations of socio-environmental vulnerability, gathered in a social space, to reveal oppressions in a dynamic way and across varied dimensions within the materiality of a given social and historical context. In this sense, the thesis aims to reveal the problems faced by a group of twenty-six women in situations of socio-environmental vulnerability who are members of the Colméia Solidarity Movement in the city of Rio Grande, RS, Brazil. This community space is historically an educational space with a Freirean base, organized in conversation circles and popular education workshops. As a guiding question for the research, we began with the following: To what extent does Critical Environmental Education articulated with Ecofeminism allow women in socio-environmental vulnerability to reveal the oppressions they experience, which intertwine and strengthen from a new patriarchy combined with the exploitative practices of the capitalist system? To answer this question, we start by problematizing the context experienced by these women, seeking to reflect and generate transformative actions. Our approach involves participatory action research and the practice of culture circles, as ideally adjusted to the Freirean category of action – reflection. This category encouraged and provided dialogue in the cultural circles, with three generating themes as its agenda: Women – Motherhood – Work, initiating the awareness process, the elaboration of a diagnostic map of problems, and the construction of autonomy. Thus, starting from the understanding that Critical Environmental Education, articulated with Ecofeminism, produces a powerful theoretical corpus for a critical reflective analysis of the dialogue and material generated in the circles, we see as a problem a range of violence stemming from race, class and gender prejudices, which impact women's experiences, motherhood and work. The action chosen by the participants to combat this violence was to generate income within the territory itself through the creation of an association, which will contribute to autonomy and relief from the oppression faced by women in the Colméia Solidarity Movement.

Keywords: Fundamentals of Environmental Education; Critical Environmental Education; Critical Ecofeminism; Participant action research; Women.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBAS - Certificação de entidade beneficente de assistência social

CEP - Comitê de Ética em pesquisa

CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS - Conselho Nacional de saúde

COHAB – Companhia de Habitação

COMDICA - Conselho Municipal dos direitos dos adolescentes e crianças

COMDIM - Conselho Municipal dos Direitos da Mulher

CONEP - Comissão Nacional de ética em pesquisa

CRAS - centro de referência de assistência social

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IAP - investigacción-acción participativa

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

Instituto de Ciência Econômica e Administrativas e contábeis – ICEAC

INPI - Instituto Nacional de Propriedade Industrial

IP- Investigações participativas

LIEAS – UFRJ - Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade.

NOB - SUAS - Norma operacional básica do sistema único da assistência social

Núcleo de assessoria a organizações sociais – N.O.S

ONG – Organização não governamental

PNAS - programa nacional de assistência social

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPGE – UFRJ - Programa de Pós-Graduação em Educação.

PUCRio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

SUAS - Sistema Único da Assistência Social

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidad de la República (UDELAR)

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de problemas – Investigação temática

Figura 2 – Imagens de mulheres

Figura 3 – Tema gerador MULHER – palavras geradoras

Figura 4 – Tema gerador MATERNIDADE – palavras geradoras

Figura 5 – Tema gerador TRABALHO – palavras geradoras

Figura 6 – Mapa Diagnóstico de problemas

Figura 7 – Primeiro encontro da formação – N.O.S.

Gráfico 1 – Mapa diagnóstico de problemas – investigação temática

Gráfico 2 - Mapa diagnóstico de problemas – investigação temática

Gráfico 3- Mapa de problemas – círculos de cultura

Quadro 1: Fases das metodologias de pesquisa-ação

Quadro 2: Relação dos encontros com as mulheres nos círculos de cultura

SUMÁRIO

Introdução 12

1 Carta às mulheres do Movimento Solidário Colméia: chegadas, encontros e potência feminina 18

2 O Movimento Solidário Colméia 27

2.1 Os primeiros passos..... 27

2.2 Associativismo e educação não formal e popular 29

2.3 O trabalho das abelhas 34

3 Educação Ambiental crítica e Ecofeminismo: mais do que uma aproximação, uma articulação necessária 40

3.1 A Educação Ambiental crítica: 40

3.2 A Teoria da Reprodução Social: desvelando a opressão do patriarcado capitalista 55

3.3 O Ecofeminismo: uma abordagem teórica acolhedora e dialógica 64

4 A pesquisa-ação participante: mulheres em ação 71

4.1 Convívio e educação popular: participação e construção do conhecimento 71

4.2 Investigação temática: produção dos temas geradores 80

4.3 Círculo de cultura: diálogo e participação feminina 88

4.4 Ação – reflexão – ação: a construção coletiva do conhecimento 95

5 Educação Ambiental Ecofeminista: uma nova abordagem para Educação Ambiental crítica 113

5.1 Os fundamentos teóricos da ação: uma nova Educação Ambiental 113

5.2 A opressão das mulheres em foco: conscientização e transformação 118

5.3 A construção da autonomia: um processo permanente..... 140

5.4 O esperançar, a transformação e a ação: enquanto esperamos, agimos 149

6 Carta às mulheres do Movimento Colméia: a boniteza do processo de construção da autonomia 158

7 Referências 163

Anexos 172

INTRODUÇÃO

> *Todos juntos somos fortes, somos flecha e somos arco, todos nós no mesmo barco não há nada a temer ao meu lado há um amigo que é proteger. (Lema do Movimento Colméia)*[1]

Esta tese tem como tema o convívio entre mulheres dentro do Movimento Solidário Colméia[2] na cidade de Rio Grande, no sul do Rio Grande do Sul, Brasil, e nada mais justo, do que dar início às nossas reflexões com o lema recitado pelas[3] participantes em seus encontros. Ele reflete o engajamento do Movimento Colméia dentro de uma perspectiva educativa que congrega o convívio compreendido como diálogo e amorosidade a partir de uma dimensão freiriana de educação. Diálogo é aqui compreendido enquanto uma categoria essencial para uma educação crítica e problematizadora, e amorosidade, entendida no sentido de afeto e compromisso com o outro, que gera solidariedade e humildade.

Este trabalho transita entre duas formas de escrita, entre a primeira pessoa do singular eu nas duas cartas pedagógicas que abrem e fecham estas reflexões e a primeira pessoa do plural nós em todo o corpo do trabalho. Embora reconheçamos que existe uma recomendação de que se utilize a terceira pessoa do singular ou plural para trabalhos científicos em que se prevê o afastamento necessário entre a autora, as leitoras e os leitores e as participantes da pesquisa, esta tese busca exatamente o contrário. Busca construir um *nós* que, como afirma Macé (2023), não é um simples plural de eu, "não é uma adição de sujeitos" (p. 25), mas sim um conjunto de seres pensantes e conectados que se abrem para aquilo que não são, se dilatam e se ampliam no sentido de promover o diálogo entre a autora, as teóricas e teóricos, as participantes da pesquisa e também as

[1] O lema do Movimento Colméia é um extrato da letra da música *Todos juntos* do álbum *Os Saltimbancos* – 1977 de autoria de Chico Buarque de Holanda. *Os saltimbancos,* originalmente, é um musical infantil, inspirado no conto *Os Músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm. A peça original, em italiano, tem canções com letras de Sergio Bardotti e música de Luis Enríquez Bacalov. A tradução e a adaptação para o português foram feitas por Chico Buarque.

[2] O nome da associação é Colméia com acento, pois é uma marca registrada antes do acordo ortográfico.

[3] Este trabalho busca utilizar uma linguagem escrita inclusiva e neutra nos limites possíveis dados pela língua portuguesa. Nesse sentido, utilizaremos pronomes no feminino e no masculino, mesmo que a leitura se torne, por vezes, cansativa, mas entendemos ser um posicionamento político fundamental para um trabalho científico que se coloca como ecofeminista e antipatriarcal.

leitoras e os leitores e, com isso, produzir coletivamente algo que faça diferença na vida das pessoas e de todos os seres.

O acolhimento e o diálogo que buscamos construir nesta tese perseguem uma ciência revestida de outra forma de compreensão das relações entre os seres e a natureza, passando pelas metodologias e pelas análises participativas que buscam construir com as pessoas outras formas de viver em sociedade que privilegiem a amorosidade e as relações de respeito. Por isso, ao utilizarmos nós, carregamos junto um conjunto de autoras e autores, obras, falas e análises que constituíram esta pesquisa e que, acreditamos, abrem-se para novas perspectivas acolhendo o diálogo.

Toda a pesquisa foi elaborada a partir das vivências das mulheres participantes do Movimento Solidário Colméia, as quais convivem e produzem conhecimento em um espaço educativo e problematizador das relações de dominação impostas pelo modelo societário vigente, agravadas pela vivência em um território impactado pela degradação social e ambiental.

O Movimento Solidário Colméia é uma associação civil de direito privado, de caráter social sem fins lucrativos, fundada em 12 de dezembro de 2002, com sede na rua Juan Llopart, 685A bairro Santa Rosa, Complexo Educacional Assis Brasil, zona oeste da cidade de Rio Grande. Tem como objetivo proporcionar educação às famílias em situação de vulnerabilidade socioambiental dos bairros de seu entorno, previamente cadastradas e sujeitas a uma triagem, de acordo com suas necessidades mais prementes. O Movimento está organizado no formato de oficinas semanais, dando destaque para o reforço escolar no contra turno da escola para crianças e jovens e para a roda de conversa com as mulheres representantes das famílias cadastradas.

O foco desta tese é o convívio entre as mulheres que participam da Roda de Conversa e Leitura do Movimento Colméia. Essas mulheres compartilham o estado de vulnerabilidade socioambiental, o qual é agravado pelas opressões advindas da sociedade capitalista e patriarcal e que, por meio de uma política econômica neoliberal, joga famílias inteiras na pobreza extrema[4]. Em vista disso, este trabalho parte de três pontos iniciais que necessitam ser explicitados desde já: como compreendemos o meio ambiente, a Educação Ambiental e a vulnerabilidade socioambiental.

Compreendemos meio ambiente de maneira que englobe as relações entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza de forma horizontal, global e inter-

[4] Denominação advinda da classificação do Sistema Único da Assistência Social - SUAS

relacionada, isto é, as relações sociais e a cultura produzida em determinado espaço-tempo atuam sobre o meio ambiente. Por outro lado, a sociedade capitalista produziu uma fissura entre os humanos e a natureza, articulada a partir de uma lógica exploratória e que vai de encontro à essa concepção de meio ambiente, uma vez que está sustentada por um tripé de opressões de classe, de raça e de gênero, os quais produzem injustiças sociais e ambientais, como veremos ao longo desta tese.

Partindo dessa concepção de ambiente, este trabalho tem como premissa compreender a Educação Ambiental como uma educação política que tem como objetivo analisar essas relações sociais políticas, econômicas e culturais estabelecidas na sociedade capitalista entre humanos e natureza. Relações essas que estão atravessadas por diversas opressões, as quais impedem acesso à participação política, social e econômica de grupos subalternizados dentro da lógica capitalista.

A partir disto, optamos por balizar nosso trabalho em sua vertente crítica "compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos — o que implica mudança cultural e social" (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 138). Melhorar a condição de vida das oprimidas e oprimidos[5] é o ponto de partida de qualquer reflexão que tenha como fundamento a Educação Ambiental Crítica.

Para iniciar nossa reflexão é preciso definir o que entendemos como vulnerabilidade socioambiental. Segundo Loureiro (2003):

> Por estado de vulnerabilidade socioambiental, entendemos a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos, e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive (p.51).

[5] Este trabalho procura privilegiar a linguagem escrita feminina, pois se propõe a debater o feminismo em suas diversas manifestações e sentidos. Para isso, suprimimos o termo freiriano sujeito sempre que possível. Entendemos que este termo carrega um sentido político e, portanto, não é passível de substituição por outras palavras. Segundo Pitano (2010), Paulo Freire elabora em sua obra a relação entre sujeito e objeto afirmando que todo indivíduo que é ativo, socialmente e coletivamente, desenvolvendo a capacidade de transformação política da sociedade deixa de ser objeto, transformando-se, nesse processo, em sujeito de sua própria história e tornando-se, assim, capaz de pronunciar a sua palavra. Mesmo assim, consideramos que o termo carrega um sentido masculino e, portanto, optamos pela expressão oprimidas e oprimidos por considerarmos que se adequa ao propósito de nossa escrita.

Assim, compreendemos que as mulheres, na sociedade capitalista e patriarcal compõem um grupo vulnerável e que o Ecofeminismo crítico[6] nos dá base para o desvelamento e análise da vulnerabilidade.

Este trabalho pertence à linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, programa vinculado ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, uma vez que tem como premissa o estudo da Educação Ambiental crítica e a ampliação de seus fundamentos a partir do estudo do patriarcado capitalista e do Ecofeminismo.

A questão orientadora de nossa pesquisa é: em que medida a Educação Ambiental crítica articulada ao Ecofeminismo crítico permite que mulheres em vulnerabilidade socioambiental desvelem as opressões vividas, as quais se entrecruzam e se potencializam a partir de um novo patriarcado aliado às práticas exploratórias do sistema capitalista?

Para responder esta questão elaboramos objetivos que se desdobram no referencial teórico metodológico que embasa este trabalho. Nosso objetivo geral é desvelar os principais problemas enfrentados por um grupo de mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental que convivem dentro do Movimento Solidário Colméia. Para isso elaboramos os seguintes objetivos específicos: i - debater sobre a Educação Ambiental crítica com vistas à compreensão da necessidade de alargamento do corpus teórico para abarcar a teoria do patriarcado e da reprodução social; ii - evidenciar a necessidade de articulação da Educação Ambiental crítica ao Ecofeminismo crítico; iii - apresentar a metodologia da pesquisa-ação participante e dos círculos de cultura como idealmente ajustados à ação – reflexão – ação, a partir da Educação Ambiental crítica e do Ecofeminismo; iv - construir coletivamente uma ação como enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo, por meio das práticas da pesquisa-ação participante; v – partindo da compreensão de uma Educação Ambiental crítica articulada ao Ecofeminismo crítico, contribuir para a autonomia e o alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Colméia.

Nesse sentido, esta tese defende que a Educação Ambiental crítica articulada ao Ecofeminismo crítico produz uma potente lente epistemológica que permite às mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental, reunidas em um espaço de convívio, o

[6] O Ecofeminismo é uma abordagem teórica composta por várias correntes, tais como as analisadas por Zein e Setiawan (2017): Ecofeminismo vegetariano, Ecofeminismo espiritual e o Ecofeminismo materialista. Este trabalho se alinha à abordagem teórica do Ecofeminismo materialista e, portanto, crítico.

qual é formativo, desvelarem suas mazelas sociais, econômicas, pela problematização do contexto vivido, e assim refletir e gerar ações transformativas.

Com base nos objetivos acima, o que se buscou desenvolver foi uma pesquisa – ação participante com o grupo de mulheres que convivem no Movimento Colméia. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa participante uma vez que a pesquisadora, faz parte do grupo mencionado, já que o Movimento Colméia é seu local de trabalho desde 2002.

Iniciamos esta tese com uma carta pedagógica destinada às mulheres do Colméia, em que está explicitado o eixo ontológico desta pesquisa, assim como as primeiras impressões no que se refere ao Movimento Colméia e o início da relação entre o grupo de mulheres e a pesquisadora.

Em seguida, no segundo capítulo, conhecemos melhor a Associação Movimento Solidário Colméia, a forma como se organiza juridicamente, enquanto uma associação sem fins lucrativos e de base filantrópica, assim como, no que tange à sua principal atividade que é a educação de fundamentação freiriana. Junto a isso, descrevemos e explicamos como e porque surgiu o Movimento Colméia, e de que forma funcionam as oficinas educativas e o trabalho das voluntárias e voluntários. Por fim, conhecemos também as mulheres participantes desta pesquisa-ação.

No terceiro capítulo refletimos sobre a construção teórica desta tese tendo como base conceitual a Educação Ambiental crítica e sua articulação ao Ecofemminismo crítico, ao mesmo tempo em que refletimos sobre a Teoria da Reprodução Social para a compreensão da opressão das mulheres na sociedade capitalista elaborando a crítica ao feminismo liberal. O objetivo deste capítulo é articular o diálogo entre teóricas e teóricos da Educação Ambiental crítica e do Ecofeminismo para a ampliação do corpus teórico e a produção de uma nova lente epistemológica.

O quarto capítulo está dividido em quatro partes, em que a primeira está reservada à descrição da metodologia da pesquisa-ação, com os principais autores e autoras e as correntes teórica que compõem o campo. Na segunda parte apresentamos a investigação temática e as primeiras reflexões acerca da metodologia e da técnica do mapa de problemas. Também nesta parte explicamos o processo junto ao comitê de ética da FURG, indispensável para a pesquisa com seres humanos. Depois disso, entramos nos círculos de cultura, discutindo sobre as atividades desenvolvidas com as mulheres participantes e os principais desafios desta metodologia da pesquisa. Esta parte está reservada para a descrição das atividades nos círculos e o material gerado com as mulheres participantes

e a na quarta e última parte deste capítulo, está descrita a formulação de enfrentamento aos principais problemas apresentados. As mulheres participantes se encontraram nos círculos de cultura e pautaram o diálogo a partir de temas geradores, os quais geraram vasto material de análise.

No quinto capítulo, apresentamos as análises teóricas sobre as reflexões e práticas produzidas nos círculos de cultura, em que colocamos em diálogo autoras feministas e ecofeministas, confirmando nossa tese de que a Educação Ambiental crítica articulada ao Ecofeminismo crítico produz potente lente epistemológica para a análise das opressões que sofrem as mulheres na sociedade capitalista patriarcal.

Por fim, na sexta e última parte desta tese encerramos nossa trajetória de pesquisa com outra carta pedagógica às mulheres do Movimento Colméia que participaram e construíram *conosco* (*nós*) esta pesquisa.

1 Carta às mulheres do Movimento Solidário Colméia: chegadas, encontros e potência feminina

> *"Os "olhos" com que "revejo" já não são os "olhos" com que "vi". Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda". (FREIRE, 2020)*

Às queridas mulheres do Colméia!

Começo[7] esta tese com uma carta destinada a vocês, relembrando minha chegada ao Movimento Colméia no ano de 2002, mesmo ano de sua fundação. O nosso encontro foi transformador para mim, no sentido de que abriu possibilidades para refletir sobre a minha vida e a forma como eu via o mundo e as relações entre as pessoas. Assim, eu gostaria de convidá-las ao diálogo, ao comprometimento político e ao compartilhamento de saberes e amores que será este trabalho.

Primeiro, gostaria de explicar o porquê em escolher uma carta pedagógica como forma de rememorar e refletir sobre a minha experiência com vocês, e minha vida de forma geral. Penso que esse gênero de escrita se adequa muito bem ao relato de história de vida, pois escrevemos cartas para aquelas pessoas por quem temos afeto, como coloca Vieira (2010), pessoas com as quais desenvolvemos vínculos e desejamos estabelecer o diálogo, já que uma carta é escrita para alguém, e espera uma resposta. Concordo com Paulo e Dickmann (2020, p. 25) quando dizem que a carta pedagógica, mais do que um instrumento de comunicação, é um escrito engajado ética e politicamente. Isto é, eu, enquanto educadora popular, compreendo a minha atuação de forma pedagógica e ética, procurando ser o que eu escrevo.

Nesse sentido, escolho começar com uma carta pedagógica, já que esta, congrega dois fundamentos epistêmico-metodológicos da educação popular: a dialogicidade e a

[7] Esta carta pedagógica foi escrita na primeira pessoa do singular, já que é um escrito que permite esse grau de pessoalidade e, mais do que isso, tem como objetivo estabelecer o diálogo e compartilhar a história de vida da autora.

participação. Escrever cartas, a partir dessa perspectiva, é uma forma de atuação pedagógica que tem compromisso com a transformação social por meio do diálogo solidário, respeitoso e coerente, carregado de reflexões sobre a educação e que compartilha saberes.

Portanto, comecemos a rememorar. Algumas de vocês já estavam lá, na época em que cheguei ao Movimento Colméia, e fizeram parte da construção e dos primeiros passos ainda na Escola Municipal João de Oliveira Martins localizada no bairro Castelo Branco, zona oeste da cidade de Rio Grande - RS. Na época, a diretoria da escola passou uma lista às voluntárias do Colméia onde constavam as aluna e alunos considerados mais vulneráveis[8] para que fosse realizada alguma atividade educativa com suas mães. Começou, ali, uma trajetória de dezenove anos[9] de atuação nesta comunidade.

Partindo disso, compartilho com vocês o porquê de minha entrada no Movimento Colméia. Essa explicação requer uma pequena volta ao passado para compreender como uma mulher, graduada em Ciências Econômicas, mas naquele momento dona de casa e mãe, encontrou um espaço e um grupo de mulheres que desafiou tudo que havia aprendido até então. Como vocês sabem, eu sou uma mulher da classe média, branca de pele clara, alta, magra, de cabelos castanhos e lisos, tinha 32 anos na época e dois filhos pequenos.

Eu trabalhei na área comercial durante dez anos – dos dezoito aos vinte oito anos – até meu filho menor, na época com dois anos, ter uma pneumonia e eu desistir de trabalhar para poder ficar em casa cuidando dele. Isso me agoniou muito! E essa agonia estava ligada ao exemplo de minha própria mãe, formada em Ciências Sociais, professora estadual, que trabalhava dois turnos e tinha quatro filhos[10]. Ela estava sempre correndo, sempre com pressa, mas parecia dar conta de tudo, filhos, compras, comida, roupas e trabalho. Ela era da geração de 68[11] que pensava que a igualdade com os homens era fundamental, que era preciso trabalhar fora, e trabalhar com afinco, para mostrar aos homens que, enquanto mulheres, podiam fazer tudo e ainda cuidar da casa e dos filhos. Sim, nós podemos! Como diz aquela imagem icônica estadunidense que conclamava as mulheres ao trabalho durante a segunda guerra mundial e que, posteriormente, tornou-se

[8] Não se usava esse termo naquela época, mas sim, famílias carentes.
[9] O Movimento Solidário Colméia completou em dezembro de 2022 vinte anos de atuação, mas esta carta foi escrita em 22 de fevereiro de 2022.
[10] Nós éramos quatro irmãos em escadinha, como se diz, nascidos de 2 em 2 anos e eu sou a mais velha, nascida em 1970.
[11] Maio de 68 ficou marcado por ser um período de protestos e efervescência social capitaneado pelo movimento estudantil, de mulheres e negros que se iniciou na França e depois se espalhou pelo mundo, originando nos EUA a luta por direitos civis.

símbolo do feminismo. Naquela época, ninguém falava em dividir tarefas dentro de casa, muito pelo contrário, a ideia era mostrar aos homens que eles podiam ficar tranquilos, pois as mulheres trabalhariam fora, a renda da família iria aumentar e, principalmente, em casa tudo continuaria da mesma forma, filhos e maridos bem cuidados, alimentados e asseados.

Mesmo minha mãe trabalhando bastante, eu nunca senti falta de sua presença em casa, nas minhas lembranças de infância ela está sempre lá, mesmo que sentada na mesa corrigindo provas e elaborando aulas. E quando ela estava ausente, tinha uma empregada doméstica responsável pelo cuidado da casa e de nós quatro.

Conto isso a vocês para que compreendam que cresci e fui educada para estudar muito, trabalhar muito, ser mãe amorosa e dona de casa exemplar, tudo ao mesmo tempo e, com um sorriso no rosto, porque essa era uma conquista que custara caro a muitas mulheres que me antecederam na luta por direitos iguais aos homens. Eu só comecei a questionar essa forma de pensar quando minha mãe faleceu subitamente em 1992 aos 49 anos, mesmo ano que me casei e passei a ser responsável pela minha própria casa, trabalhando fora e fazendo faculdade à noite.

Pois bem, mesmo questionando, eu continuei na minha caminhada, primeira filha em 1995 e segundo filho em 1996, trabalhando fora, agora já formada, embora tenha desistido de um mestrado na Universidade Federal de Pelotas, para me dedicar à família e ao trabalho. Esse sentimento embrionário de angústia se externalizou com a pneumonia do meu filho em 1998. Ele permaneceu doente por vinte dias sem que eu pudesse ficar em casa para cuidá-lo.

Bem, queridas amigas, tenho certeza que vocês acompanham até aqui a minha narrativa pensando, mas qual é a novidade em tudo isso? Realmente, não tem novidade, essa é a vida da maioria das mulheres e que, inclusive, poderia ter sido muito pior, porque existem mulheres que estão absolutamente sozinhas nessa caminhada. São as chefes de família e de classe baixa que lutam pela sobrevivência e que dependem dos benefícios sociais e do Estado.

Continuando, e já me encaminhando para o momento em que encontro com vocês, nesse período, tomei a decisão de parar de trabalhar e me tornar uma dona de casa e mãe em tempo integral. Eu tinha um só pensamento na época: eu não vou ser como a minha mãe, não quero jornada dupla, não quero estar sempre cansada e me culpando porque não consigo estar presente, porque não consigo buscar as crianças na escola. Como eu não

podia deixar de ser mãe, larguei o que era possível, o sonho da carreira que, a essas alturas, já tinha se tornado um pesadelo. Vocês não fazem ideia do alívio que senti!

E aqui, minhas amigas, preciso fazer um adendo e dizer que meu marido e companheiro de toda vida foi essencial nessa decisão, me apoiando e ficando com a responsabilidade de sustentar sozinho nossa família. Sem o apoio dele tudo seria diferente, tenho certeza.

Pois então, em 2002 eu estava há quatro anos dedicada exclusivamente à família e o meu tempo disponível foi aumentando com meus filhos um pouco maiores (7 e 6 anos), mais independentes e frequentando a escola à tarde. A vontade de voltar a trabalhar foi se avolumando, mas trabalhar em um emprego formal era difícil porque eu queria algo super flexível, com horários compatíveis com a rotina dos meus filhos. Aqui, novamente consigo até mesmo ver o sorriso no rosto de vocês ao reconhecerem esse sentimento. A busca por um emprego que permita o cuidado com os filhos é uma empreitada e tanto. Isso nos retira o poder de barganha, nos retira o salário integral e nos joga nos empregos de período parcial, mal pagos e desvalorizados.

Nesse momento, preciso refletir a partir de um corte de classe, pois como não precisava trabalhar para sustentar meus filhos e colocar comida na mesa, pude escolher fazer um trabalho voluntário. Eu tinha dois principais atributos que são essenciais para o voluntariado e um terceiro que ajuda muito: vontade, tempo e um carro. Então, um dia, ao largar as crianças na escola resolvi ir conhecer o Movimento Solidário Colméia, o qual já conhecia de nome e tinha como pessoa de referência a Nina[12], que vocês conhecem muito bem.

Foi assim que eu peguei o meu carro e coloquei a serviço do Movimento Colméia, levando e trazendo doações e pessoas e, o mais importante, comecei a ir uma vez por semana ao encontro de vocês, um grupo de vinte mulheres, em situação de vulnerabilidade socioambiental, pois muitas tiravam o sustento da catação de lixo no lixão da cidade que, na época, ficava no mesmo território[13].

Esse encontro me proporcionou refletir sobre três coisas diferentes: a primeira, e mais evidente, era a realidade desse grupo de mulheres atendidas pelo Movimento Colméia que eu começava a conhecer e que me trazia muitas inquietações; a segunda, era

[12] Saturnina de Brito- Nina- mulher, negra e ex empregada doméstica. Responsável pela minha entrada no Movimento Colméia e trabalhamos juntas até hoje.
[13] O lixão de Rio Grande era no fim do bairro Profilurb II– Zona Oeste da cidade. Hoje tem um bairro novo que se chama Maria dos Anjos. Em 2002 foi proibida a atividade de catação no lixão e, em 2009 ele foi transformado em aterro sanitário e transferido para a Quinta – distrito de Rio Grande.

a filosofia de trabalho do Colméia, como sempre repetia a professora Olga Miranda[14], fundadora do Colméia, que estava fundamentado na Educação Popular[15]; a terceira, o exemplo do trabalho das voluntárias[16], no qual uma me inspirava pela profunda dedicação e comprometimento, a Graça Sucena[17], que sempre repetia uma frase que todas lembram muito bem: - Tudo é pedagógico! Essa frase remete imediatamente ao que Paulo Freire nos diz sobre educadores que atuam no mundo sempre de forma pedagógica.

Durante os primeiros anos de trabalho no Movimento, eu foquei minha ação na realidade de vocês, nos problemas e atendimentos às famílias, mas com o passar do tempo comecei a perceber que algo não se encaixava. A minha pergunta era: que mundo era aquele que eu não conseguia compreender? A minha formação de economista e o meu mundo cultural de mulher branca, classe média e de família tradicional era uma lente que não me permitia ler esse mundo.

Mesmo assim, eu seguia, minha primeira oficina no Colméia, junto com a Nina, foi de costura e confecção de fuxicos. Imaginem, eu que não sei pregar um botão, me vejo no meio de umas vinte mulheres no refeitório da escola, em meio a tecidos, linhas e agulhas, tendo como objetivo aprender a fazer algo com esses materiais, porque eu não podia ensinar o que não sabia, então eu mais aprendia com vocês do que vocês comigo. Já vejo vocês dando risada quando escutam essa história. Começo por esta lembrança pois ela marca um ponto de inflexão em minha vida e a divide em um antes e um depois do Colméia. Explico o porquê.

A minha cabeça, na época em que chego ao Colméia, era de uma economista, ou seja, eu via o mundo a partir da ideia capitalista das relações de mercado e da meritocracia, pautadas no individualismo e na competição. Para a sociedade capitalista, as pessoas são pobres, porque não se esforçam suficiente, não estudam suficiente e não trabalham suficiente. E nós, pessoas brancas e de classe média e alta, temos como obrigação ajudar os outros, através da caridade, a sair dessa situação. Essa noção de caridade cristã ainda é hegemônica em nossa sociedade quando refletimos sobre trabalho voluntário.

Pois bem, foi um choque de realidade!

---

[14] Olga Maria Vieira de Miranda – formada em filosofia, freiriana e professora aposentada do Instituto de educação da FURG, mentora e fundadora do Movimento Colméia.

[15] Educação Popular como uma forma educativa que busca a compreensão da realidade social, para transformar as relações a partir da justiça social e ambiental.

[16] O Movimento Solidário Colméia é constituído majoritariamente por trabalho voluntário.

[17] Maria da Graça Sucena, professora do curso de Pedagogia do Instituto de educação da Universidade Federal do Rio Grande –FURG, mestra em Educação Ambiental e fundadora do Movimento Colméia, falecida em 2021.

Essas reflexões emergem depois de uma longa caminhada dentro do Movimento, pois, como citado na epígrafe (FREIRE, 2020) que dá início a esta carta, eu vejo essas experiências com os olhos de hoje e é a partir de minha experiência atual que consigo olhar o passado e refletir sobre as mudanças que essas experiências operaram na minha forma de compreender o mundo.

Minhas queridas amigas, o convívio com vocês e com as voluntárias me ensinou e ensina muito. Em primeiro lugar, aprendi a escutar o que vocês me dizem, as experiências de vida que trocamos enquanto fazemos sabão artesanal, papel reciclado ou lemos algum texto[18] são de uma riqueza enorme. E em segundo lugar, eu comecei a refletir sobre o mundo de onde eu vinha, as minhas concepções de sociedade, de justiça social, de direitos e de feminismo. Que mundo era esse que vocês me mostravam? Que relações eram essas que estavam estabelecidas fora da lógica do mercado e eram atravessadas por uma historicidade que eu desconhecia? Todos os meus estudos de Economia não davam conta da realidade que vocês me mostravam. Eu não tinha as mesmas experiências, mas mesmo assim vocês tiveram paciência comigo, me relatavam suas dores e alegrias e me acolheram como amiga.

Essa troca de experiências e conhecimentos me inspirou e me levou de volta à universidade e, em uma virada de rota, fui para o curso de História, pois resolvi começar do zero com uma nova graduação em 2009. Nesse mesmo período, eu comecei a trabalhar na parte administrativa do Movimento como vice presidente a convite da presidente Neiva Votto[19] e, para isso, passei alguns anos longe das oficinas.

Entrar na parte administrativa do Movimento me proporcionou uma visão mais ampliada da realidade das associações e ONGs[20] brasileiras e todo o envolvimento burocrático e financeiro necessário para a manutenção do Colméia enquanto uma associação, como, por exemplo, buscar recursos, estudar a parte contábil e escrever projetos. A partir de então, eu tinha contato, além da área educativa em si, com as ações de assistência social e toda sua política pública, participação nos conselhos municipais como CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social), COMDIM (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher), COMDICA (Conselho Municipal dos direitos dos adolescentes e crianças) e certificações federais como CEBAS (Certificação de entidade

[18] Sabão artesanal, papel reciclado e roda de conversa e leitura, são oficinas do Movimento Colméia das quais participei e que serão descritas mais adiante nesta tese.
[19] Neiva Gonçalves Votto presidente do Movimento Colméia por 10 anos (2002 – 2012) e com quem aprendi muito sobre a parte burocrática, contábil e administrativa de uma associação sem fins lucrativos.
[20] Discutiremos a definição de ONG mais adiante neste trabalho.

beneficente de assistência social). Além disso, comecei também a lidar com orçamentos e projetos sociais de todas as formas e tipos necessários para a manutenção do Colméia.

Ao terminar a graduação em História, continuei com nossos encontros na Roda de Conversa, agora apenas uma vez por mês em sistema de colegiado e me aventurei com oficinas para adolescentes: História e Música e História, Café e Bolo. Estas são oficinas muito divertidas, semanais, cada uma com dez jovens de 12 a 18 anos, em que lemos livros ou cantamos e estudamos músicas variadas, muito variadas, já que escolhemos as músicas juntos.

Junto a essa imersão na realidade material, continuei na FURG, agora no mestrado em História, com ênfase em relações de gênero. Eu possuía uma prática advinda do trabalho no Movimento, mas eu precisava de uma base teórica que desse sentido a essa prática. Isso me desafiou a refletir e a estudar sobre como a História no Brasil e na América Latina, enquanto povo colonizado, racializado e oprimido dentro de um sistema capitalista e patriarcal, está na base de nossas profundas desigualdades sociais. Compreender como o nosso país é violento com as mulheres e como as mulheres negras, especificamente, sofrem dentro de uma estrutura social racista e machista, sempre foi meu objetivo, porque eu via, presenciava isso no trabalho dentro do território, com vocês me contando as dificuldades materiais, as dificuldades nas relações tanto na família quanto na sociedade em geral.

Bom, esse foi o ponto de partida para conhecer a realidade, o contexto onde se formam as relações de opressão onde nós mulheres estabelecemos as nossas lutas, uma vez que todos nós vivemos dentro de uma cultura que nos lega um modo de viver e um modo de nos relacionar com o outro. Mas uma pergunta me desafiava: eu conheço mesmo a realidade do outro? Se eu tenho leitura de mundo suficiente que me permita isso, sim, eu posso conhecer. Depois de conhecer, eu compreendo a realidade do outro? E a transformação dessa realidade é possível?

Foi em busca dessa compreensão das relações de opressão que atravessam as nossas realidades enquanto mulheres que escolhi realizar um projeto de doutorado em Educação Ambiental a partir de sua perspectiva crítica. A escolha desse importante passo partiu de três pontos principais: primeiro, porque eu tinha o desejo de trabalhar com vocês e as experiência ricas que temos no Colméia a partir das categorias de diálogo, transformação e a autonomia; segundo, porque meus trabalhos anteriores de estudo de relações de gênero e dos feminismos me deram um lastro epistemológico para poder fazer

algumas conexões entre teoria e prática; e terceiro, pelo incentivo da Simone[21] que me dizia, insistentemente, que tudo que eu relatava das minha experiências no Colméia era Educação Ambiental Crítica e que eu era uma ecofeminista.

Isso tudo parece muito fácil, quando escrito aqui em formato de carta, pois parece apenas ser uma conversa, mas não é, uma carta pedagógica implica certo rigor epistêmico, pois como diz Freire (2020, p. 18) "a natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir". Esta carta é o início de uma tese doutoral que precisa ser construída dentro de certas perspectivas teóricas e metodológicas, neste caso, a Educação Ambiental crítica a partir de uma perspectiva ecofeminista. É a partir dessa lente epistemológica que vamos analisar a realidade em que nos encontramos, que diremos a nossa palavra e construiremos ações transformativas. Por isso, o mergulho nos estudos, até o encaixe perfeito entre teoria e prática – práxis. Além disso, esta será uma pesquisa-ação participante, ou seja, vamos construir juntas esta tese. Serão inúmeros encontros nos círculos de cultura ao longo do ano de 2022 onde o diálogo e a participação democrática conduzirão o nosso trabalho.

O Movimento Colméia, desde sua fundação em 2002, tem sua práxis educativa pautada na educação transformadora de Paulo Freire, a qual orienta a prática nas oficinas semanais. Além disso, a base do trabalho do Movimento está fundamentada na ideia de solidariedade e, para Paulo Freire, a solidariedade é o contrário de assistencialismo. O assistencialismo acomoda e conforma o oprimido dentro de sua opressão, contribuindo para o fatalismo e para a manutenção de um sistema social injusto e desigual, ele retira do outro a possibilidade de *ser mais*, o desumaniza, uma vez que ser mais é vocação antológica.

Embora eu não sinta na minha pele as opressões que vocês, minhas amigas, sentem, eu me solidarizo com vocês em suas dores, imaginando seu sofrimento e procurando transformar, com a alteridade desta realidade ou, a partir dessa realidade, o meu modo de ver o mundo, e assim, construir com vocês, através da educação, um mundo de possibilidades, um mundo onde possamos *ser mais*.

Assim, vamos à construção desta tese!

Vamos à luta! Todas juntas somos fortes!

[21] Simone Grohs Freire, minha amiga de infância, que trabalhou como voluntária e educadora no Movimento Colméia, Professora do Instituto de Educação da FURG e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA.

Um grande abraço!

Rio Grande, 22 de fevereiro de 2022.

Lisiana

2 O Movimento Solidário Colméia

Este capítulo tem como objetivo descrever e explicar como se organiza a Associação Movimento Solidário Colméia, enquanto um espaço voltado à educação política e problematizadora, como se constitui a estrutura jurídica e funcional, assim como o trabalho voluntário nas oficinas educativas e de geração de renda.

2.1 Os primeiros passos

A Associação Movimento Solidário Colméia é uma associação civil de direito privado, de caráter social, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Rio Grande – RS, está localizada na Rua Juan Llopart nº 685 A, bairro Santa Rosa. O território onde está localizado o Movimento é chamado de zona oeste[22] e é uma das áreas do município mais impactadas social e economicamente.

Tudo começou em 1993 quando um grupo de dez amigas, dentre elas, cinco professoras aposentadas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, formaram um grupo para atender famílias carentes[23], distribuindo sacolas econômicas em bairros da periferia de Rio Grande. Este grupo de mulheres atuava informalmente recolhendo doações e distribuindo-as de forma aleatória.

Por volta dos anos 2000[24] o grupo foi chamado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Oliveira Martins no Bairro Castelo Branco em Rio Grande – RS, pois mantinham uma ligação profissional e de amizade com essa comunidade escolar. O objetivo da escola era que o grupo, formado majoritariamente por professoras, desenvolvesse algum tipo de atividade educativa com as mães dos alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioambiental e que foram selecionadas por esta escola. Eram mulheres que viviam da catação de lixo e reciclados no lixão[25] da cidade que ficava neste mesmo bairro. O intuito era inseri-las no ambiente escolar e

[22] Esta zona é composta por oito bairros – Carreiros, Cidade de Águeda, Santa Rosa, COHAB IV, Santa Rita de Cássia, Profilurbi, Castelo Branco I e II e Maria dos Anjos. Estes bairros são densamente povoados por pessoas da classe trabalhadora e de classe baixa.
[23] Conforme denominação da época.
[24] O Movimento Colméia não possui em seus registros a data exata deste fato.
[25] Hoje o aterro sanitário do município de Rio Grande está localizado no distrito da Vila da Quinta, mas no mesmo local do antigo lixão existe hoje uma recicladora que ainda é fonte de recursos para muitas famílias da área, ou seja, as pessoas continuam vivendo do lixo.

auxiliar no processo de alfabetização e aprimoramento da leitura, para que elas próprias pudessem auxiliar os filhos nas tarefas escolares.

A vulnerabilidade social é um conceito multidimensional, que permite diversas abordagens, uma vez que transita em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a assistência social, a área da saúde ou a jurídica, as quais definem suas próprias interpretações da noção do ser vulnerável. Por outro lado, existe um fio condutor que perpassa esses conceitos que é a compreensão de que a vulnerabilidade social está fundada na desigualdade social inerente ao nosso modo de vida capitalista e globalizado (SILVA, 2019).

Se antes de tudo o conceito de vulnerabilidade pareça estar intrinsecamente ligado à ideia de classe, atualmente outras questões compõem esse conceito, como raça[26] ou gênero. São as intersecções entre essas categorias que levam à construção da vulnerabilidade. Muito embora a pobreza tenha papel preponderante na exclusão social, política e econômica de certos grupos na sociedade, sua associação com o racismo e o machismo potencializa o processo de marginalização.

Assim, a vulnerabilidade pode ser mais bem definida como a falta de acesso de grupos de pessoas marginalizadas às oportunidades disponíveis na sociedade. Não ter renda financeira suficiente para as necessidades materiais e básicas, viver em insegurança alimentar e em ambientes degradados ambientalmente, apresentar baixa escolarização e sofrer discriminação por ser negra e mulher são fatores que podem estar interligados de diversas maneiras e dimensões, gerando, com isso, grupos sociais mais vulneráveis que outros.

A vulnerabilidade socioambiental atua de forma perversa, porque ao mesmo tempo que oprime e exclui determinados grupos, tornam essa exclusão como algo natural, invisibilizando e colocando à margem da sociedade, em territórios específicos, que se tornam bolsões de pobreza.

O primeiro grupo de mulheres escolhido para participar da oficina de Roda de Conversa e Leitura do Movimento Colméia em uma sala emprestada na escola João de

[26] Nessa tese utilizamos o termo *raça* por compreender que na sociedade brasileira ele carrega um sentido político e social. Gomes (2017) ao discutir sobre os termos e conceitos centrais nas relações raciais brasileiras, compreende que estas se dão não apenas por questões culturais ligadas a grupos étnicos-raciais, mas que têm base nas características da estética corporal das pessoas negras, pardas e indígenas. A autora afirma que os intelectuais e o Movimento Negro brasileiros adotam o termo raça não no sentido biológico, mas sim atribuindo-lhe um sentido político baseado na construção histórica e cultural brasileira e no racismo estrutural daí decorrente. Assim, raça é uma construção política, social e cultural produzida a partir de relações sociais e de poder inseridas em determinado contexto histórico.

Oliveira se encaixa perfeitamente dentro do conceito de vulnerabilidade de Loureiro (2003), citado anteriormente, pois todas viviam em pobreza extrema, sobrevivendo da catação de lixo, algumas eram chefes de família, a maioria era negra, analfabeta ou com baixa escolarização. Isto é, não tinham renda, não tinham acesso a políticas públicas[27] e nenhuma participação política, pois muitas delas não tinham documentos e, sequer, existiam para o Estado brasileiro. Foram essas mulheres que formaram, junto com o grupo de voluntárias, o Movimento Solidário Colméia, e que deram início a um trabalho de vinte anos neste território.

2.2 Associativismo e educação não formal e popular

A constatação da situação de extrema pobreza das famílias indicadas pela escola exigiu que o movimento se organizasse para buscar atender da melhor forma possível as necessidades dessa comunidade, e não haveria como organizar esse grupo de pessoas se o próprio movimento não existisse oficialmente. Interessante notar que estamos falando de dois grupos de mulheres: primeiro, de um grupo de educadoras que se organiza para realizar trabalho voluntário, e em segundo lugar, um grupo de mulheres que participavam das oficinas. Podemos dizer que o Movimento Solidário Colméia começa como um movimento de mulheres para mulheres[28]. Gohn (2014) ao analisar os movimentos sociais a partir de um recorte de gênero, faz uma reflexão sobre como as mulheres dominam e sustentam o trabalho nas organizações associativas e nas redes solidárias de proteção e amparo às pessoas em situação de vulnerabilidade social no Brasil.

Formou-se, então, um grupo de educadoras voluntárias que, no primeiro ano de atividades, reuniu-se semanalmente, planejando atividades e estratégias para buscar recursos, tanto humanos como materiais, e concluiu que precisava se constituir legalmente como uma associação civil . Elaborou-se, então, o estatuto social, e no dia 10 de dezembro de 2002 foi realizada assembleia de fundação[29]. Aos poucos, o

[27] O Sistema único de assistência social – SUAS ainda não era uma realidade e o bolsa família não alcançava todo o território nacional. O programa nacional de assistência social PNAS e a Norma operacional básica -NOB – SUAS que regem, implementam e operacionalizam as políticas públicas e os benefícios sociais é de 2004. É somente a partir dessa data que toda a rede de assistência social brasileira começa a ser construída e operacionalizada dentro dos territórios através dos centros de referência de assistência social – CRAS e do SUAS.

[28] Em vinte anos de atuação apenas dois homens foram representantes das famílias. No início do Movimento não existiam voluntários homens, muito embora com a popularização do trabalho voluntário há uma mudança nesse sentido. O Movimento hoje conta com quatro homens como voluntários responsáveis por oficinas.

[29] Anexo I- Ata de fundação da Associação Movimento Solidário Colméia.

grupo foi se consolidando, os objetivos se tornando mais claros e a própria filosofia de trabalho se construindo.

O Movimento Solidário Colméia surge no bojo do que Gohn (2011) chama de novo associativismo do terceiro setor, isto é, o surgimento de ONGs (organizações não governamentais) que se tornam, a partir dos anos 1990, e mais fortemente no início do século XXI, atuantes na área da educação não formal.

A educação não formal, segundo Gohn (2013), é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos educativos. Por outro lado, a educação formal pode ser caracterizada como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, com currículos e todo o regramento que lhe é peculiar. Já a educação informal é aquela na qual os indivíduos aprendem naturalmente durante seu processo de socialização, aqui estão inclusas as relações familiares e sociais, os amigos, os colegas de trabalhos, as associações, os clubes, etc.

Devemos diferenciar com mais vigor a educação informal da não formal, haja vista, ainda haver certa confusão entre as duas. A primeira (informal) é gerada nas relações e relacionamentos familiares e no convívio social (amigos, escola, religião, clube etc.). Ela é involuntária, isto é, o indivíduo recebe e incorpora valores e culturas próprias do grupo e espaço ao qual pertence segundo determinações de origem, grupo social, gênero, raça, religião, entre outros. São os valores que formam as culturas de pertencimento dos indivíduos. A educação não formal, por sua vez, tem campo próprio, não se dá em qualquer lugar, não é nativa, mas sim construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é algo naturalizado. Como coloca Gohn (2013), “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”(p, 187), e assim como a educação formal, proporciona aos indivíduos compreender sua existência no mundo, prepara ao convívio social consciente através do conhecimento. Esse campo da educação tem um caráter universal, isto é, não faz uma distinção de classe, raça e gênero, mas muitas vezes, a partir de um recorte de classe, está associada ao conceito de Educação Popular, o que é na verdade uma especificidade de sua área de atuação.

A Educação Popular, para Brandão (2017), constituiu uma nova teoria não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelece novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas

entre os indivíduos e a sociedade e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele (BRANDÃO, 2017, p. 23). Ela nasce em oposição à educação pública, autoritária e disciplinadora que reproduz as desigualdades sociais. Como coloca Brandão (2017), a escola pública proporciona, para aqueles que têm menos e são marginalizados, uma educação com menos: menos escolas, menos professores e preparatória para o mundo do trabalho menor. Dentro dessa ideia de uma educação, que se estabelece com o objetivo de crítica a um sistema educacional público, Gonçalves (2001) afirma que o conceito de Educação Popular ocorre à margem dos sistemas formais e públicos. O autor diz que: “para a compreensão da educação popular, entender essa relação de desigualdade perante as ações do Estado, é fundamental já que é em resposta a esse “descaso” com o pobre e sua educação para a cidadania que se articula a educação popular” (p. 290).

Percebemos, então, que o conceito de Educação Popular é construído a partir de uma perspectiva de classe social, fazendo parte do espaço da educação não formal. Mas a educação não formal não se restringe à Educação Popular, ela é mais, tem outros atributos; não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Ela ainda desenvolve laços de pertencimento, pois se dá de forma coletiva e voluntária em espaços os mais variados possíveis como museus, cinemas, teatro, ONGs, exposições de arte. Nesse sentido, Gohn (2013) conceitua a educação não formal como:

> [...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (p. 384).

A educação não formal desenvolvida pelo chamado terceiro setor, em ONGs e outras instituições associativas é um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida de forma coletiva, para a cidadania, tendo como objetivo formar o indivíduo para a emancipação.

Historicamente, os representantes das famílias atendidas pelo Movimento são mulheres. Este fato nos leva a perceber um padrão social: são mulheres que estão fora do

mercado de trabalho[30], ou subempregadas, e que são responsáveis pelo cuidado da família ou são, elas próprias, chefes de família. Essas mulheres têm baixa escolaridade e baixa capacitação profissional. Esse contexto determina a falta de autonomia feminina, uma vez que lhes é negado o acesso, em primeiro lugar, à educação, uma vez que a gravidez precoce retira muitas jovens da escola e, em segundo lugar, ao trabalho, já que com o cuidado da família e a baixa escolarização os postos de trabalho ficam restritos a empregos domésticos ou de meio turno. Como nos diz Freire (2016):

> [...] a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural. (p. 21)

Esse é o maior empecilho à autonomia feminina a ser desconstruído por uma educação crítica, a naturalização de sistemas de dominação e exploração social, pois a educadora e o educador devem "desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença" (FREIRE, 2016b, p. 49). Ou seja, no caso do Colméia, isso significa levantar questionamentos que desafiem a realidade das camadas de dominação e opressão social, econômica e política, na qual as mulheres estão inseridas, e que elas possam vislumbrar um futuro, que possam ter sonhos, isto é, que tenham esperança na transformação.

Nesse sentido, a relação dialógica estabelecida no Movimento, através da Roda de Conversa e leitura com as mulheres, e outras oficinas[31], procura, antes de tudo, proporcionar às mulheres iniciar o processo de conscientização sobre o seu lugar no mundo. É a partir disso que a prática pedagógica se instaura, com a tomada de consciência e com uma educação transformadora. A ideia de que embora sejamos condicionados por uma cultura neoliberal, fatalista, não estamos determinados por ela, podemos e devemos agir para mudar, que o futuro não é inexorável, ele é uma possibilidade (FREIRE, 2016b). A prática educativa é, antes de tudo, pautada no diálogo, revelando saberes populares em que coordenadoras voluntárias e mulheres "igualmente livres e críticas, aprendem no

[30] Nesse ponto se faz necessário fazer considerações acerca do que entendemos por trabalho e emprego neste estudo. Trabalho é tudo aquilo que leva à produção material da vida, estando incluído qualquer tipo de trabalho, remunerado ou não e, até mesmo, o doméstico. Já emprego, entendemos como somente o trabalho remunerado, com carteira assinada e garantias trabalhistas.

[31] Além da Roda de Conversa, existem outras oficinas só de mulheres como a oficina de costura e artesanato que trabalha com pachtwork e reutilização e transformação de materiais, a oficina de Sabão Ecológico que transforma óleo de cozinha usado em barras de sabão e a Horta Comunitária.

trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem" (FREIRE, 2015, p. 434). Esse é o ponto de vista pedagógico que a Roda de Conversa e leitura com as mulheres, em particular, e o Colméia como um todo foi desenvolvendo ao longo do tempo, em que a noção de coletividade e de união é reforçada.

Outra forte influência para o Movimento Solidário Colméia foi a ONG *Ação para a cidadania: contra a fome, a miséria e pela vida* fundada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. O exemplo do trabalho voluntário desenvolvido por esta ONG foi essencial para a organização do Colméia e a forma como o Movimento compreende a questão do voluntariado, uma vez que este é o principal diferencial do Movimento. Isto é, o Movimento surge, se organiza e opera, somente a partir de trabalho voluntário.

A fundação do Movimento Colméia, conforme consta na ata de fundação, traz de forma explícita os objetivos da associação que ora nascia: "se destina a amparar, orientar e promover o desenvolvimento sócio-cultural junto à comunidade carente do bairro Castelo Branco II e arredores" (ATA, 2002). Assim como também consta no estatuto social os seguintes objetivos:

> Artigo 2° -O Movimento Solidário Colméia, como associação de cunho social tem como objetivos: I -Proporcionar a cada família: alimentação, vestuário, agasalho, saúde e educação, dentro da proporcionalidade dos meios de que dispõe, e atendendo as necessidades específicas de cada grupo familiar, sempre que possível, com a distribuição periódica de alimentos, roupas e remédios. II -Despertar os membros dessas famílias em relação a seus direitos como cidadãos e suas obrigações como elementos do núcleo a que pertencem –quer na família ou fora dela –através de palestras elucidativas, ministradas por pessoas capacitadas. III -Auxiliá-los no resgate da sua cidadania, mediante cursos de alfabetização de adultos, oficinas de trabalhos manuais, aulas de culinária e outras, proporcionando-lhes, assim, a oportunidade de autossustento. IV -Encaminhamento dos jovens para cursos de qualificação profissional de marcenaria, mecânica, eletricidade, auxiliar de construção civil, cabeleireiros(as), manicures e outros. V -Orientá-los no exercício da paternidade responsável, proporcionando informações quanto aos métodos contraceptivos, evitando também a gravidez na adolescência.VI -Esclarecê-los sobre os meios de preservação da saúde, prevenção à AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis (ESTATUTO SOCIAL, 2002, p. 1 - 2).

A partir de então, o Movimento se organizou oficialmente com vinte e cinco (25) famílias participantes, representadas pelas mães. Ao mesmo tempo em que criou oficinas educativas, também distribuía cestas básicas mensais para que as mulheres pudessem ter condições mínimas de participação, já que precisavam ficar uma tarde por semana na escola e sem trabalhar na catação. Iniciou-se, aí, um trabalho que já tem vinte (20) anos.

Cabe registrar que a construção da associação está intimamente e indissoluvelmente ligada às famílias do bairro Castelo Branco I e II, e arredores (zona oeste). As necessidades e aspirações dessas pessoas exigiram ações que, aos poucos, foram dando perfil ao Movimento Colméia, como por exemplo, a entrega das sacolas de alimentos condicionadas à frequência nas oficinas. A primeira oficina que se desenvolveu durante o ano de 2002 foi a *roda de conversa e leitura* e a segunda foi de tricô e crochê. Mais do que a confecção de colchas, os encontros visaram integrar o grupo e melhorar a autoestima de cada participante.

Assim, com base no que foi acordado na Ata (2002) de fundação e no Estatuto (2002) social, o Movimento Colméia elabora os objetivos que orientam os planos de atividades anuais: atender famílias em situação de vulnerabilidade socioambiental do Bairro Castelo Branco I e II e arredores, partindo do alunado de escolas situadas nestes bairros, previamente cadastradas e sujeitas a uma triagem, de acordo com suas necessidades mais prementes. Dentro desse contexto, pretende proporcionar às famílias atendidas alimento, agasalho, saúde e educação, sendo essa última a base do Movimento, o qual visa, em todas as circunstâncias, fugir às propostas puramente assistencialistas. Sendo assim, trabalha em quatro núcleos de ação: educação de crianças e jovens; educação de adultos; geração de renda; e cultura e lazer.

2.3 O trabalho das abelhas

O Movimento Colméia funciona como uma colmeia de abelhas, ou seja, dentro de um espírito de cooperação onde uma rede de apoiadores da comunidade riograndina dá suporte, seja com recursos materiais ou humanos. Daí a escolha do nome que pode ser analisado em três movimentos:

1- Movimento no sentido de ação – reflexão, categoria freiriana que busca refletir sobre a prática e refazer a ação, em que a ação pedagógica não está descolada da prática, do mundo material e do contexto social e histórico das educandas e educandos.

2- Solidário, a partir da noção de solidariedade de Paulo Freire (ADAMS, 2010) que é o contrário de assistencialismo, o qual retira do outro a possibilidade de ser mais, o desumaniza, uma vez que ser mais é vocação ontológica. O assistencialismo acomoda e conforma a oprimida e o oprimido dentro de sua opressão, contribuindo para o fatalismo e para a manutenção de um sistema social injusto e desigual. Para Freire, a vivência na solidariedade só se estabelece em sociedades democráticas, pois estas se articulam a partir

de uma categoria fundamental para a solidariedade que é o diálogo entre iguais. Essas sociedades se organizam a partir da ética da solidariedade, isto é, o agir humano é pautado em vivências coletivas. Ser solidário é agir a partir de uma lógica que conhece e compreende as relações de opressões socialmente produzidas e constrói, de forma coletiva, a transformação da sociedade.

3- Colméia, em relação às abelhas e seu trabalho organizado em rede tanto dentro da colmeia, como polinizando a natureza e o mundo.

Conforme o Estatuto (2002), a constituição social do Movimento está dividida em: sócios fundadores; sócios efetivos; e sócios colaboradores. Nesta constituição também está dividida a forma de atuação dos voluntários, já que todos também são sócios, e as pessoas doam seu tempo e trabalho de formas diferentes. Sócio efetivo é aquela pessoa que participa como responsável por uma oficina e, ainda comparece às reuniões e atividades do Movimento, e sócio colaborador é a voluntária ou voluntário que participa esporadicamente das atividades do Movimento, geralmente com doação financeira.

Em relação à organização administrativa, o Estatuto (2002) determina que:

> Artigo 12° - São órgãos da administração do Movimento Solidário Colméia:
> I – Assembleia Geral
> II - Conselho Diretor
> III - Conselho Fiscal (p. 3)

A assembleia geral se reúne de forma ordinária anualmente com as sócias e sócios para aprovação dos planos de atividades e prestação de contas, e a cada dois anos para a eleição do conselho fiscal e diretor. O conselho diretor possui mandato de dois anos e está organizado em: presidente, vice-presidente, 1ª secretária, 2ª secretária, 1ª tesoureira, 2ª tesoureira. O conselho fiscal, por sua vez, é composto por três pessoas da sociedade riograndina.

A Associação, hoje, em matéria de estrutura, é muito diferente daquela de vinte anos atrás que atuava na Escola Municipal João de Oliveira Martins, pois conta com sede própria, através de um contrato de cedência, de uma casa com a Prefeitura Municipal de Rio Grande, a Casa Colméia. Além disso, foram adquiridos cinco containers e transformados em dez salas de aula, equipadas com mesas redondas e cadeiras escolares, quadro branco ou de giz, sendo que algumas possuem ar condicionado. Dentre estas dez salas, duas são bibliotecas (uma infantil e outra adulta), uma tem uma *Smart* TV, outra é uma sala de informática com internet disponível, computadores e impressora para as

educadoras e as educandas e educandos desenvolverem suas atividades, tanto das oficinas como da escola formal ou qualquer outro tipo de atividade, como por exemplo acessar serviços públicos e confeccionar documentos. Toda essa estrutura possui, ainda, uma sala para a oficina do sabão, uma costuraria, uma sala para recepção de doações (alimentos e roupas), além de uma secretaria e uma cozinha.

O Movimento, como visto acima, desenvolve suas atividades a partir de quatro eixos de ação com base na educação, geração de renda e cultura e lazer, com isso hoje são atendidas, atualmente, trinta famílias perfazendo um total de aproximadamente 130 pessoas, as quais recebem mensalmente uma cesta básica de alimentos desde que cumpram com dois pré-requisitos que são: frequentar duas oficinas por semana, uma teórica e uma prática. Junto a isso, cada criança e jovem recebe por aula frequentada um litro de leite e um pacote de bolacha para levar para casa, como se fosse uma merenda, mas que a educanda e o educando compartilha com sua família.

As oficinas são organizadas no mês de fevereiro de cada ano, de acordo com a disponibilidade de voluntárias e voluntários, e as inscrições são abertas somente para as famílias cadastradas. Isso é um diferencial do Movimento Colméia, não existem inscrições para oficinas abertas ao público, apenas para as famílias que têm cadastro na entidade, permitindo que o atendimento e o processo educativo sejam mais eficientes. Além disso, acompanham o calendário letivo das escolas do município de Rio Grande, ou seja, quando uma voluntária ou voluntário assume a responsabilidade de uma oficina, está consciente de que deve atuar por pelo menos um ano, geralmente de março a início de dezembro.

As oficinas são encontros semanais de 2 horas, em dia específico da semana em que uma voluntária educadora é responsável por um grupo de educandas e educandos, os quais variam entre cinco e dez crianças ou jovens. No caso das mulheres adultas, o grupo gira em torno de vinte pessoas. É necessário frisar que todas as oficinas são semanais, o que desenvolve um vínculo com crianças, jovens e adultos e, consequentemente, com a família e a comunidade. Inclusive, dependendo da grade de horários, algumas famílias

conseguem frequentar oficinas no mesmo horário, sendo assim, são atendidos mães, filhos e agregados[32]. Abaixo segue a relação das oficinas de 2019 – pré-pandemia[33]:

1 – Roda de conversa e leitura
2 – Alfabetização de adultos
3 – Projeto Confraria da leitura
4 – Reforço escolar – 5 oficinas durante a semana
5 – Leitura e interpretação – 2 oficinas durante a semana
6 – Reforço em alfabetização de crianças
7 – Filosofia para crianças e jovens
8 – Filosofia para adultos
9 – Reforço de português
10 – Oficina de criatividade
11 – Preparação para o trabalho
12 – Música
13 – Matemática
14 – Inglês
15 – História & Música
16 – História, café e bolo
17 – Costura
18- Crochê
19 – Sabão
20- Papel reciclado
21- Tardes literárias
22- Futebol

Além das oficinas, acontecem palestras com voluntárias e voluntários que não possuem disponibilidade de tempo para oficinas semanais, mas que, eventualmente, participam compartilhando conhecimentos de suas áreas profissionais. Como exemplo, podemos citar a área da saúde, com palestras sobre saúde da mulher, gravidez na adolescência e paternidade responsável, direitos da mulher, assim como qualquer outro assunto que interessar à comunidade.

Na área de cultura e lazer, o Movimento Colméia visa disponibilizar vivências que, de outra forma, as pessoas atendidas pelo Movimento teriam dificuldade em experienciar, como as aulas-passeio que educandas e educandos disfrutam, pelo menos uma vez por ano. Outros exemplos, são as visitas à Feira do Livro de Porto Alegre, assim como à museus, cinemas e exposições, patrocinadas por meio de campanhas junto à comunidade riograndina. Existem outros passeios, cujo roteiro muda a cada ano,

[32] O Movimento Colméia atende crianças e jovens que são denominadas *agregadas.* Agregados são aqueles e aquelas cujos pais não podem participar do Movimento, geralmente porque trabalham, então essas crianças entram como agregadas em alguma família que os acolhe e que é responsável por eles dentro do Movimento.
[33] Algumas oficinas retornaram em junho de 2021, mas o Movimento retornou com todas as atividades apenas em março de 2022.

conforme pedido de educandas e voluntárias, como idas ao teatro, cinema, praia do Cassino, cidades vizinhas, como Pelotas, e já houve, até mesmo, uma visita ao Chuí. Tudo isso com o objetivo de fortalecer vínculos e proporcionar cultura geral.

Para manter o funcionamento das atividades, o Movimento Colméia possui vários tipos de captação de recursos: 1 - Patrocinadores: são dois tipos, pessoa jurídica que patrocinam as camisetas do Colméia ou através de valores mensais; 2 - Sócios da comunidade riograndina que mensalmente contribuem com valores variados; 3 - Doações da comunidade como, por exemplo, os containers, as roupas, os gêneros alimentícios, móveis, eletrodomésticos e qualquer outro material que possa interessar às pessoas atendidas; 4 - Apadrinhamento de criança: seja para as aulas-passeio, para o Natal, ou a campanha do tênis novo[34]; 5 - Projetos sociais aprovados junto ao poder público ou privado; 6 - Venda de camisetas do Movimento Colméia; 7 - Promoções e bazares para venda da produção das oficinas.

Ainda referente à captação de recursos, o Movimento sempre destaca a ampla credibilidade que desfruta junto à comunidade riograndina. Razão pela qual as doações são constantes e criou-se uma rede de amigos que confiam e conhecem o trabalho do Colméia e ainda, muito importante, participam e veem os resultados.

O Colméia trabalha com a mesma comunidade há vinte anos, com isso foi desenvolvido um vínculo profundo com o território e com as pessoas, uma vez que já estamos atendendo a terceira geração, ou seja, em alguns casos avó, filhos e netos fazem parte do Movimento.

Neste período de atuação, já foram desenvolvidos alguns estudos e projetos que o Movimento considera de fundamental importância como o TCC de Schellen Bilhalva de Castro Quevedo (2020), a primeira egressa do Movimento a frequentar a universidade, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Ela desenvolveu a pesquisa intitulada *Trajetória pedagógica de jovens egressos do Movimento Solidário Colméia,* em que pesquisou a trajetória de educandas e educandos que frequentaram o Colméia de 2010 a 2015 e buscou conhecer de que forma as

[34] A campanha do tênis novo é realizada no mês de junho (chegada do inverno) e tem como objetivo a doação de um par de tênis novo para as educandas e educandos do Movimento Colméia. Funciona da seguinte forma, são confeccionados cartões para cada uma das crianças e jovens em que consta o nome, idade e número do pé, depois disso, são distribuídos para madrinhas e padrinhos que têm que comprar um tênis novo tendo como referência os dados do cartão. Em seguida, esses tênis são entregues na sede do Movimento Colméia, devidamente embalado e com o nome da criança a que se destina.

experiências vividas dentro do Movimento influenciaram as vivências profissionais e acadêmicas desses educandos.

A oficina do sabão se destaca dentro do Movimento, pois engloba benefícios ambientais, sociais e econômicos, uma vez que é confeccionado a partir de óleo de cozinha reciclado. Santos, Duarte e Gomes (2012) realizaram uma pesquisa sobre logística reversa e desenvolvimento sustentável, a partir de estudo de caso dentro do Movimento Colméia e explicaram, por um lado, a complexidade logística da oficina e, por outro, os benefícios que ela alcança ao reciclar o óleo de fritura, o qual é altamente poluente e, ao mesmo tempo, gerar renda para as mulheres participantes da oficina.

Hoje, o Movimento Colméia conta com vinte e cinco (25) voluntárias e voluntários trabalhando diretamente na administração da Associação e nas oficinas. Além disso, possui uma assistente social e uma pedagoga contratadas, cada uma delas com carga horária de 20h semanais. Essa estrutura permite que as oficinas atendam várias famílias e com maior qualidade.

Diante dessa estrutura, é possível afirmar que o Movimento Colméia é um espaço pensado e estruturado, através de seu estatuto e diretrizes pedagógicas, a partir da concepção de educação crítica e libertadora freireana intimamente relacionada com a Educação Ambiental como uma educação política, ética e dialógica.

Assim, o Colméia tem como um de seus objetivos o viés emancipador, isto é, melhorar a vida das pessoas que vivem no território do seu entorno, por meio da problematização dos problemas da vida cotidiana, permitindo e oportunizando a reflexão crítica da realidade social e ambiental onde suas integrantes estão inseridas.

3 Educação Ambiental Crítica e Ecofeminismo: mais do que uma aproximação, uma articulação necessária

Este capítulo busca refletir acerca dos conceitos teóricos que orientaram esta tese e tem como objetivo responder a seguinte questão: em que medida a Educação Ambiental Crítica articulada ao Ecofeminismo permite que mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental desvelem as opressões vividas? Opressões essas que se entrecruzam e potencializam a partir de um novo patriarcado aliado às práticas exploratórias do sistema capitalista. Nesse sentido, nosso objetivo é dialogar sobre a Educação Ambiental Crítica com vistas à compreensão da necessidade de alargamento do corpus teórico para incorporar a Teoria da Reprodução Social e, com isso, evidenciar a necessidade de articulação da Educação Ambiental Crítica ao Ecofeminismo. Para isso dividimos este capítulo em três partes: na primeira construímos uma análise sobre a área da Educação Ambiental Crítica, as produções científicas de teóricas e teóricos cujas interpretações e produções se inter-relacionam com a pesquisa e os conceitos que fundamentam nosso trabalho; na segunda parte estabelecemos uma reflexão sobre a Teoria da Reprodução Social como uma interpretação possível das opressões vivenciadas pelas mulheres no sistema capitalista patriarcal; e finalizamos com a abordagem ecofeminista justificando a sua necessária articulação com a Educação Ambiental Crítica.

3.1 A Educação Ambiental Crítica

A Educação Ambiental é uma área de estudos inserida na grande área da Educação e tem como ponto de partida a noção de ambiente enquanto espaço de relações complexas, interdependentes e multidimensionais entre seres humanos, não humanos e natureza, compondo uma ideia de meio ambiente socioambiental.

Para Reigota (2014) a Educação Ambiental é uma educação política que tem como objetivo:

> [...] a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (p. 13).

Nesse sentido, é uma perspectiva de educação que não é neutra e que busca desvelar as opressões contidas no contexto social e histórico dos educandos por meio da participação dos mesmos nos processos educativos.

A Educação Ambiental tem como objetivo a tematização do conjunto de valores da cultura ocidental e sua relação com a natureza, procurando discutir sobre os antecedentes históricos, a forma como essa cultura suprimiu outros modos de vida e construiu e legitimou social, política e economicamente modos de agir e de viver provenientes de um racionalismo cartesiano. Para construir o campo epistêmico da Educação Ambiental é necessário um estudo sobre as raízes da construção desse sistema de valores que se naturalizou como o hegemônico e que já continha de forma embrionária a crise ambiental. Vivemos, portanto, sob a égide de uma ética antropocêntrica, que se caracteriza por impor uma relação de dominação e exploração com a natureza.

A Educação Ambiental tem desenvolvido a sua produção de conhecimento a partir de um viés epistemológico específico de sua área de estudo. Podewils (2019), busca compreender a produção de conhecimento na área, tal que a autora faz uma reflexão teórica, a partir de alguns autores da Educação Ambiental no Brasil apresentando temáticas emergentes, como a crítica à ciência moderna e ao modelo produtivo capitalista

Para a autora a epistemologia, enquanto produção do conhecimento de forma teórica, está dividida em *o quê* se pesquisar e em *como* fazer esta pesquisa. A ciência destrincha, analisa, teoriza e constrói conceitos a partir do conhecimento que emerge do cotidiano e dos problemas que surgem da realidade vivida pelas pessoas. Em seguida esse conhecimento já elaborado e organizado pela ciência é devolvido para a comunidade como forma de solucionar e atenuar as questões do dia a dia. Ainda conforme a autora, dentro dessa perspectiva, a problemática central da Educação Ambiental é *o quê* se produz dentro dessa área do conhecimento, uma vez que este *o quê* terá influência no modo de viver da sociedade.

Ainda refletindo a partir da tese de Podewils (2019) a produção de conhecimento teórico da área da Educação Ambiental que está ancorada na problemática *o que fazer*, tem como fundamento um viés ético, o qual constitui as relações dos seres humanos com a natureza e que conforma o viés epistemológico. É a conexão entre ética e epistemologia que orienta a escolha de alternativas teóricas sobre o que e como pesquisar e, assim produzir conhecimento na área da Educação Ambiental. Podewils (2019) também apresenta em sua pesquisa a produção de conhecimento da EA em disputa e ainda em contradição, pois ao mesmo tempo em que adota teorias e métodos científicos positivistas,

também busca privilegiar saberes outros que não os eurocêntricos e metodologias que compreendem o ambiente de forma complexa e interdisciplinar. Neste ponto entraria a discussão sobre a interdisciplinaridade, pois, concomitantemente, em se reconhecer como fundamental, já que se busca construir uma Educação Ambiental que abarque várias áreas do conhecimento, o próprio fato de utilizar-se de disciplinas remete ao pensamento científico fragmentado e disciplinar. Além disso, ainda se discute se a interdisciplinaridade seria uma forma de produção de conhecimento ou uma metodologia.

Nesse sentido, Podewils (2019) constrói uma análise teórica sobre como diversos autores compreendem a Educação Ambiental a partir de diferentes marcos teóricos, mas que têm em comum a crítica ao modelo societário atual, analisando a relação seres humanos-natureza por meio de diferentes concepções de educação, natureza e sociedade. Essas concepções produzem epistemologias que se aproximam ou distanciam conforme as correntes teóricas e metodológicas às quais pertencem.

Loureiro (2012) ao analisar os fundamentos da Educação Ambiental, destaca o fato de que as concepções teóricas e metodológicas que compõem a área caíram em um esvaziamento, com a utilização dos conceitos de forma a universalizar um discurso ambiental hegemônico. Nesse sentido, o autor diz que é preciso que sejam retomados e aprofundados os fundamentos das categorias de pensamento da Educação Ambiental para que possamos compreender como se dá a produção científica na área.

Para melhor compreensão dessa área de produção de conhecimento, caracterizada por uma diversidade conceitual e epistemológica, como exposto acima, pensamos ser necessário trazer à esta reflexão a análise de Layrargues e Lima (2014). Como forma didática de compreensão do campo social da Educação Ambiental no Brasil os autores a dividem a partir de três macrotendências político-pedagógicas: conservacionista, pragmática e crítica.

A macrotendência conservacionista de Educação Ambiental está voltada para uma ideia de ambiente natural e de proteção, amparo e conservação da natureza e dos animais, inerida na lógica “conhecer para amar e amar para preservar” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27) a qual tem fundamento na ciência ecológica.

A macrotendência pragmática é uma vertente proveniente da conservacionista e que advém da reflexão da área da Educação Ambiental enquanto pedagogia voltada aos problemas sociais e ambientais, ou seja, inserida em uma perspectiva social de meio ambiente. A partir dos problemas relativos principalmente ao aumento da degradação ambiental e às mudanças climáticas, que foram se acentuando no último século, e aliada

à noção de educação política, calcada na participação dos educandos no processo de produção do conhecimento, a Educação Ambiental pragmática busca soluções de adaptação da sociedade à crise ambiental. Nesse sentido, propõe ações, dentre as quais podemos destacar a reciclagem de lixo urbano, a reutilização de materiais descartáveis, soluções para consumo de água. Todas essas ações têm como foco a educação individual, em que os sujeitos são responsabilizados por suas práticas diárias e no âmbito do privado.

A última vertente apontada pelos autores é a macrotendência crítica que se diferencia das outras duas ao realizar reflexões críticas sobre o modelo societário capitalista de cunho exploratório o qual compreende a natureza e todos os seres como recursos disponíveis para a produção de mercadorias e a obtenção de lucro. A Educação Ambiental Crítica, assim, surge junto a outros adjetivos que a constituem: emancipadora, transformadora e popular. Isto porque, segundo Layrargues e Lima (2014):

> [...] essa opção pedagógica se nutriu do pensamento Freiriano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas". (p. 29)

Estudando o texto de Layrargues e Lima (2014) percebemos que os autores se colocam como pertencentes à vertente da Educação Ambiental Crítica, pois fazem uma crítica à macrotendência pragmática como aquela que está alinhada ao sistema capitalista e que busca práticas e reflexões com vistas a reformar e adaptar, mas não transformar a sociedade e, muito menos, romper com o capitalismo. Para os autores, essa macrotendência tem como objetivo se apropriar de práticas da vertente crítica, retirando, justamente, a proposta de transformação social para refinar o sistema capitalista e, assim, continuar inserido no mesmo modelo de relações de exploração da natureza e dos seres humanos e não humanos, entretanto sem alterar a relação entre produção e consumo.

Uma questão importante apontada pelos mesmos autores se refere ao objetivo da Educação Ambiental, pois desde Tbilisi[35] há o entendimento de que é imprescindível fazer a crítica sobre as formas de produção capitalista e de exploração da natureza e de todos os seres, assim como, produzir reflexões sobre as práticas educativas formais e não

[35] A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Antiga União Soviética, hoje Geórgia, aconteceu em 1977 e é considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental. Na conferência estabeleceu-se que: o processo educativo deve ser orientado para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e, de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

formais. Os autores ainda afirmam que os educadores ambientais devem possuir formação específica na área para que compreendam seus papeis enquanto críticos de um sistema societário.

Dentro disso, pensar a pesquisa em Educação Ambiental, a partir desse ponto de vista, precisa necessariamente, estar alinhada à macrotendência crítica, pois deve ser um projeto de educação contra hegemônico e que busque a transformação social e a emancipação das oprimidas e oprimidos pelas relações de exploração. Para Layrargues e Lima (2014) práticas de Educação Ambiental que não estejam apoiadas em uma teoria crítica ficam a meio caminho, ocultam as opressões e explorações que permeiam as relações de poder na sociedade.

Refletir sobre a Educação Ambiental Crítica com vistas à transformação da sociedade e emancipação dos sujeitos requer comprometimento com grupos de seres humanos oprimidos e vulneráveis e pensar com eles e a partir dos problemas concretos de suas vidas sobre os conflitos instalados e uma possível solução para a justiça social e ambiental. Problemas como a colonialismo (DAVIS, 2022), o patriarcado (LERNER, 2019), e o racismo (CARNEIRO, 2023; GONZALES, 2020) são a base sobre a qual nosso sistema societário se sustenta, tal que problematizar essa base requer pensar uma outra forma de viver que não esteja baseada no capitalismo neoliberal, racista e patriarcal.

Assim, a Educação Ambiental Crítica tem dupla função: a crítica à forma cartesiana como cultura ocidental que está estruturada a partir de uma ética antropocêntrica e a recuperação de saberes tradicionais que se articulam a partir de outras lógicas.

Neste sentido, esta tese se coloca como pertencente a vertente crítica de Educação Ambiental e, como coloca Loureiro (2015), incorpora em seu conjunto epistemológico a categoria teórica da tradição crítica. No Brasil a constituição das pedagogias críticas que conformam o campo pedagógico da Educação Ambiental são perspectivas pedagógicas histórico-críticas com destaque para a pedagogia libertadora e crítico-transformadora de Paulo Freire.

Nesta mesma linha de ideário emancipatório, Loureiro (2003) discute a noção de transformação na educação a partir de dois eixos que se aproximam das macrotendências apresentadas anteriormente: um eixo conservador que busca mudanças superficiais sem modificar o *status quo,* em que as mudanças comportamentais são de adaptação e não alteram o modelo de sociedade capitalista que o autor chama de “conotação pseudo-transformadora da educação” (p.38). Este eixo Loureiro (2003) entende como

hegemônico e trabalha, principalmente, as questões de reciclagem de lixo, reutilização de materiais, mas não entram na crítica da relação entre produção, consumo e cultura. O outro eixo denominado pelo autor de revolucionário e emancipatório conduz à crítica radical ao modelo societário contemporâneo, às relações econômicas e de trabalho e às dominações de grupos humanos e não humanos. Este viés de Educação Ambiental procura a transformação integral do ser, pois entende que esta é uma práxis social[36] que busca a construção de um novo modelo de civilização e sociedade em que a "sustentabilidade da vida e a ética ecológica sejam o seu cerne" (LOUREIRO, 2003, p. 40). Para isso, compreende a Educação Ambiental Crítica como transformadora e que busca refletir e teorizar sobre a atividade humana mediada pela natureza, procurando ampliar a consciência, por meio do desenvolvimento de uma capacidade crítica. A relação entre teoria e prática humana é que leva à reflexão e a transformação material e da subjetividade do sujeito. Isto posto, esta vertente crítica de Educação Ambiental entende como incompatível ambientalismo e capitalismo.

Na mesma linha, Cruz (2017) apresenta uma pesquisa tendo como fonte as publicações da revista REPEA de 2010 a 2015 levantando questões sobre como a Educação Ambiental Crítica é percebida na área da Educação Ambiental e a partir de quais perspectivas teóricas. O autor discorre sobre os elementos necessários para a construção da Educação Ambiental Crítica começando pela análise do sistema societário vigente, o qual se caracteriza por um conjunto de crises que podem ser classificadas como: pessoais (trabalho, emprego e renda) regionais (moradia, saúde e educação) e globais (mudança climática, poluição, etc.), todas elas emanando do Modo de Produção Capitalista. Este modo de produção se caracteriza por crises cíclicas, mas que o autor alerta para o estreitamento dos ciclos gerando uma crise estrutural do sistema capitalista, a qual leva à uma crise socioambiental sem precedentes e a um ponto de inflexão em que a humanidade precisa agir.

> A crise socioambiental engendrada pelo Modo de Produção Capitalista, se apresenta inscrita nesta mesma legalidade, ou seja, as relações sociais estão colocando um problema em face do qual a humanidade, enquanto totalidade, terá que tomar uma decisão entre alternativas: ou mantém seu destino nas mãos do Capital, em uma esperança infundada de que o Capital será capaz de dar conta do problema causado por aquilo que lhe é essencial – a produção

[36] Segundo Tozzoni-Reis (2008) "O conceito de práxis em Marx, é definido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e pelas abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente – concreta – da atividade prática humana: é prática eivada de teoria. Nesse sentido, a educação é práxis, é ação pensada, concreta, e a investigação sobre os processos educativos também tem essa perspectiva: articulação radical entre a teoria e a prática".

> destrutiva em ritmo crescente – ou a humanidade decide pela destruição do Capital antes que ele a destrua. (CRUZ, 2017, p. 126)

Diante desse cenário, Cruz (2017) chama atenção que, para a escolha de alternativas ao enfrentamento da crise, é necessário que os indivíduos tenham consciência de que é o próprio sistema que a produz e que, ou se espera o próprio sistema resolver por si só, ou se adota ações anticapitalistas de transformação da realidade. Para ele, a dificuldade reside no fato de que o sistema, através das relações capitalistas, produz uma ideologia na qual trabalha justamente, para que os indivíduos não alcancem a real dimensão da crise, tratam o problema ambiental como algo externo ao Modo de Produção Capitalista e em que as ações de enfrentamento sejam de adaptação do sistema e não de transformação.

Como consequência, Cruz (2017) afirma que atualmente temos discussões voltadas para deslocar o foco das relações de produção para o campo das relações de consumo, responsabilizando o indivíduo pelo consumo e descarte de materiais e, portanto, pela crise socioambiental. Nesse sentido, as ações de enfrentamento se resumem a adaptação de comportamentos individuais e desconectadas da crítica ao sistema como totalidade. Para que isso se efetue é necessário fortalecer o que o autor chama de "ideologia burguesa" de enfrentamento guiada pelo Capital e pelo Estado, utilizando a Educação como vetor e implantando políticas públicas como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. A classe dominante, por meio do Estado, controla, em primeiro lugar, as discussões em torno das questões ambientais na escola e, em seguida, a forma como essas discussões irão alterar o comportamento dos indivíduos em relação ao meio ambiente. Tudo isso leva ao discurso da sustentabilidade ambiental em que a ideia é a sustentação do Modo de Produção Capitalista por meio da adoção de critérios ambientais.

Para Cruz (2017), a lógica deve ser invertida, ou seja, a produção deve se dar em função do consumo e este deve expressar as reais necessidades dos seres humanos, transformando a relação humanos-natureza, mas isso equivale a acabar com o Modo de Produção Capitalista e instituir um novo patamar civilizacional.

Percebemos que Cruz (2017) faz uma análise que vai ao encontro do que discutimos anteriormente em relação às perspectivas de EA, pois ele mostra como a Educação Ambiental que Layrargues e Lima (2014) nomeiam de pragmática é desenvolvida no âmbito do ensino escolar por meio da instituição de diversas leis e diretrizes, as quais regem a educação formal no Brasil. Nesse sentido, apontamos que a

divisão que os autores fazem das perspectivas de Educação Ambiental tem uma função pedagógica e didática, pois muitas vezes encontramos práticas que se encaixam em mais de uma perspectiva. Por exemplo, quando se trabalha com projetos de lixo reciclado, que é uma prática bem conservacionista, também podemos trazer, em algum momento, uma reflexão sobre a relação que a nossa sociedade desenvolve com o consumo desenfreado. Nesse sentido, entendemos que as perspectivas não são fechadas em si mesmas.

Esse é o papel da Educação Ambiental Crítica, qual seja, apresentar discussões que problematizem as questões apontadas acima e mostrar os limites que a sociedade capitalista enfrenta diante de uma crise estrutural e insustentável. Para isso, se torna necessário instituir um campo de reflexões da Educação Ambiental, desprendido da "ideologia burguesa", explicada por Cruz (2017), e que possa estabelecer uma crítica contumaz ao sistema capitalista e propor outras lógicas de vida sustentáveis.

Continuando o debate sobre a área de estudos da Educação Ambiental Crítica, Pedruzzi (2019) discute sobre a importância de estudarmos as perspectivas críticas de Educação Ambiental para consolidação de seu campo teórico e metodológico com o objetivo de refletir sobre a prática e a forma como vem sendo compreendida no âmbito da grande área da Educação. A autora aponta a questão da confusão teórica que compõe a área da Educação Ambiental Crítica. Ela afirma que esta "empolgação, debates acalorados e posições das mais divergentes, " (p. 28) pode ser espelhado para toda área da produção de conhecimento em Educação Ambiental resultando em um "cenário caótico onde muito se fala, pouco se entende e o que se entende sabe-se lá se faz algum sentido" (p. 28).

Para Pedruzzi (2019) a Educação Ambiental Crítica "[...] trata da radical superação do capitalismo, das relações de exploração, da dominação dos humanos e da natureza" (p. 29). A autora explica que a Educação Ambiental é uma área de produção conhecimento ainda jovem dentro de um contexto maior de produção científica. Inserida nisso, a Educação Ambiental Crítica se constitui historicamente como uma novidade advinda de movimentos de contracultura e de preocupação com o meio ambiente, de um movimento educacional que se inicia com as pedagogias críticas a partir da metade do século XX. Dentro disso, a autora concorda que há uma separação na área entre uma EA conservadora e uma crítica. Segundo Pedruzzi (2019), o núcleo fundante de autores da Educação Ambiental Crítica no Brasil, considera a Educação Ambiental conservadora como hegemônica, como vimos anteriormente tanto em Layrargues e Lima (2014) como em Loureiro (2003) e que Cruz (2017) explicou em sua tese, mas a autora afirma que

atualmente a perspectiva crítica domina as publicações acadêmicas. Além disso, ela explica que mesmo que pareça haver um binarismo na área de Educação Ambiental entre as concepções conservacionistas e críticas, existem pesquisas que não se colocam como pertencentes especificamente à estas duas concepções. Pedruzzi (2019) afirma que:

> Se, no fundante da Educação Ambiental, ela era composta por uma grande oposição entre conservadores e críticos, e os primeiros ocupavam maior espaço no debate, hoje, temos um cenário que soa bastante diverso, sendo formado por concepções conservadoras, críticas, hermenêuticas, complexas, pós-estruturalistas ou quaisquer das diversas compreensões de mundo que fazem parte da atualidade da Educação Ambiental (p. 35)

A partir desse ponto de vista, Pedruzzi (2019) explica que os autores da Educação Ambiental Crítica se filiam, em sua maioria, à perspectiva marxista, muito embora não se possa dizer que suas ideias convergem para as de Marx, especificamente, nem que utilizem as categorias marxianas, mas que, sim, trabalham com comentadores ou com autores que elaboram teorias que advém do pensamento marxista e de crítica marxista de caráter materialista histórica.

A reflexão de Trein (2012) aborda o sentido da crítica que a Educação Ambiental desenvolve. Para a autora é por meio do trabalho[37] que os humanos transformam a natureza, o ambiente e as relações sociais. Inserido em uma visão materialista histórica, a mesma autora aponta que os humanos foram desenvolvendo a ideia de que são cada vez mais cultura e menos natureza provocando com isso uma separação, uma ruptura, a qual permitiu a dominação e exploração da natureza, entendida a partir de então como recurso para o Modo de Produção Capitalista. Como explica Trein (2012), "[...] as relações sociais que os humanos estabelecem entre si e a que estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho assumem essa face heterônima, com grande poder destrutivo do ambiente e da vida humana" (p. 297).

A autora ainda coloca que é a partir da categoria trabalho que nos interrogamos sobre a forma como articulamos a dominação e exploração da natureza e de seres humanos dentro do sistema societário capitalista. Este sistema, fundamentado a partir da

[37] Trabalho como categoria ontológica do ser humano. O trabalho, segundo Marx, é um processo entre os seres humanos e a natureza, um processo pelo qual os humanos, através das suas próprias ações, medeiam, regulam e controlam o metabolismo entre eles e a natureza. Homens e mulheres põem em movimento as forças naturais que pertencem ao seu próprio corpo, aos braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar os materiais da natureza de uma forma adaptada às suas próprias necessidades. Através desse movimento, eles atuam sobre a natureza externa e a modificam, e assim, simultaneamente, alteram a sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

contradição entre capital e trabalho, vigora desde o século XVIII baseado no imperialismo, colonialismo e patriarcado e se expandiu sobremaneira no século XX a partir de sua fase neoliberal, a qual produziu uma crise social, política, econômica e ambiental. Essa crise é sistêmica, ou seja, não tem como ser enfrentada apenas por uma de suas faces e, nesse sentido, a crise ambiental articulada às outras colocou limites à expansão do modo de produção capitalista e aprofundou as desigualdades gerando pauperização das populações mais vulneráveis.

Assim, para Trein (2012), a Educação Ambiental Crítica tem como objetivo, a partir de uma crítica materialista e histórica, buscar desvelar em suas práticas educativas a problematização de nossas relações com a natureza e propor questionamentos sobre em que medida essas práticas produzem leituras da realidade e são crítico-reprodutoras ou crítico-transformadoras. Isto traduz-se no seguinte questionamento: A crítica tem potencial para a transformação da realidade das pessoas oprimidas, ela produz conscientização e emancipação? Pois é nesse sentido que se elabora o potencial revolucionário da EA crítica.

Na mesma linha, para Loureiro (2015) a Educação Ambiental Crítica deve colocar sob questão "[...] toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada e refutar todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade de natureza" (p. 161). À esta afirmação podemos acrescentar que o objetivo de colocar sob questão os processos sociais, econômicos, políticos e ambientais que são historicamente construídos é a transformação da realidade, buscando uma sociedade em que se faça justiça social e ambiental.

Nesse sentido, a Educação Ambiental Crítica é uma educação política que contempla a análise e a crítica das relações sociais, econômicas e políticas entre os seres humanos, não humanos e a natureza, no intuito de constituir a transformação das relações de opressão voltadas à justiça social e ambiental. Ela deve ser "[...] compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos — o que implica mudança cultural e social" (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 138).

Melhorar a condição de vida de pessoas em situação de vulnerabilidade socioambiental é o objetivo central da Educação Ambiental Crítica e isto pode ser percebido pela produção acadêmica, tanto na área, como um todo, quanto mais especificamente, no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA da

FURG. Este programa se caracteriza por acolher e desenvolver projetos de pesquisa com pautas educativas interdisciplinares, contra hegemônicas e de viés crítico que valorizem o trabalho com oprimidas e oprimidos a partir de três linhas de pesquisa: fundamentos da Educação Ambiental; Educação Ambiental não formal; e Educação Ambiental: ensino e formação de educadores (as).

O PPGEA foi criado em 1994 com o curso de mestrado e em 2006 foi constituído o doutorado. O programa pertence ao Instituto de Educação – IE e é referência na área da Educação Ambiental brasileira. Somente nos últimos cinco (5) anos foram cento e dezesseis (116)[38] teses e dissertações defendidas sobre os mais variados temas, mas que têm em comum a educação política e a elaboração de críticas referentes às formas como os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza, educação formal e não formal, o consumo desenfreado, a crise climática e a sustentabilidade. Embora essas críticas partam de marcos teóricos variados, todos os trabalhos de pesquisa buscam em seus objetivos enfrentar a crise civilizatória vigente sob o sistema capitalista e as opressões daí advindas.

O PPGEA, desta forma, está em sintonia com um duplo objetivo da Educação Ambiental, qual seja, a crítica à ética antropocêntrica e eurocêntrica, fundantes do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que retoma e valoriza a produção de conhecimentos a partir de outros lógicas e visões de mundo. Para isso, acolhe, incentiva e produz teses e dissertações de vertente crítica, as quais destacamos algumas, uma vez que contribuíram tanto na formação desta pesquisadora enquanto educadora ambiental, tal como também firmaram a compreensão da área epistemológica da Educação Ambiental Crítica no Brasil.

Consideramos significativos os trabalhos de Guevara (2020) sobre juventudes rurais no noroeste do Peru, a partir de uma perspectiva de gênero e de Pereira (2020) sobre mulheres da cadeia produtiva da pesca artesanal como sujeitas da ação educativa em projetos de Educação Ambiental na Bacia de Campos – RJ. As mulheres pescadoras artesanais também foram as participantes da tese de Silva (2022) na Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. A autora partiu de epistemologias ecológicas e feministas decolonial e interseccional e buscou por justiça ambiental, equidade de gênero e educação contra hegemônica para essas mulheres. Arevalo (2022) escreveu uma tese sobre a elaboração de artesanato com miçanga, principalmente de origem indígena equatoriana, a qual pode

[38] Nos últimos 5 anos das 116 teses e dissertações defendidas no PPGEA, 81 são de autoria de mulheres.

ser considerada como uma prática de sensibilização ambiental que, permite, entre outras coisas, *corazonar* a ciência e pensar a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica. As dissertações de Peres (2021) que busca o resgate acadêmico da cultura e da história da população negra, com destaque para a mulher negra, a partir de uma pesquisa narrativa autobiográfica e a de Peres (2023) que faz uma análise dos atendimentos do Centro de Referência de Assistência Social CRAS – Águeda da cidade de Rio Grande e que tem como objetivo investigar o Fenômeno da Feminização da Pobreza e a Injustiça Ambiental. Estes são trabalhos de pesquisa que compartilham saberes e fazeres deslocados da lógica capitalista exploratória e buscam valorizar outras relações com a natureza.

Juntamente com as já citadas Podewils (2019), Pedruzzi (2019) e Cruz (2017) estas pesquisas mostram um panorama animador de como a Educação Ambiental Crítica passou a ocupar um espaço expressivo e relevante na área da Educação. Adicionado a isto, e inserida na ideia de interdisciplinaridade, um dos princípios da Educação Ambiental[39], pautas importantes para grupos de sujeitos em situação de vulnerabilidade socioambiental foco das pesquisas em Educação Ambiental Crítica, se torna necessário adicionar epítetos que forjam abordagem teóricas relacionadas com a área e que enriquecem as análises e discussões.

Nesta tese a Educação Ambiental Crítica se articula à duas abordagens filosóficas que entendemos ser necessárias para produzir uma lente epistemológica que seja capaz de dar conta das opressões e explorações que grupos de mulheres enfrentam, isto é, que sejam capazes de ver, ouvir e oportunizar a participação das oprimidas na resolução das questões ambientais.

Em primeiro lugar adotamos uma abordagem de Educação Ambiental Crítica que tem o pensamento de Paulo Freire como marco teórico, isto porque, entendemos que o mesmo possui vários princípios da EA inseridas, como a já mencionada interdisciplinaridade, a participação[40] dos sujeitos nas reflexões e o diálogo entre saberes, destacando a diversidade social e cultural. Freire (1983) analisa como se dá a passagem

[39] O princípio da interdisciplinaridade está explícito na Lei 9795/ 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Dentre os 8 princípios elencados como constituintes da Educação Ambiental destacamos o seguinte: III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;(BRASIL, 1999).

[40] O princípio da participação está na base da Educação Ambiental segundo o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Isto é, todos os princípios elaborados neste tratado têm como base a participação, seja da sociedade civil, do Estado, dos Movimentos Sociais ou da população em geral.

de uma sociedade fechada e alienada para uma sociedade aberta e que tenha consciência de seus condicionamentos. Ele denomina esse processo de sociedade em transição. Essa transição se dá de forma coletiva com a presença da população nos locais de tomada de decisão, exercendo seu direito de voz. Assim, participar é ação coletiva, é movimento, é tomar decisões em conjunto sobre o futuro. Para que esse processo participativo seja possível, é necessário um regime democrático estável e que perpasse as estruturas sociais. Além disso, Paulo Freire parte de uma educação problematizadora e de uma posição política educativa firme a favor das oprimidas e oprimidos, assim como a Educação Ambiental Crítica (COSTA; LOUREIRO, 2018). Embora Paulo Freire não tenha se dedicado à questão ambiental especificamente, ele produz reflexões que tratam da relação humanos-natureza em sua teoria do conhecimento e fazer pedagógico interdisciplinar. Reflexões essas que inspiram estudos que tenham como fundamento a luta política por libertação e a emancipação das oprimidas e oprimidos. Paulo Freire tem uma visão interdisciplinar da sociedade e a partir disso forma categorias de análise que buscam construir um processo metodológico em que os sujeitos produzem conhecimento a partir de suas realidades e contextos culturais.

Dentro disso, compreendemos que a Educação Ambiental Crítica possui forte conexão com o pensamento de Paulo Freire, uma vez que integra as questões sociais e as ambientais. As categorias de análise que compõem a práxis freiriana e que Dickmann e Carneiro (2021) e Dickmann e Ruppental (2018) intitulam de Educação Ambiental freiriana, problematizam a Educação Ambiental Crítica do ponto de vista pedagógico e os fatores que a colocam como uma educação libertadora. Somado a isso, a Educação Ambiental Crítica freiriana “propõe uma práxis educativa que evidencia a ação-reflexão dos sujeitos promovida pela decodificação da realidade” (RUPPENTAL; DICKMANN, 2018, p. 104). Assim, os autores citados constroem uma articulação entre a Educação Ambiental Crítica e a práxis freiriana fundamentada em sete pressupostos: político, filosófico, ético, estético, gnosiológico, antropológico, pedagógico. O pressuposto político baseia-se na afirmação de que a educação nunca é neutra e sim sempre politicamente posicionada, o filosófico parte da ideia de que a educação é ferramenta de transformação da sociedade a partir da reflexão das relações entre humanos e natureza, o pressuposto ético agrega a noção de uma ética de responsabilidade dos humanos com o mundo, pressuposto estético está aliado à ética, e se evidencia na práxis transformadora, o pressuposto gnosiológico está diretamente relacionado ao conhecimento produzidos pelos sujeitos como um ato de cidadania, o pressuposto antropológico trata da relação ser

humano – mundo e do conceito antropológico de cultura e por fim o pressuposto pedagógico por meio de uma perspectiva política – pedagógica. Portanto, segundo Ruppental e Dickmann (2018) são esses pressupostos da teoria freiriana que dialogam com a Educação Ambiental Crítica e que conduzem à educação libertadora e transformadora na busca por emancipação dos sujeitos e justiça social.

Além da abordagem filosófica freiriana, defendemos que a Educação Ambiental Crítica, necessita analisar como as relações de gênero são centrais para pensar sobre as injustiças sociais e ambientais, já que estas produzem desigualdades, relações de poder assimétricas e opressões, dentro de uma cultura ocidental pautada no androcentrismo. Uma sociedade androcêntrica é aquela que ao naturalizar uma visão de mundo masculina, elabora formas de dominação e opressão dos homens sobre as mulheres, as quais estão atravessadas pelas relações sociais e históricas de um determinado espaço-tempo.

Nesse sentido, o androcentrismo na sociedade capitalista fundamenta uma visão de mundo que elabora e organiza politicamente essa forma de pensar e agir a partir do patriarcado o qual está firmado na família nuclear, monogâmica e no casamento heterossexual, uma vez que esta sociedade se assenta na propriedade privada, sendo necessário, portanto, controlar a descendência e o patrimônio.

Nesta perspectiva as mulheres, enquanto grupo oprimido dentro da lógica de dominação patriarcal, estão expostas ao controle, a dominação e à dependência financeira e cultural dos homens, o que leva muitas vezes à vulnerabilidade socioambiental. Conforme Di Ciommo (1999) as mulheres estão mais expostas à degradação ambiental, pois devido ao estado de vulnerabilidade vivem em locais de risco ambiental, dependem de água limpa e são responsáveis pela alimentação de todo grupo familiar. A maior parte dos pobres do mundo são mulheres, daí o termo feminização da pobreza que vem sendo alvo de estudos a partir do século XX (PEARCE, 1978; PERES, 2023), tal que iremos explorar o assunto no capítulo 5.

Porém, ao trabalhar e pesquisar em contato direto, isto é de forma participativa, com mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental, que enfrentam a pobreza, o machismo e o racismo, que precisam trabalhar em jornadas duplas, gerar e criar filhos, muitas vezes sozinhas, chegamos à conclusão que a lente epistemológica da Educação Ambiental Crítica de abordagem freiriana não é capaz de dar conta dos problemas enfrentados por estas mulheres, pois elas enfrentam opressões mais graves que os homens uma vez que o sistema societário capitalista além da exploração do trabalho está aliado ao patriarcado.

Di Ciommo (1999) levanta a questão de que a Educação Ambiental necessita aprofundar o estudo sobre as questões de gênero articuladas as teorias ecofeministas, uma vez que novas práticas cotidianas estão a instituir novos estilos de vida mais sensíveis às questões ambientais no último século e essas mudanças são capitaneadas por mulheres, as responsáveis pela esfera da reprodução social.

Também Guevara (2020), coloca que a Educação Ambiental e o movimento feminista possuem um entrelace epistemológico substancial, quando advogam que a degradação ambiental e a desigualdade de gênero fazem parte do mesmo processo de exploração do trabalho e da natureza o qual estrutura nosso modelo societário atual, sustentado em desigualdades, na competição entre indivíduos e no ideário de desenvolvimento, progresso e evolução.

As análises de gênero são fundamentais para desconstruir as relações desiguais naturalizadas e permitem deslocar a lógica das opressões. Elas têm como fundamento pensar sobre as relações sociais entre mulheres e homens os quais constroem culturalmente regras de convívio em uma determinada sociedade e em um determinado período de tempo, isto é, o gênero é uma construção social e cultural.

Para Scott (1999) a diferença sexual gera uma organização social de forma relacional, entre o feminino e o masculino, produzindo um saber, ou um modo de ordenar o mundo, a partir do que, as diferenças sociais se constroem por meio de disputas políticas, relações de poder, dominação e subordinação. Esta percepção é fundamental para desnaturalizar os papeis sociais femininos e masculinos e desvelar a desigualdade hierárquica de gênero que tem como base o poder masculino.

Partindo da Educação Ambiental Crítica de abordagem freiriana e somando a perspectiva de gênero pensamos que é necessário o conhecimento das realidades históricas e espaciais específicas de grupos de mulheres envolvidas em processos de opressões. Nesse sentido, ao tentar ajustar a lente epistemológica da Educação Ambiental Crítica encontramos na abordagem filosófica ecofeminista os elementos teóricos e práticos que permitem o desvelamento das opressões enfrentadas pelas mulheres.

A abordagem filosófica se constitui em um modo de ver o mundo e refletir sobre as relações que se estabelecem em determinados contextos históricos, assim entendemos que essa abordagem permite a construção de camadas teóricas que se interseccionam e aprimoram a epistemologia da Educação Ambiental Crítica. Esta é a costura teórica que esta tese busca construir ao produzir um diálogo teórico entre a Educação Ambiental Crítica de base freiriana, a Teoria da Reprodução Social e o Ecofeminismo.

3.2 Teoria da reprodução social: desvelando a opressão do patriarcado capitalista

Para melhor compreender a embocadura teórica de nossa abordagem filosófica ecofeminista entendemos ser necessário refletir sobre a Teoria da Reprodução Social. Partimos primeiro da ideia de que o sistema capitalista é um sistema total, unitário e complexo, isto é, não está apenas restrito à área econômica, mas engloba todas esferas da vida dos seres humanos e o conjunto de suas relações. Se em sociedades pré-capitalistas a produção da vida, de mercadorias se dava junto à esfera da reprodução e do trabalho doméstico, o capitalismo introduz um corte entre estas duas esferas e as coloca como antagônicas com o objetivo de potencializar a exploração da força de trabalho, criar mais-valor e acumular infinitamente. Essa divisão é caracterizada por um corte de gênero onde as mulheres ficam responsáveis pela reprodução e os homens com a produção.

Em segundo lugar partimos da ideia de *novo patriarcado* desenvolvida por Federici (2017), onde ela elabora a especificidade da dominação dos homens sobre as mulheres dentro do sistema capitalista, ao somar à esta dominação, a exploração do trabalho e dos corpos das mulheres e a expropriação de conhecimentos e práticas sociais e culturais. Se, como diz Lerner (2019), o patriarcado é um sistema que existe há milênios e que vai se transformando com o passar dos momentos históricos da humanidade, sob o capitalismo ele assume uma forma de extrema violência, isolamento e injustiça com as mulheres ao colocá-las como subordinadas e inferiores aos homens.

A teoria marxista compreende a esfera da produção como aquela onde se dá o trabalho assalariado, a produção de mercadorias e o mais-valor. Esta é a esfera a partir da qual se dão as relações capitalistas e onde se trava a luta de classes entre a burguesia e o proletariado as quais movem o modo de produção capitalista. Já a esfera da reprodução social é compreendida pelas feministas marxistas e socialistas como aquela em que se formam “os sujeitos do capitalismo”, como colocam Fraser e Jaeggi (2020, p. 46). Nesta esfera da vida é onde se dão aquelas relações que não estão mediadas pelo mercado e mercantilização como todo o trabalho de cuidado e trabalho afetivo, os quais produzem e firmam as relações sociais e os laços afetivos e que não recebem qualquer pagamento em troca, ou seja, não há remuneração para este tipo de trabalho. Por outro lado, estas teóricas defendem que este tipo de trabalho é absolutamente necessário à esfera da produção, pois os trabalhadores que compõem a força de trabalhado a ser explorada e assim produzir mais-valor, necessitam comer, dormir, ter roupas limpas, criar vínculos afetivos e formas

de compreensão de vida para que possam continuar existindo novas gerações de trabalhadoras e trabalhadores aptos para o sistema.

Notamos, portanto, que Fraser e Jaeggi (2020) possuem uma compreensão expandida, tanto de capitalismo, quanto da esfera da reprodução social, pois, para elas, a reprodução social integra as preocupações de feministas marxistas e socialistas e, simultaneamente, também são compostas com o que as autoras chamam de *teorias da subjetivação* onde se localizam as problemáticas de Michel Foucault e Pierre Bourdieu em relação ao conceito de *habitus,* cultura e eticidade. Nesse sentido, para Fraser e Jaegger (2020) a "reprodução social abarca a criação, a socialização e a subjetivação de seres humanos de modo mais geral, em todos os aspectos" (p. 48). As autoras pontuam a diferença da perspectiva delas para as feministas marxistas que associariam esta esfera exclusivamente às atividades concernentes ao ambiente doméstico, ao passo que elas a compreendem como atividades também pertencentes à sociedade civil, agências estatais e até mesmo em espaços mercantilizados.

Ao explicar a Teoria da Reprodução Social Batthacharya (2017) faz uma análise de como a teoria marxista ainda possui fôlego crítico e revolucionário enquanto teoria insurgente de combate ao capitalismo. A autora aponta que o marxismo sofre críticas quanto a preocupar-se mais com a categoria classe em detrimento da categoria gênero, destacando que muitas mulheres já ouviram de seus colegas homens que primeiro é necessária a revolução da classe trabalhadora e que depois viriam as preocupações com as relações de gênero. Junto a isso, mais decepcionante ainda, seriam as práticas machistas de colegas marxistas, as quais fazem as mulheres se sentirem desprezadas e inferiorizadas dentro dos movimentos sociais e partidos políticos.

Mesmo assim, Batthacharya (2017) diz que as mulheres são marxistas porque compreendem esta teoria como a única possível para combater de forma contundente, ou seja, de forma revolucionária, o sistema capitalista e tudo aquilo que se articula a ele, como o novo patriarcado. Desse modo, a perspectiva de Batthacharya (2017) se diferencia da perspectiva de Fraser e Jaeggi (2020) pois ela afirma que o marxismo, sendo uma teoria insurgente, teria como premissa lutar contra todas as formas de opressão, inclusive a de gênero, uma vez que ele ainda é a melhor maneira de compreender as múltiplas opressões sob o capitalismo, assim como, sem dúvidas, é uma teoria que busca acabar com o sistema e não apenas reformá-lo.

A partir da perspectiva marxista, Batthacharya (2017) vai dizer que há uma parte de *O Capital*[41] que foi pouco desenvolvida. Ela começa explicando que a força de trabalho é a mercadoria especial e a fonte de valor dentro do capitalismo, pois é ela que produz mercadorias e coloca o sistema em funcionamento. O trabalho é uma categoria ontológica, isto é, é o próprio modo de ser dos humanos e da sociedade, sendo central para a compreensão das relações humanas, sociais e com a natureza. Por meio do trabalho os humanos transformam a natureza e se constituem como seres sociais (NETTO, 2012). O valor de uma mercadoria se dá a partir da força de trabalho empregada para a produção dessa mercadoria. Entende-se por força de trabalho seres humanos que vendem seu tempo, conhecimento e habilidade para o capitalista, o dono dos meios de produção. Desse modo, o trabalho produz valor, mas estas relações estão mediadas por processos sociais e históricos e, portanto, não são relações estáticas. No sistema capitalista, há a divisão do trabalho em remunerado e não remunerado, o primeiro está na esfera da produção e o segundo na esfera da reprodução.

Por outro lado, ela diz que Marx é silencioso em relação a uma pergunta fundamental: quem produz a força de trabalho? Batthacharya (2017) coloca que teóricas feministas irão desenvolver o pensamento marxiano de que a força de trabalho produz valor introduzindo a noção de que as mulheres produzem a força de trabalho. São elas, dentro da família que geram, criam, educam, alimentam, vestem, limpam e acalentam os trabalhadores. Isto é, todo esse trabalho que está fora das relações de produção e capitalistas é fundamental para a operação do sistema. Nesse sentido, junta-se à esfera da produção de mercadorias e de valor uma esfera que reproduz essa força de trabalho. A esfera da reprodução sustenta a produção, pois esta não existiria sem a primeira.

Fraser e Jaeggi (2020) criticam essa perspectiva de que o trabalho reprodutivo se dá apenas no ambiente doméstico e enquanto reprodução da força de trabalho, como dito acima elas partem de uma concepção mais ampla e subjetiva das atividades que pertencem à esfera da reprodução social e discutem sobre como a crise sociorreprodutiva na fase do capitalismo financeirizado necessariamente precisa de uma compreensão mais alargada do trabalho reprodutivo.

Continuando com Batthacharya (2017), ela analisa que este trabalho reprodutivo é destituído de valor, uma vez que está fora da esfera da produção de mercadorias, mas

[41] O Capital - Crítica da Economia Política é um conjunto de livros escrito por Karl Marx, que constituem uma análise e crítica do capitalismo (crítica da economia política clássica)- o primeiro livro foi publicado em 1867.

continua sendo essencial para o sistema. Ela ainda afirma que o capitalismo necessita das mulheres para que reproduzam a força de trabalho e que façam isso baseadas em laços afetivos e na família.

Decorre dessa necessidade de mulheres no trabalho reprodutivo a forte opressão e disciplinamento que Federici (2017, 2019, 2021) discute muito bem em seus estudos. Dividir mulheres de um lado da vida e homens de outro foi uma vitória do capitalismo que assim, dividiu a força de trabalho e, mais do que isto invisibilizou o trabalho reprodutivo, como se este fosse algo natural, originou uma degradação social das mulheres e precarizou o trabalho remunerado feminino. Disciplinar, reproduzir e expandir o proletariado é o objetivo final desta nova ordem patriarcal e que Federici (2021) chama de *patriarcado do salário.*

O patriarcado do salário é como a classe trabalhadora a partir dos anos 1840 se organiza a partir do homem como a figura central da classe trabalhada e como o provedor da família através do salário, concomitantemente, há a criação da dona de casa da classe trabalhadora[42], sua esposa, encarregada das atividades domésticas e administradora da casa e do salário de seu marido. Federici (2021) explica que se antes disso, tínhamos mulheres e crianças com cargas de trabalho expressivas, mas com salários exploratórios, o movimento da sociedade patriarcal foi expulsar mulheres e crianças da fábrica para o ambiente doméstico, por meio de leis[43] e disciplinamento social e cultural[44]. A ideia defendida partia de dois princípios, o primeiro era que as mulheres competiam com os homens por empregos e que recebiam salários menores contribuindo para a pobreza dessas famílias e, segundo, que as mulheres eram necessárias em casa para gerar, criar e cuidar tanto da nova geração de trabalhadores (os filhos) quanto dos próprios trabalhadores. As esposas passam assim, a serem responsáveis por toda a dinâmica familiar, administrando a casa, gerenciando compras e o salário e, ainda, cuidando das pessoas. Todo esse trabalho reprodutivo é não remunerado.

[42] Este estilo de vida e de organização da família era reservado às classes média e alta em que as esposas eram valorizadas pelo trabalho doméstico e a reclusão no lar. A novidade que Federici aponta em suas obras é, justamente, colocar a mulher da classe trabalhadora neste modelo de esposa e mãe ideal, um modelo historicamente pertencente à elite desde a antiguidade (SILVA, 2022).

[43] Federici (2021) analisa o patriarcado do salário a partir do contexto da Inglaterra dos anos 1840 e cita a Lei das Dez horas de 1847 e a Lei de Mineração de 1842.

[44] Foram criados vários dispositivos que passam a regular as relações de trabalhos, sociais, domésticas e, ainda, familiares como: sindicatos; comissão de emprego infantil; relatórios e cursos de ciências domésticas (FEDERICI, 2021). Esses dispositivos tinham como objetivo a construção da imagem da boa esposa e mãe com dedicação exclusiva ao ambiente doméstico.

Seguindo além e entrando na questão da luta de classes, enquanto motor da história, teóricas como Lise Vogel (*Apud* Batthacharya, 2017) pontuam que a reprodução da classe trabalhadora é essencial também para compor a luta contra a burguesia, nesse sentido gerar pessoas, mantê-las vivas, aquecidas, alimentadas, limpas e saudáveis é fundamental para a formação da sociedade de classes. Assim, as mulheres desempenham papel primordial e, portanto, sofrem outros tipos de opressão e exploração muito bem explicadas por Federici (2019) quando ela aborda o processo de cercamento, o quê além de ser um processo físico de colocar cercas ao redor de um campo e assim privatizá-lo, pode ser compreendido como um processo social no qual a reprodução dos trabalhadores passou do comum (público) para o particular (privado) e da comunidade para a família. A crescente preocupação com a necessidade do aumento da população pertencente à classe trabalhadora gerou duas formas de opressão sobre as mulheres de classes diferentes. Se nas classes proprietárias, burguesia: as mulheres são oprimidas e disciplinadas para manter a propriedade através descendência legítima e os direitos de herança, as mulheres da classe trabalhadora são oprimidas para renovar, criar e educar a força de trabalho, isto é, os produtores diretos.

Então, a Teoria da Reprodução Social explica que a produção de mercadorias (bens e serviços) e a produção da vida (cotidiana) estão interligadas, isto é, uma não se dá sem a outra. Além disso, enquanto a primeira se dá dentro da economia formal, a outra se dá fora da produção, de forma invisibilizada e a custo quase zero para o capital. Batthacharya (2017) destaca três pontos que se interconectam na reprodução da força de trabalho: i) as atividades de regeneração da classe trabalhadora como uma casa arrumada, comida na mesa e roupa lavada, para que o trabalhador esteja apto à voltar ao trabalho no dia seguinte; ii) as atividades de cuidado com aqueles que serão futuros trabalhadores como crianças ou que então já estão fora da esfera da produção como os idosos, pessoas com deficiência ou desempregados; iii) e a geração de pessoas, novos trabalhadores, isto é, dar à luz. Todas essas atividades domésticas são desempenhadas em sua grande maioria pelas mulheres e a custo zero para os capitalistas. Mesmo que hoje tenhamos lares em que o trabalho doméstico possa ser feito de forma mais igualitária em relação ao gênero a estrutura do sistema ainda coloca as mulheres como responsáveis por essas atividades.

Todas as teóricas aqui apontadas concordam que o capitalismo é um sistema unitário, pois a esfera da produção e a esfera da reprodução influenciam-se mutuamente. Isto faz com que acontecimentos de uma esfera reverbere na outra. Nesse sentido, ações nas relações capitalistas da esfera produtiva como por exemplo, cortes de salários,

redução de jornada ou desemprego em massa, originam mais trabalho na esfera da reprodução ocasionadas pelo aumento da tensão dentro dos lares, violência contra as mulheres, aumento da taxa de alcoolismo e uma infinidade de consequências que impactam a vida das famílias.

Além disso, Batthacharya (2013; 2017) chama atenção para o fato de que essa estrutura bem amarrada e interdependente é impermeável à conquista de direitos em relação ao gênero, porque o sistema produziu uma base material de opressão às mulheres e, com isso, políticas sociais e afirmativas são apenas temporárias, visto que, basta uma troca de governo ou um *canetaço* para que direitos sejam retirados.

Outra questão é que as mulheres não estão apenas na esfera da reprodução, elas também são trabalhadoras e atuam na produção de bens e serviços em trabalhos assalariados. Assim, não podemos dizer que a esfera da produção é formada por homens, uma vez que existem cada vez mais mulheres atuando. Mas essa atuação segue dentro da lógica de inferiorização das mulheres dentro do sistema, então o que se percebe são salários mais baixos, empregos de meio período ou precários onde as mulheres são maioria. Além disso, mulheres são aquelas que são chamadas quando abrem vagas em empregos sazonais ou em períodos de crise financeira quando as empresas precisam demitir os maiores salários e renovar a força de trabalho. São nessas circunstâncias que as mulheres são chamadas à produção.

Mas o que precisa ficar nítido é que esse emprego das mulheres é volúvel, pois na primeira mudança no sistema elas perdem o emprego para os homens, uma vez que o sistema patriarcal prefere a força de trabalho masculina. E por que preferem os homens? Porque eles são mais confiáveis (segundo eles próprios), mais disponíveis, conseguem trabalhar 12h por dia se necessário, não precisam lavar, cozinhar e cuidar de filhos doentes quando chegam em casa. Se são solteiros/viúvos/divorciados e com guarda compartilhada sempre tem uma avó ou tia que pode cuidar de seus filhos. Em sentido contrário, cresce o número de famílias chefiadas por mulheres e com isto a responsabilidade de sustentar a família e cuidar dela sozinha.

Portanto, todas as discussões a respeito da esfera da produção, como salários, benefícios, carga horária, creche e outros, precisam levar em consideração as questões de gênero e suas desigualdades. Aqui aparecem as desigualdades entre as próprias mulheres, por um lado a pauperização da grande maioria e a ascensão de um pequeno grupo de mulheres aliadas à classe dominante e patriarcal. Elas são altamente preparadas e escolarizadas e galgam cargos e honrarias. Essas mulheres são muitas vezes protagonistas

de movimentos que se dizem feministas, embora estejam aliadas ao patriarcado e ao neoliberalismo econômico e pautem suas ações no individualismo, na competição e na meritocracia. Este feminismo liberal não está preocupado com a maioria das mulheres que enfrentam a pobreza e que são na maioria dos casos mulheres racializadas e chefes de família.

Como bem pergunta Batthacharya (2017): esse punhado de mulheres diretoras-executivas irão defender os interesses da imensa maioria de mulheres trabalhadoras, mães e cuidadoras?

Para isso seria necessário incentivar medidas como benefício, creche no local de trabalho, assistência médica universal e isso tudo se traduz em cortar os lucros do capitalismo. O feminismo liberal está apenas preocupado com que as mulheres aproveitem as desigualdades do sistema, isto é, elas defendem apenas a sua classe e dizem que apenas o trabalho duro vai liberar as mulheres. Como se a maioria das mulheres não soubesse o que é trabalho duro, com dupla e até mesmo tripla jornada! Com certeza a independência financeira é central para a autonomia feminina, e desta forma a luta por empregos e salários melhores é fundamental, mas o que as diretoras executivas de grandes corporações não entendem é que estão em um pedestal que lhes garante uma gama de privilégios. Apenas as mulheres que podem pagar para alguém fazer por elas o trabalho de cuidados e de reprodução conseguem trabalhar tempo integral, estudar e fazer pós-graduação. E quem faz esse trabalho da reprodução por elas são justamente essas mulheres racializadas e pobres que precisam deixar seus próprios filhos sozinhos. Federici (2017) e Mies (2014) trazem importante contribuição ao analisar como a esfera da reprodução e o trabalho doméstico são influenciados pelo imperialismo e o colonialismo com a entrada de mulheres racializadas para a realização do trabalho de cuidado e limpeza em lares europeus, por exemplo, e como isso liberou uma parcela de mulheres para o trabalho assalariado.

Significativa reflexão neste sentido fazem as autoras Aruzza, Batthacharya e Fraser (2019) quando dizem que o feminismo é para os 99%, isto é para a grande maioria da população (homens e mulheres) da classe trabalhadora e oprimida. As autoras fazem uma crítica ao feminismo liberal e advogam que o movimento feminista deve focar antes de tudo, em melhorar a opressão e exploração desses 99% da população e junto a isso pensar a liberação das mulheres. Ou seja, a luta do movimento feminista deve ser antes de tudo uma luta anticapitalista.

Para bell hooks (2019) o movimento feminista nos Estados Unidos é uma ideologia burguesa, pois está diretamente relacionado à lógica “atomística, competitiva, do individualismo liberal” (p. 37) que permeia todas as relações da sociedade capitalista. Nesse sentido a teoria feminista produzida por meio dessa ideologia perde seu potencial de radicalização, esvaziando a luta feminista. Isso pode ser observado quando vemos luta por direitos iguais, salários iguais aos dos homens, mas não uma luta que busque o enfrentamento da exploração de trabalhadoras, que seja contra o imperialismo, colonialismo, racismo e patriarcado. Ao contrário, o que percebemos é uma luta feminista mais voltada ao reformismo do que à ruptura das relações de exploração e opressão. O movimento feminista é cada vez mais dominado por mulheres brancas, burguesas, intelectualizadas e acadêmicas que universalizam questões próprias à sua realidade e não levam em consideração outras opressões como classe e raça, por exemplo. A generalização de uma ideia de libertação pessoal não diz muita coisa para mulheres negras e pobres que muitas vezes vivem de forma coletiva. A vulnerabilidade, muitas vezes, as fazem construir redes de apoio que mulheres brancas e da elite desconhecem, ou pior ainda, desvalorizam. Essa forma de pensar sobre o feminismo leva à exclusão de mulheres negras dos movimentos. O feminismo burguês é o feminismo da classe dominante. É o feminismo branco e liberal aliado ao capitalismo e aliado também ao patriarcado e ao racismo, uma vez que estes atuam de forma imbricada em nossa sociedade. Esse feminismo luta apenas por interesses de uma classe específica de mulheres e não possui potencial de radicalização da luta feminista.

Nesse sentido, o feminismo para os 99% é um movimento que busca a união com todos os outros movimentos que busquem uma transformação social profunda. Isto é, mais do que pensar a luta das mulheres, esse feminismo é uma luta dos oprimidos e oprimidas e busca outras formas sociais que não estejam baseadas na mercantilização da vida. O feminismo liberal, visto por estas teóricas, é um movimento que prevê a liberação de apenas uma mulher, ou, no melhor dos casos, um grupo muito específico de mulheres. Assim, não há como separar as questões de gênero das de classe, pois que é evidente que há uma divisão de classe entre as mulheres.

A partir dessa perspectiva, as políticas econômicas neoliberais e patriarcais, apoiadas e incentivadas por este feminismo liberal impactam de forma negativa a grande maioria das mulheres pobres e racializadas, precarizando as relações de trabalho assalariado ou retirando elas do mercado e colocando-as em tempo integral no trabalho reprodutivo. Sendo assim, é importantíssimo pensar a esfera da produção a partir da ótica

das mulheres. Além do que, o capitalismo, que não esqueçamos é patriarcal, se utiliza dessas mulheres diretoras – executivas para reforçar o discurso da igualdade de gênero. O sistema se adaptou para dar oportunidades para uma determinada classe de mulheres e assim ter uma válvula de segurança em relação à discriminação e desigualdades. Como coloca Batthacharya (2013) o capitalismo pode ser cego em relação ao gênero, mas as relações sociais não o são, as desigualdades impactam a vida de todos.

Portanto, o que se percebe é que a luta de classes ainda é a base fundamental do sistema, é a partir dela que as relações sociais e o modo de produção capitalista se estabelecem, ademais mudanças amplas nas relações de gênero vão afetar os lucros, pois precisam existir pessoas (no caso mulheres) dispostas a trabalhar por pouquíssimo pagamento.

Muito embora o âmbito do trabalho remunerado e produtivo seja compreendido como antagônico às relações sociorreprodutivas dentro da lógica capitalista, como diz Batthacharya (2017) uma trabalhadora, não trabalha apenas no seu local de trabalho, mas também no seu ambiente doméstico, ela também depende de serviços públicos como o posto de saúde, as escolas, as praças, etc. Desta forma, toda a reprodução da classe trabalhadora como colocado acima é realizada fora da esfera da produção e o local de trabalho ocupa uma parte da vida de uma trabalhadora e é apenas uma das jornadas múltiplas de trabalho que as mulheres desempenham.

E o sistema capitalista compreende muito bem esta articulação e interdependência em que opera a esfera da produção e da reprodução. É por isso que ele, através de políticas econômicas neoliberais, ataca os serviços públicos, fazendo com que o cuidado se torne cada vez mais uma responsabilidade da família e sobrecarregando individualmente as pessoas (mulheres em maioria). Tudo isso com o intuito de vulnerabilizar a classe trabalhadora, abrindo brechas e atacando no local de trabalho através de redução de salários, benefícios ou corte de horas extras.

Por outro lado, Batthacharya (2017) destaca que assim como o sistema capitalista conhece e se utiliza dessa articulação entre as esferas, também a teoria marxista conhece o processo e, desse modo, a autora vai defender que as marxistas revolucionárias é que podem fazer o elo analítico que liga acontecimentos ditos do âmbito do privado como o fechamento de uma creche e a luta por salários mais altos na fábrica, como acontecimentos que mostram como o capitalismo é um sistema unitário em que a produção é sustentada pela reprodução social. Além disso, as teóricas marxistas atuam em defesa das oprimidas e oprimidos reverberando as lutas que ainda não chegaram no

local de trabalho. Nesse sentido, a importância de lutas unificadas que digam respeito às duas esferas, pois a luta deve incluir a esfera da reprodução, mas ela só pode ser vencida na esfera da produção, uma vez que esta é a esfera que produz valor.

Em relação à produção de valor do trabalho não remunerado, Federici (2017, p. 179) faz uma crítica à teoria marxiana, e aponta que "Marx nunca reconheceu que a procriação poderia se tornar um terreno de exploração". A falha de Marx ao não analisar o trabalho das mulheres na esfera reprodutiva se deve a ele compreender esse trabalho como algo natural e não uma atividade social e historicamente determinada. Para ela foi uma derrota histórica para as mulheres a naturalização do trabalho doméstico como um recurso disponível para todos (que tivessem uma mulher em casa) e a exclusão e desvalorização do trabalho remunerado feito por elas. Mesmo assim, na compreensão de Federici (2017) a esfera da reprodução também é produtora de valor, uma vez que está inserida nas relações capitalistas e, portanto, sustenta e mantém o modo de produção capitalista.

Finalizando e voltando à Batthacharya (2017), ela coloca que a esfera da reprodução é responsável pelas questões mais fundamentais da nossa sociedade, porque são as questões que mais nos tocam como a constituição da família e de filhos, laços de amizade, parentesco e afetividades e que o importante é uma luta integrada contra o capitalismo. Não podemos privilegiar uma esfera em detrimento da outra, isto é, as lutas devem ser complementares, não podemos continuar na crença, que o capitalismo nos coloca, de antagonismo entre as duas esferas como se fossem mundos opostos e que não se comunicam. O marxismo, enquanto teoria insurgente, possui potente lente epistemológica que desvela as opressões que o patriarcado impõe tanto na esfera da produção quanto na reprodução social.

Nesse sentido, todas as lutas importam, as ações afirmativas, as cotas nas universidades, pautas identitárias, lutas por direitos civis, mas em última instância o que as teóricas feministas marxistas buscam é uma luta unificada e anticapitalista.

3.3 O Ecofeminismo: uma abordagem teórica acolhedora e dialógica

Uma nova relação entre humanos e natureza pode ser mediada pelas mulheres segundo o Ecofeminismo**.** Esta corrente teórica surgiu em 1974 por meio do encontro da teoria feminista e dos interesses da ecologia. Segundo Mendoza (2019), do feminismo

tomou a ideia de que o gênero é construído social e culturalmente e que, nesta construção, há uma separação de papéis sociais em que os homens tomam a primazia produzindo um sistema de opressão das mulheres fundamentado na dominação masculina, o patriarcado, e, assim, estabelecendo, hegemonicamente, uma visão de mundo, comportamento e pensamento, o androcentrismo. A partir da ecologia toma a proposta de proteger a natureza através de uma mudança cultural e buscando um modo de vida alternativo ao atual que priorize uma cultura pró-vida. Isto é, busca a construção de uma sociedade não androcêntrica e não capitalista onde haja maior igualdade e justiça social e com isso, mais respeito a todos os seres vivos, humanos e não humanos. Então, para o Ecofeminismo a opressão das mulheres, está intrinsecamente ligada à dominação da natureza e a consequente e permanente destruição do planeta, pois fazem parte do mesmo sistema de dominação constituído pelo patriarcado, aliado ao capitalismo e que uma não será revertida sem a outra.

Inserida na mesma perspectiva ecofeminista, Shiva (2004) conduz sua análise no sentido de oferecer um olhar interpretativo alternativo que compreende a pobreza de forma contrária à cultura dominante moderna e ocidental que rotula como pobres todas aquelas pessoas que não se enquadram dentro da lógica de desenvolvimento capitalista, do progresso e que vivem a partir de práticas tradicionais e sustentáveis. O modelo de desenvolvimento capitalista coloca essas pessoas à margem de uma ideia de progresso e, ao mesmo tempo, destrói estilos de vida que reconhecem humanos e natureza como pertencentes a um mesmo ecossistema. Tudo isso produz a verdadeira pobreza, isto é, a miséria, pois essas pessoas, uma vez deslocadas de seus modos de vida não conseguem mais suprir necessidades básicas de subsistência material como a produção de alimentos e a construção de moradas. Isto porque dentro da lógica de progresso se valoriza as grandes lavouras de monocultura, que tomam para si os recursos naturais como água e terra e se desvaloriza as pequenas produções familiares que são deixadas à míngua e onde as mulheres desempenham papel essencial. Segundo Shiva (2004):

> [...] a destruição das tecnologias tradicionais, que respeitam a ecologia, que geralmente criam e empregam as mulheres, junto com a destruição de sua base material, é o que geralmente se atribui a "feminização" da pobreza em sociedades que tenham tido que suportar os custos da destruição de recursos (p. 3).[45]

[45] No original: "[...] la destrucción de las tecnologias tradicionales, respetuosas de la ecologia, que suelen crear y emplear las mujeres, junto con la destruccíon de su base material, es a lo que generalmente se atribuye la "feminización" de la pobreza en sociedadesque han tenido que soportar los costes de la destruccíon de recursos".

Nesse sentido, a autora coloca como alternativa a recuperação de princípios femininos como a vinculação com a terra, a empatia, o cuidado, a construção de sistemas de apoio mútuo que possam romper com o sistema patriarcal e transformar e ideia de progresso, crescimento e produtividade vinculando-as à produção da vida, sendo dessa forma um projeto político, ecológico e feminista.

Também Puleo (2018) nos mostra que em meio a crise ambiental e social é necessário a construção de outro mundo que não esteja baseado na opressão e na exploração. Isto significa modificar o modo de desenvolvimento androcêntrico por outro que possua empatia em relação à natureza e faça uma análise crítica das relações de poder. Para ela é necessário valorizar o desenvolvimento em conjunto da razão e da emoção com a universalização de virtudes e atitudes tradicionalmente femininas reivindicando a crítica ante a discriminação das mulheres. Assim, "adotar uma perspectiva ecofeminista igualitária implica em não se fazer política ambiental à custa das mulheres, isto é, favorecendo os papeis tradicionais"[46] (p. 19), mas sim incentivar a sustentabilidade e inovar em relação à divisão sexual do trabalho.

Desse modo, tendo como perspectiva o Ecofeminismo, a Educação Ambiental necessita refletir criticamente sobre a subalternidade e a vulnerabilidade socioambiental feminina, discutindo pontos como a valorização dos espaços de convívio feminino, o cuidado com os humanos e os não humanos e as práticas e olhares que as mulheres desenvolvem em relação à natureza.

Refletir sobre as relações de dominação implícitas na construção da categoria vulnerabilidade é ininteligível na lógica capitalista e patriarcal. Para isso é necessária outra chave interpretativa, outra visão de mundo, que Mies e Shiva (2014) acreditam encontrar no Ecofeminismo de vertente crítica, uma vez que este abarca tanto a necessária crítica ao modelo social capitalista e patriarcal baseado na opressão e exploração das mulheres e da natureza, quanto busca formas alternativas de organização social contra hegemônicas.

Na mesma linha argumentativa, Puleo (2018) reflete que é necessário que a EA se abra a novas formas interpretativas que privilegiem as perspectivas de gênero, uma vez que há, no mundo inteiro, mulheres que são afetadas por dois tipos de desigualdades: desigualdade no acesso aos recursos e desigualdade no reconhecimento social. As duas

[46] No original: "Adoptar una perspectiva ecofeminista igualitária implica que no se puede hacer política ambiental a costa de las mujeres, es decir, favoreciendo los papeles tradicionales".

questões são constituintes da subalternidade e da vulnerabilidade socioambiental feminina.

Nesse sentido, é de fundamental importância o estudo de Federici (2017), pois ele mostra exatamente o período de formação histórica do capitalismo aliado ao patriarcado e ao colonialismo. A autora revela uma nova perspectiva de análise materialista histórica do patriarcado a partir do evento da caça às bruxas articulado com a expropriação dos camponeses na Europa, fenômeno conhecido como cercamento[47], o colonialismo e o imperialismo europeu, os quais conduzem ao nascimento da sociedade capitalista. A compreensão de Federici é fazer essa análise a partir de uma lente epistemológica feminista e marxista, por meio da qual a autora analisa o período histórico de transição do sistema feudal europeu ao capitalismo e o porquê desse período estar marcado pela caça às bruxas tanto na Europa quanto no mundo colonizado.

O estudo de Federici parte de quatro pontos principais: i) a expropriação do campesinato europeu, a privatização de terras (cercamentos) e a escravização de pessoas para a exploração do Novo Mundo, os quais proporcionaram a formação de um proletariado mundial ; ii) a transformação do corpo das pessoas em máquinas de trabalho e o quanto isto atingiu especialmente as mulheres, uma vez que estas foram relegadas à reprodutoras da força de trabalho; iii) a acumulação primitiva além de ser uma acumulação de capital e de trabalhadores pronto a serem explorados é também a acumulação e aprofundamento de diferenças baseadas na classe, raça e gênero, gerando dominação de burgueses sobre proletariado, dos homens sobre as mulheres, da raça branca sobre as outras; iv) o capitalismo não pode ser visto dentro da perspectiva de progresso histórico, por um lado porque criou formas de escravidão violentas e, de outro, porque instaurou a divisão entre a própria classe trabalhadora e outros grupos ocultando com isso a exploração. A partir desses elementos, compreende-se que as mulheres são as que foram mãos prejudicadas, nocauteadas pelo processo de caça às bruxas, pelo disciplinamento de seus corpos, postos a serviço do Estado nascente e a separação entre a esfera da produção e da reprodução do capital.

Nesse sentido, o estudo de Federici (2017) desvela em detalhes a formação da sociedade capitalista que tem como base a opressão das mulheres a partir de um novo

[47] Processos históricos iniciados na Inglaterra do século XVI, por meio dos quais as terras comunais são privatizadas e uma massa de camponeses deixa o campo em direção as regiões urbanizadas em busca de trabalho.

patriarcado[48], que se articula com a exploração de parte do mundo colonizado e o surgimento dos Estados Nacionais a partir da lógica burguesa. Tudo isso conforma uma nova divisão sexual do trabalho e a separação entre as esferas da produção do capital como trabalho masculino e a esfera da reprodução de sistema como trabalho feminino. A questão é que, a partir de então compreendemos que o único trabalho constituído de valor é o assalariado e masculino e com isso o trabalho doméstico feminino e toda a esfera da vida privada passam por intensa domesticação das mulheres e de seus corpos e por uma naturalização e invisibilização.

Importante mencionar o trabalho de Segato (2021) que analisa as formas violentas que tornaram as mulheres nas colônias americanas cada vez mais vulneráveis à dominação e exploração masculina. A autora se aproxima de Federici (2017) ao explicar que as relações de gênero, a partir da noção de colonialidade, passam de um patriarcado de baixa intensidade para o patriarcado colonial-moderno de alta intensidade e da cidadania individual. Este processo reconhece em primeiro lugar a existência de uma estrutura patriarcal pré intrusão colonial, a qual permitia certo transito e circulação entre as posições sociais e sexuais, as quais o gênero ocidental moderno não permite, por isso a nomenclatura de baixa intensidade. Nestas condições, as mulheres possuem maior liberdade de ação, inclusive formando alianças políticas e ocupando espaços de liderança.

Em seguida, a partir da colonização e da intrusão de uma nova forma de relação patriarcal há o aniquilamento das relações políticas e das formas de deliberação sobre o bem comum que as mulheres participavam. Além disso, houve a privatização e inferiorização do espaço doméstico e o rompimento dos laços existentes entre as mulheres, marcados pela solidariedade e colaboração nos rituais e no trabalho produtivo e reprodutivo. Como consequência, Segato (2021) diz que "[...] Para o espaço doméstico e para as pessoas que o habitam, isso significa um colapso total de seu valor e munição política, de sua capacidade de participar de forma significativa nos processos de tomada de decisão que afetam toda a comunidade" (p. 106)

A experiência da autora em comunidades indígenas brasileiras mostra que as violências contra as mulheres e os feminicídios, aumentam à medida que as aldeias são engolidas pela modernidade pelas relações de mercado do capitalismo que vai anexando

[48] O patriarcado é um sistema de opressão dos homens sobre as mulheres que existe a milênios, conforme Gerda Lerner (2019), mas Federici (2017) mostra em seu estudo que este sistema aliado ao capitalismo e ao colonialismo tomou formas violentas de opressão, porque incluiu a exploração do trabalho e do corpo das mulheres, assim como a expropriação de saberes femininos. Assim, Federici diz que essa aliança formou o que ela chama de novo patriarcado.

regiões, isto é, o gênero colonial-moderno se instala sob a égide do Estado e produz um patriarcado que rompe os laços comunais das mulheres e as coloca como subordinadas em um mundo marcado pelo binarismo e pela hierarquia. As mulheres nessa nova ordem saem derrotadas em suas formas de se relacionar econômica e comunitariamente.

Maria Mies (2014) concorda quando diz que as mulheres não têm nada a ganhar dentro do sistema capitalista que privilegia um crescimento econômico não sustentável dentro da ideia de acumulação de capital sobre todas outras formas de relação e que, portanto, precisam desenvolver uma nova perspectiva de sociedade baseada em outra relação com a natureza, entre as próprias mulheres e entre as mulheres e os homens.

Nesse sentido, o que se busca é uma postura ecofeminista, que, como explica Gebara (1997), é uma postura político-crítica e, portanto, necessariamente deve estar relacionada com a luta antirracista, antissexista e antielitista. Para a autora, a problemática ecológica deve, imprescindivelmente, dialogar com as questões relacionadas com a raça, gênero e classe, pois como ela pontua, são as mulheres, as crianças e as pessoas negras e indígenas as que primeiro sofrem e estão mais ameaçadas no ecossistema. Para perceber isso, é só visitar as favelas espalhadas pelo Brasil, em que a maioria da população é composta por pessoas negras e pardas e os lares chefiados por mulheres. Gebara (1997), então, afirma que precisamos buscar caminhos alternativos de convivência e esses caminhos precisam ser discutidos por diferentes grupos, priorizando as pessoas mais afetadas.

A sociedade patriarcal é interdependente do capitalismo, do colonialismo, e da racialização dos corpos. Todos esses fatores formam um emaranhado que não é possível ser enfrentado separadamente, porque não foram produzidos separadamente, foram produzidos no núcleo da formação do capitalismo. Nesse sentido, todos esses sistemas devem ser atacados ao mesmo tempo e a alternativa é pensar outro mundo possível a partir de relações sociais comunitárias e solidárias e de respeito à natureza. Portanto entendemos que uma abordagem ecofeminista é essencial para a Educação Ambiental Crítica, pois consegue sobrepor diversas teorias que tenham como objetivo desvelar as opressões enfrentadas pelas mulheres, especialmente aquelas colonizadas e racializadas.

Para finalizar, constatamos que a produção científica brasileira voltada à Educação Ambiental Crítica é expressiva, tendo Paulo Freire como um dos autores mais citados, mas quando articulada ao Ecofeminismo, há uma lacuna ainda a ser preenchida[49].

[49] Fizemos uma pesquisa bibliográfica na plataforma Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da Capes para o projeto de qualificação desta tese e constatamos que na pesquisa sobre a Educação Ambiental Crítica

Sem dúvidas, o PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG torna-se uma referência na área da Educação Ambiental Crítica com abordagem ecofeminista, a partir de linhas de pesquisas que investem na articulação dessas temáticas.

Assim, pensamos que esta tese traz um debate necessário em relação à situação de opressão que as mulheres em geral enfrentam sob o capitalismo neoliberal e patriarcal e mais especificamente as mulheres em vulnerabilidade socioambiental. É a partir do corpus teórico exposto neste capítulo que pensamos construir uma potente lente epistemológica que consegue desvelar essas opressões. Essa lente posicionada junto à realidade, e às práticas cotidianas das mulheres do Movimento Colméia consegue desvelar essas opressões e, além disso, permite que elas em um espaço de convívio possam problematizar essa realidade e transformá-la.

Portanto nossa tese em Educação Ambiental Crítica tece um diálogo com Paulo Freire e com o Ecofeminismo durante todo o processo de pesquisa, desde a elaboração da articulação teórica e construção de nossa lente epistemológica, passando pela metodologia da pesquisa-ação e dos círculos de cultura e chegando, finalmente, na análise dos dados produzidos com o grupo de mulheres do Movimento Colméia. Compreendemos que uma abordagem teórica é uma forma de ver o mundo e assim, refletir sobre o vemos.

é possível estabelecer campos teóricos específicos, mas no caso do Ecofeminismo o que percebemos é uma variedade de temas e proposições teóricas que vão desde concepções essencialistas da relação das mulheres com a natureza até concepções críticas que questionam as relações entre os seres humanos, homens e mulheres e a natureza. Em apenas 1 trabalho encontramos uma análise teórica a partir das categorias marxistas de trabalho, luta de classes e que colocou em pauta a exploração e a expropriação das mulheres. Um fato que nos chama a atenção que é o baixo volume de publicações sobre a temática ecofeminista, dos 9 artigos publicados no Brasil, 7 estão na Revista de Estudos feministas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

4 A pesquisa-ação participante: mulheres em ação

"Um dos slogans que caracterizam os processos de Educação Popular é: "compreender a realidade para transformá-la". Ou seja, para atuar é preciso compreender a realidade social. E para compreender a realidade social é preciso diagnosticar. A partir do diagnóstico, capacitar-se para atuar e transformar"
(Moema Viezzer)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa-ação participante como idealmente ajustados à categoria freiriana ação – reflexão, a partir da Educação Ambiental Crítica e do Ecofeminismo. Além disso, buscamos construir coletivamente uma ação de enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo de mulheres do Movimento Colmeia, por meio das práticas do círculo de cultura. Para isto o capitulo foi dividido em quatro partes: a primeira em que discutimos sobre conceitos e interpretações das pesquisas participantes e da pesquisa-ação; em seguida dialogamos sobre a parte teórica dos círculos de cultura para, em terceiro lugar, descrever e explicar como realizamos os círculos de cultura com as mulheres participante; e, por fim, mostramos a construção do mapa diagnóstico de problemas.

4.1 Convívio e Educação Popular: participação e construção do conhecimento

A Educação Ambiental se caracteriza por ser uma área de estudos e pesquisa multidisciplinar e que dialoga com vários saberes: tradicionais, científicos, populares e outros. Este fato apresenta um desafio cotidiano para pesquisadores, pois revela a necessidade em selecionar quais metodologias são mais adequadas para que as pesquisas alcancem seus objetivos de intervenção socioambiental, ao mesmo tempo em que traz para o campo da pesquisa científica sujeitos marginalizados e inferiorizados.

Tozoni-Reis e Vasconcelos (2014) indicam que a Educação Ambiental no Brasil apresenta uma área de pesquisa bem fundamentada, explicitando um amadurecimento teórico. Como contraponto, as autoras levantam o problema de que, embora haja significativo aumento da produção científica, as pesquisas carecem de rigor metodológico. Nesse sentido, as autoras pontuam ser necessário produzir reflexões acerca das metodologias que se aproximam dos objetivos da Educação Ambiental Crítica, quais sejam: "[...] construir de forma radicalmente coletiva e participativa, novas relações com

o ambiente que sejam ecologicamente equilibradas e socialmente justas" (p. 113). Se temos, portanto, como objetivo principal da Educação Ambiental Crítica a radical participação dos envolvidos no processo educativo, as metodologias de pesquisa precisam acompanhar e oportunizar o pleno exercício dessa participação.

As metodologias e teorias de pesquisas de cunho participativo são várias e se aproximam e distanciam conforme o grau de participação dos sujeitos pesquisados e a epistemologia que orienta a pesquisa. Segundo Adams, Moretti e Streck (2014) essa grande família de perspectivas está organizada a partir de várias denominações, mas que podem ser compreendidas como pertencentes a um conjunto de produção científica desde as epistemologias do *sul*[50], como: pesquisa-ação, pesquisa participante, IAP (investigacción-acción participativa), pesquisa colaborativa, pesquisa militante, pesquisa intervenção, pesquisa da práxis, entre outras. Todas elas têm como ponto de partida a participação enquanto forma de produção do conhecimento e como objetivos a transformação social e a emancipação dos participantes.

A pesquisa participante a qual nos referimos neste trabalho está inscrita em uma tradição que remonta às décadas de 1960 e 1970 e que tem experiências pioneiras a partir dos estudos de Orlando Fals Borda[51], criador da investigação-ação participante (IAP) e Paulo Freire (BRANDÃO, 2006). Muito embora a pesquisa participante tenha sua origem em tradições de pesquisa europeia e estadunidense, há de se considerar que ela se desenvolve de forma peculiar na América Latina, a partir de dois pontos principais: as lutas contra as ditaduras[52] e o trabalho junto aos movimentos sociais. Este último, tem como base a Filosofia e da Teologia da Libertação[53], filosofias que priorizam o trabalho com grupos de oprimidos, pobres, invisibilizados e esquecidos por uma política de Estado que está a serviço do capitalismo neoliberal.

Carillo (2015), explica que é um fato reconhecido que a pesquisa participante na América Latina emerge por meio de duas correntes: uma pedagógica associada à obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire; e outra sociológica ligada à Orlando Fals Borda.

---

[50] Se refere a um conjunto de epistemologias produzidas a partir do Sul global, compreendido não como região geográfico, mas sim como região que abarca países oprimidos pelo capitalismo colonialista e patriarcal. São filosofias que valorizam outros saberes e formas de produção de conhecimento.

[51] Orlando Fals Borda – 1925 – 2008. Pesquisador e sociólogo colombiano. Um dos fundadores da investigação-ação participativa (IAP), foi precursor do pensamento crítico e um dos mais importantes pensadores na América Latina.

[52] Nas últimas décadas do século XX houve uma sucessão de golpes de Estado e a instauração de ditaduras militares e civis baseadas na doutrina de segurança nacional, que se concentrou no Cone Sul do continente. No Brasil a ditadura militar foi de 1964 a 1985.

[53] Corrente filosófica-teológica cristã nascida na América Latina pautada no trabalho com os pobres e vulneráveis.

A primeira, a partir da noção de Educação Popular composta pela *Investigação Temática* que consiste em uma pesquisa interdisciplinar, multiprofissional e comunitária, a qual busca compreender o conhecimento e as formas de pensar de determinada comunidade por meio do contexto cultural e dos problemas mais significativos e, a partir disso construir propostas educativas. Já a corrente sociológica contribui com o trabalho de pesquisadores das ciências sociais comprometidos com lutas de movimentos sociais e com propostas de investigações sobre os problemas que determinadas organizações e comunidades enfrentem, tal que trabalham para o fortalecimento dessas organizações e de suas ações. Para Carillo (2015) as duas correntes nascem de trabalhos coletivos com movimento sociais e comunidades vulneráveis no nordeste brasileiro nos anos1960 e o projeto de alfabetização de Paulo Freire e no departamento de Córdoba na Colômbia no começo da década seguinte.

Na mesma linha, Ferraro e Sánchez (2022) analisam o contexto histórico e social do início das *Investigações participativas* (IP) na América Latina e, para isso, apontam a confluência de três grandes elementos: as pesquisas na área das ciências sociais críticas; o trabalho junto aos movimentos sociais; e a busca por ações sociais educativas de transformação. Segundo os autores esses elementos, ao se unirem, formam os princípios da Educação Popular, na linha freiriana, ao mesmo tempo em que estabelecem nova direção à pesquisa científica ao exigir uma intencionalidade política e pedagógica e ao instituir uma nova relação entre teoria e prática e sujeito e objeto, na linha das ciências sociais. O fato de pesquisadores não serem neutros, tomarem partido e se colocarem como participantes de movimentos sociais ou associações comunitárias denomina esse tipo de pesquisa participante de *investigação militante*, em que há a intenção de intervenção e de transformação social.

Nesse sentido, as pesquisas participantes são metodologias e teorias de pesquisa contra hegemônicas e que se associam bem aos marcos teóricos que embasam este trabalho, a saber: Educação Ambiental Crítica freiriana e ecofeminista. Sendo assim, essas se desenvolvem por meio da crítica ao capitalismo globalizado, o qual impõe uma epistemologia dominante ao disciplinar pensamentos, inferiorizando, assim, os saberes populares.

Nesse caldo teórico latino-americano, é importante ressaltar, a pesquisa-ação busca uma nova relação de pesquisa em que há a valorização da relação entre teoria e prática e sujeito-sujeito, ao contrário da relação sujeito-objeto Além disso, se associa às abordagens epistemológicas anticolonialistas e antirracistas, uma vez que entendemos ser

impossível pesquisar e trabalhar com grupos oprimidos na América Latina e, especificamente no Brasil, sem levar em consideração as opressões e injustiças sociais e ambientais historicamente geradas pela colonização e pela escravização de pessoas. Advém daí,os processos de subalternização e pobreza, que formaram a sociedade brasileira.

Ajustando o foco metodológico de nossa tese, inserida no bojo das pesquisas participantes, a pesquisa-ação é um método que se caracteriza por estar associada a ações coletivas *em* e *com* grupos oprimidos e em vulnerabilidade socioambiental e tem por objetivo por um lado a resolução de problemas que impactam a realidade desses grupos e por outro a transformação social e emancipação dos sujeitos.

Thiollent (2022) expõe que, embora não haja unanimidade, nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, no sentido de que nem sempre a participação dos sujeitos implica em uma ação para a solução dos problemas que impactam a realidade social, econômica e política do grupo. Já a pesquisa-ação é sempre participante, pois está fundamentada na participação do grupo pesquisado enquanto produtor de conhecimento. Assim, o que distingue a pesquisa-ação é a reflexão, elaboração e construção coletiva de uma ação com o intuito de solucionar um problema que impacta significativamente a vida dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa-ação participante rompe com a relação hierárquica existente entre pesquisador e pesquisado, onde o primeiro tem o poder de estabelecer o que o segundo deve fazer ou pensar sobre determinado problema. Nesse sentido, é um método de pesquisa que requer uma reciprocidade no processo e uma forma de interpretar a produção do conhecimento com a participação igualitária de todos. O desafio metodológico é fundamentar a pesquisa-ação em um campo da pesquisa social qualitativa que busca solucionar problemas que impactam a vida de determinados grupos.

Thiollent (2022) afirma que é preciso obter as condições necessárias para este tipo de pesquisa uma vez que essa vai de encontro à pesquisa tradicional, a qual teria como premissa realizar um trabalho neutro, estabelecendo um objeto e um problema de pesquisa e mantendo uma distância entre pesquisador/a e pesquisados/as. A pesquisa-ação não parte da neutralidade, muito pelo contrário, o pesquisador/a se confunde com o objeto, pois ele também é parte da comunidade a qual está pesquisando. Não existe a ideia de olhar de fora, muitas vezes requerida na pesquisa científica tradicional, pois pesquisador/a está completamente mergulhado no objeto de estudo composto por grupos

de pessoas oprimidas por um sistema societário injusto que visa o lucro acima de tudo e de todos e que joga grande parte da população dos países periféricos na extrema pobreza.

Outra questão a ser destacada por Thiollent (2022), é que, ao ouvir os grupos e refinar os problemas, este método não é uma psicologia social e nem um enfoque macrossocial, então articula-se entre essas duas abordagens estabelecendo maior ênfase aos aspectos sociais e políticos do que aos aspectos psicológicos das relações interpessoais. Desta forma, o ato de refinar os problemas e a reflexão decorrente requerem a convivência e a participação intensa com o grupo, para se chegar à compreensão das questões.

Aqui se insere uma crítica pertinente desta pesquisa em relação à pesquisa com mulheres, pois muitas vezes os problemas das mulheres são vistos como problemas pessoais que devem ficar no âmbito da vida privada. O nosso questionamento é: O patriarcado não é um problema social, histórico e político?

Pensamos que sim, pois compreendemos que o androcentrismo sendo uma construção mental e o patriarcado agindo no âmbito privado mascaram as relações de opressão das mulheres com esse aspecto psicologizante. O androcentrismo bloqueia o olhar dos homens (principalmente, mas não exclusivamente), eles simplesmente não veem os problemas da outra metade da humanidade como problemas sociais e políticos. Desta forma, há que se ter cuidado ao determinar que certas angústias e aflições de grupos de mulheres pertencem às relações pessoais, familiares e ao âmbito da psicologia, pois, como afirma o movimento feminista, o privado é político. Portanto, refletir e refinar os problemas enfrentados pelas mulheres necessita de uma lente epistemológica que consiga desvelar as opressões do patriarcado aliado, formado, interdependente do sistema capitalista como já discutido no capítulo anterior.

Os objetivos da pesquisa-ação são nítidos e se articulam a partir de dois pontos: objetivos práticos e objetivos de produção de conhecimento. O objetivo prático é a construção da ação com vistas ao diagnóstico e à solução de um problema de forma realista, isto é, nem todos os problemas são solucionáveis, mas essa ação também deve considerar a transformação social. O objetivo de conhecimento pode ser o conjunto de informações necessários para a ação e também a reflexão sobre os problemas apresentados. O estudo, reflexão e discussão para refinar os problemas e depois a busca de uma ação para a solução é um processo pedagógico de tomada de consciência acerca da realidade sócio histórica onde os sujeitos pesquisados estão mergulhados. Esses dois objetivos estão em relação durante todo o processo da pesquisa e buscam a resolução de

problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Por isso, Brandão (2006) afirma que pesquisa-ação é Educação Popular, já que busca a conscientização e reflexão sobre a realidade do grupo envolvido na pesquisa.

Também Ferraro e Sánchez (2022) mostram como Paulo Freire influenciou toda a área das pesquisas participantes na América Latina e como suas fases do processo educativo podem estar associadas à outras propostas metodológicas de pesquisa participante, como a pesquisa-ação de Michel Thiollent. Os autores construíram um quadro comparativo das propostas de autores e que reproduzimos no quadro 1 [54]. Podemos perceber o quanto as sistematizações de cada um podem estar associadas, pois todas possuem o mesmo número de etapas (3), assim como todas confluem tanto para o pensamento freiriano como para o pensamento de Fals Borda.

Quadro 1: Fases das metodologias de pesquisa-ação

Autor	Proposta	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Paulo Freire	Processos de pós alfabetização	Círculos de investigação temática e temas geradores	Círculos de cultura espaço pedagógico problematizador	Centros de ação política
Fals Borda	IAP Investigação militante	Análise de classe Incidência etnocultural e demográfica sobre concepção de classe e trabalho político	Geração de Conhecimentos Identificação de temas com população Pesquisadores locais Raízes das contradições Luta de classes	Devolução sistemática por parte dos investigadores militantes

[54] No original em FERRARO e SÁNCHEZ (2022) na p. 8 -9, o quadro é composto por seis pesquisadores da pesquisa-ação: Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Joao Bosco Guedes Pinto, Michel Thiollent, Maria Teresa Sirvent e Joel Martí Red Cimas. Para efeitos de compreensão desta tese reproduzimos apenas os três que compõem a nossa discussão.

Michel Thiollent	Pesquisa-ação	Fase exploratória e diagnóstico de problemas	Seminário, teorização e problematização	Plano de ação

Fonte: FERRARO; SÁNCHEZ, 2022, p. 8 -9.

No quadro acima é possível visualizar em primeiro lugar o quanto as propostas ou objetivos da pesquisa de cada um dos autores se aproximam, pois, todas elas partem do princípio de que IAP ou investigação militante e a pesquisa-ação também são processos educativos. Na primeira fase todos os autores buscam trabalhar com a investigação social, cultural e política das realidades dos sujeitos participantes, a partir de perspectivas teóricas que dialogam, pois partem de uma perspectiva materialista histórica. A segunda fase é onde se constrói a crítica social, a escuta dos oprimidos, a problematização e a conscientização. E finalmente, a terceira fase é o trabalho coletivo de enfrentamento das opressões. Tanto em Michel Thiollent quanto em Orlando Fals Borda a perspectiva freiriana é palpável.

Assim, ao pesquisar com grupos de mulheres oprimidas se torna necessário uma metodologia capaz de trazer as impressões dessas mulheres a respeito de relações socioambientais, isto é, as formas como elas compreendem seu lugar no mundo e em relação com o ambiente.

Tozoni-Reis (2008) elabora importante reflexão sobre a pesquisa-ação aplicada à Educação Ambiental Crítica. Se a pesquisa na área da Educação se caracteriza por apresentar caráter essencialmente qualitativo, a autora afirma que na Educação Ambiental "[...] o foco da produção de conhecimentos não são os temas ambientais gerais, mas o processo educativo voltado para a problematização do ambiente" (p. 158) ou seja, é uma perspectiva de educação política com vistas à transformação e emancipação dos participantes. Nesse sentido, a autora continua explicando que "[...] se a educação ambiental é a ambientalização da educação, defendida aqui como crítica, transformadora e emancipatória, a tarefa da pesquisa em educação ambiental é produzir conhecimentos para *esse* processo de ambientalização da educação *nessa* perspectiva" (TOZONI-REIS, 2008, p. 159)

Isto é, a autora defende que a produção de conhecimentos na pesquisa em Educação é de viés qualitativo, pois parte da reflexão sobre a realidade, do contexto social e histórico em que estão inseridos os processos educativos, portanto, não há perspectiva

de neutralidade, pois é interpretada a partir de uma determinada compreensão das relações sociais e ambientais. Desse modo, Tozoni-Reis (2008) diz que se torna necessário à pesquisa em Educação uma qualidade metodológica, pois pesquisa qualitativa não quer dizer falta de rigor científico, mas sim a busca por uma metodologia que se estabeleça por entre as diferenças das ciências humanas e sociais e das ciências exatas e da natureza.

Assim, buscando originalidade, complexidade, conscientização e a participação coletiva da pesquisa qualitativa em Educação, Tozoni-Reis (2008) observa na pesquisa-ação o rigor metodológico adequado, o qual articula teoria e prática e confere legitimidade ao processo científico de produção de conhecimento. A autora destaca o potencial investigativo desta pesquisa, pois ela exige que haja uma articulação entre a investigação e a ação de educar e é esse processo educativo que é analisado durante a pesquisa.

Considerando o caráter político da pesquisa-ação, já que é um processo investigativo e educativo ao mesmo tempo, essa também exige a participação radical dos sujeitos participantes tanto na produção de conhecimentos como na elaboração de uma ação. Tozoni-Reis (2008) considera a participação como um eixo estruturante da pesquisa-ação e deve acontecer em todas as etapas. O cunho participativo conduz a um processo educativo que é sempre coletivo e emancipador e que parte da realidade da vida cotidiana dos sujeitos participantes da pesquisa. A autora completa afirmando que “Nosso desafio é pesquisar e participar, investigar e educar, compreender e transformar” (TOZONI-REIS, 2008, p. 165). Esse processo educativo e investigativo gera uma relação entre educação e conscientização, outro pilar da pesquisa-ação e tema caro à Educação Ambiental Crítica, muito embora seja necessário demarcar o caráter freiriano desse conceito, pois estabelece um processo de reflexão e de ação, o qual é sempre político e que busca a transformação das relações humanos-natureza.

Portanto, Tozoni-Reis (2008) reflete sobre os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa-ação: o processo coletivo que engloba a participação e a educação, a conscientização e, também a articulação entre teoria e prática, ou seja, esta é uma pesquisa que se dá a partir da reflexão da própria ação. Então é práxis social, categoria fundamental para a compreensão da prática cotidiana pelo processo de ação-reflexão-ação, isto é a reflexão sobre a ação gera nova ação.

Por outro lado, Tozoni-Reis e Vasconcelos (2014), alertam para o fato de que há uma tendência de desvalorização das metodologias participativas no mundo acadêmico, em especial a pesquisa-ação. Essa tendência tem origem em dois pontos principais: uma concepção científica tradicional que preconiza a separação entre sujeito e objeto e que,

portanto, tem dificuldade em compreender uma relação sujeito-sujeito; e uma banalização da pesquisa-ação na Educação Ambiental Crítica verificada a partir do aumento da produção científica, em que relatam experiências educativas, mas sem o necessário rigor em relação à produção de conhecimento, tal que ficam aquém na radical participação dos sujeitos. Portanto, as autoras consideram que existe uma demanda por mais pesquisas na área que estejam comprometidas com o aparato teórico metodológico que embasa o trabalho, pois a Educação Ambiental Crítica, inserida numa perspectiva interdisciplinar, busca um equilíbrio nas relações ecológicas.

A pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que pode agregar várias técnicas das ciências sociais, desde que tenham uma abordagem de participação coletiva dos sujeitos. Uma das técnicas que podem ser utilizadas são os Círculos de Cultura de Paulo Freire como técnica de coleta de dados, assim como podem ser utilizadas outras para resolver os problemas enfrentados pelos participantes e implementar as ações. A principal questão é avaliar qual método ou técnica se adequa melhor à pesquisa-ação em determinado espaço e tempo e que promova a participação dos sujeitos.

Voltando ao diálogo com Thiollent (2022), para o autor não há pesquisa sem raciocínio. A pesquisa-ação tem como base um raciocínio que não necessariamente se organiza a partir das regras da pesquisa científica tradicional, pois trabalha com as formas de pensar dos participantes. Dentro disso, ela possui uma função política que é escutar as populações oprimidas e construir coletivamente ações que visem melhorar a vida dessas pessoas. Por isso, um dos problemas dessa teoria e metodologia de pesquisa é o tempo. Ela demanda um tempo que nem sempre é o tempo da academia, pois a pesquisa caminha no tempo do grupo e nas formas em que este está organizado, uma vez que o mesmo participa de todas as instâncias do processo de pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador precisa conciliar o processo de pesquisa com o ritmo e formas de organização do grupo e os prazos exigidos pela academia.

Neste trabalho adotamos a organização e as etapas da pesquisa-ação elaboradas por Thiollent (2022) associada a etapas pedagógicas de Paulo Freire. O autor deixa nítido que as etapas do processo de pesquisa são apenas um roteiro, pois o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível por estar baseada na participação ativa dos grupos pesquisados e, sendo assim, está sempre em construção. Mesmo que a pesquisa-ação esteja organizada em etapas e haja uma certa organização entre elas, começando com a pesquisa exploratória e terminando com a divulgação dos resultados, entre as fases intermediárias não existe uma ordem rígida, pode haver um vai e vem, ao fazer o

diagnóstico de um problema e a posterior discussão podem surgir outras questões. Assim como ao planejar uma ação e voltar à reflexão podemos voltar à fase da coleta de dados e até mesmo mudar de tema.

4.2 Investigação temática: a produção dos temas geradores

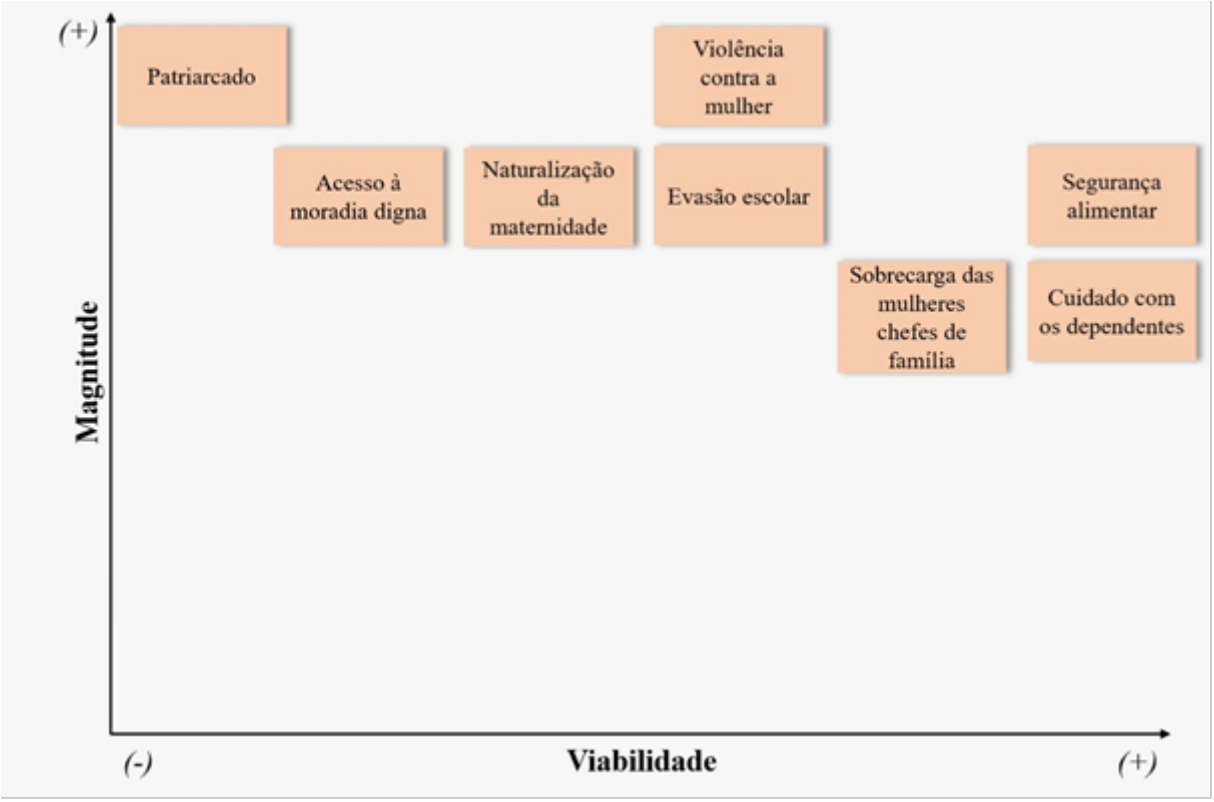
A primeira fase pesquisa-ação participante é a exploratória ou investigação temática em que o pesquisador deve escolher o grupo de sujeitos participantes com o qual irá desenvolver o trabalho e fazer uma intensa pesquisa do contexto social e histórico onde este grupo está organizado. Nesta pesquisa exploratória já deve haver um primeiro diagnóstico dos problemas que impactam a vida do grupo escolhido assim como possíveis ações para solucioná-los. Thiollent (2022) chama atenção para o fato de que nem todos pesquisadores ou grupos estão preparados para trabalhar com a pesquisa-ação, assim a primeira coisa a fazer é estudar a viabilidade deste tipo de pesquisa, a partir de dois pontos principais: o tempo disponível para trabalho e o nível de organização e participação do grupo.

A maioria das respostas desta fase de pesquisa nós já possuíamos, devido ao trabalho desenvolvido com o Movimento Colméia, desde 2002. Dessa forma, já conhecíamos as principais características da população em termos sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como o território e todos os problemas a ele vinculados: como moradias precárias; falta de acesso a serviços públicos; violência; interesses políticos; a pobreza extrema; entre outros. Sabíamos também que o grupo possuía experiência em pesquisas acadêmicas (SILVA, 2019; MEDEIROS, 2023), era comprometido e a participativo, o que viabilizava a pesquisa-ação. Já tínhamos identificado as mulheres que, por serem líderes, aprofundariam as discussões e poderiam participar da equipe coordenadora dos Círculos de Cultura na fase 2 da pesquisa (seminário). Por outro lado, também conhecíamos os desafios por trabalhar com um grupo com sérios problemas de leitura e com baixa escolaridade. Nesse sentido, buscamos desde o início trabalhar com menos texto escrito e com mais imagens, músicas e vídeos.

Na investigação temática, além do conhecimento do grupo e do território, é preciso elaborar um diagnóstico de problemas e um conjunto de hipóteses que subsidiarão a análise desses problemas e eventuais soluções nas próximas fases da pesquisa. Portanto, optamos por trabalhar com um *mapa diagnóstico de problemas*, o qual se constitui de um

gráfico em que um eixo é a *magnitude* dos problemas e o outro é a *viabilidade* de solução desses problemas (FERRARO, 2019), como exemplificado na Gráfico 1.

Gráfico 1 – Mapa diagnóstico de problemas- investigação temática



Fonte: Silva, Schmitt e Lessa (2021, p. 1041)

Nesse sentido, ao analisar o exemplo acima, o *patriarcado* é um problema de alta magnitude, pois impacta profundamente a vida das mulheres e é de difícil solução, pois se configura em um problema estrutural da sociedade capitalista e patriarcal como vimos no capítulo anterior. Já o problema c*uidado com os dependentes*, pode ser compreendido como algo que impacta de forma mais suave e que é possível pensar em soluções a curto prazo, a partir da organização da comunidade em exigir acesso a políticas públicas, por exemplo. Compreendemos que o mapa diagnóstico atende às características de trabalho desse grupo específico de mulheres, pois é uma ferramenta de pesquisa lúdica, participativa e de fácil visualização dos problemas. O próprio grupo preenche o mapa colocando os problemas que a comunidade enfrenta conforme compreende o seu lugar dentro da articulação entre os dois eixos.

No mês de novembro de 2019, em um período de cinco dias (de 18 a 22) tivemos um aprofundamento teórico sobre o método da pesquisa-ação com o Prof. Dr. Carlos Machado responsável pela disciplina de Metodologia da pesquisa em Educação do PPGEA – FURG com a participação do professor Humberto Tommasino Ferraro da Universidad de la República (UDELAR) do Uruguai, especialista na área. Neste período, estudamos os principais pressupostos teóricos da pesquisa-ação desenvolvidos por Michel Thiollent articulado à Educação Popular de Paulo Freire. Os professores também nos desafiaram a desenvolver durante esse período, uma atividade de campo que aplicasse os conceitos trabalhados em aula na prática. Para isso deveríamos escolher uma comunidade ou grupo em vulnerabilidade e elaborar coletivamente um mapa diagnóstico de problemas sociais.

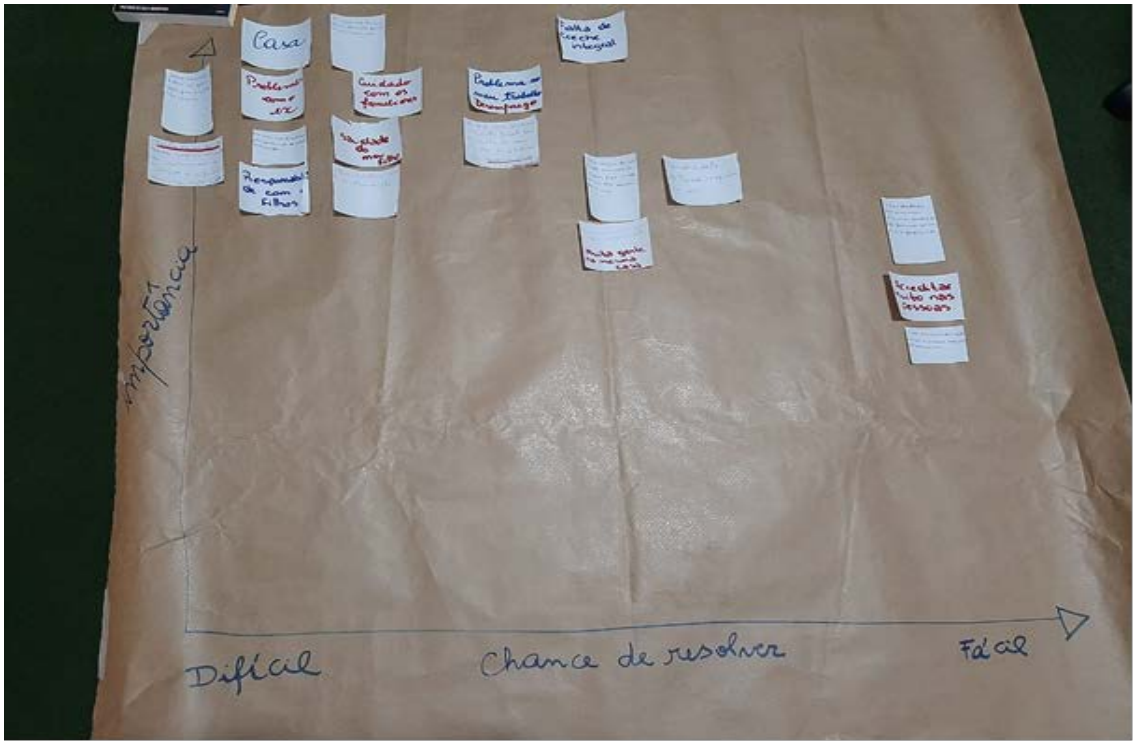
O mapa abaixo (Figura 1) foi produzido pelas mulheres do Movimento Colméia na fase da investigação temática. Respondendo a seguinte pergunta: *quais os principais problemas que vocês enfrentam em suas vidas?*

A partir do questionamento supracitado, iniciamos a atividade para construção do mapa[55] em dois dias – 18/11/2019 e 20/11/2019 das 14h às 16h. Distribuímos papeizinhos para cada uma das 23 mulheres presentes e em que cada um elas deveriam escrever uma resposta à pergunta. Neste momento, notamos que as participantes mostraram dificuldades em expressar em poucas palavras e escrever de forma sintética o que para elas era uma imensidão de problemas. A importância das coordenadoras[56] foi fundamental para fomentar e orientar a discussão com o grupo sobre os problemas e, assim coletivamente organizar e construir uma definição dos mesmos. Abaixo reproduzimos a imagem do mapa produzido pelas mulheres no Movimento Colméia (Figura 1) e em seguida um infográfico elaborado a partir da Figura 1 para melhor visualização dos problemas (Gráfico 2 na próxima página).

[55] Essa atividade foi autorizada pelo Movimento Solidário Colméia, pois entrou no cronograma da *Roda de Conversa e Leitura* do ano de 2019, organizada em sistema de colegiado e que recebia diversas propostas de temas a serem trabalhados, desde que referentes ao tema feminino.

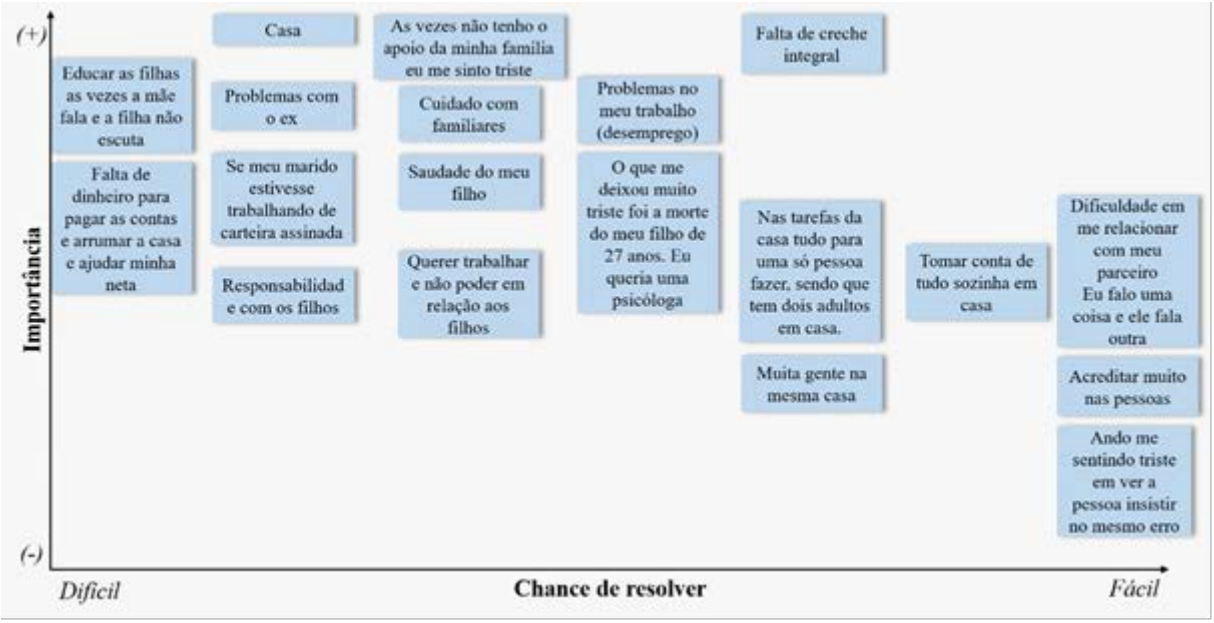
[56] Duas colegas da disciplina de metodologia da pesquisa em Educação participaram da atividade como coordenadoras.

Figura 1- Mapa de problemas – Investigação temática



Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres[57]

Gráfico 2 - Mapa diagnóstico de problemas – investigação temática



Fonte: SILVA, SCHMITT e LESSA, 2021[58]

[57] Todas as imagens produzidas pelo grupo de mulheres do Movimento Colméia, em todas as fases da pesquisa, são de propriedade do grupo e foram autorizadas a compor esta tese.

[58] A construção do mapa de problemas da investigação temática foi apresentada no EDEA – Encontro e diálogos com a Educação Ambiental e publicado nos anais do evento. Ver mais em: Silva, Schmitt e Lessa (2021)

Para o trabalho no Movimento Colméia foi necessário alterar a nomenclatura no mapa por palavras que facilitassem a compreensão por parte do grupo, então trocamos as palavras *magnitude e viabilidade* por *mais fácil de resolver, mais difícil de resolver e importância*.

Ao analisar o mapa, percebemos que todos os problemas apontados giravam em torno da vida privada, da criação dos filhos, das questões conjugais e do universo da casa. O único que, aparentemente, ficou fora deste contexto foi a falta de renda, mas essa falta de renda não era necessariamente compreendida como renda dela, mulher, mas sim renda da família e que poderia vir do marido/companheiro. Embora esse conjunto de problemas já fosse esperado por nós, uma vez que já conhecíamos o grupo, a intensidade com que as questões familiares e domésticas impactavam as vidas dessas mulheres nos levou a profundas reflexões.

As participantes entenderam que esses eram temas recorrentes nas rodas de conversa entre elas e que estavam presentes no mapa, assim como suscitavam discussões e questionamentos, pois abarcavam outras questões em relação ao contexto social à que pertenciam. Os problemas de maior magnitude e que o grupo entendeu serem difíceis de resolver foram: os relacionados com a casa (trabalho reprodutivo e moradia digna); não ter emprego e renda; não ter onde deixar os filhos para trabalhar; e a responsabilidade de educar os filhos. A falta de creche e escolas de turno integral, foi considerada um problema importante, como algo que impacta diretamente na impossibilidade de acessar ao mercado de trabalho e, consequentemente, afetava a renda da família. Por outro lado, esse seria um problema de solução possível, ou pelo Estado, na construção de creches, ou de forma coletiva e organizada entre elas próprias. Os problemas familiares com companheiros também apareceram, pois, várias mulheres são chefes de família e os parceiros entram e saem das famílias, conforme elas próprias explicaram.

Emergiram então, problemas mais robustos quando as questões foram discutidas e passaram por uma reflexão crítica, como as questões culturais, por exemplo, por isso é necessário haver um refinamento dos problemas apontados pelo grupo e sintetizar o que as vezes parecem ser vários problemas em um problema central, o qual deriva do contexto social e cultural.

Nesta etapa também refletimos, não apenas em torno dos problemas, mas sim sobre possíveis soluções, isto é, começamos a refletir coletivamente e hipoteticamente sobre uma ação. O mapa auxiliou, como já dito, na visualização dos problemas e a ideia foi eleger um problema que pudesse ser enfrentado dentro do prazo da pesquisa e

construir uma ação que enfrentasse esse problema. A importância dos coordenadores foi fundamental para fomentar e orientar a discussão com o grupo de mulheres, uma vez que não é fácil localizar no mapa se o problema elencado é de fácil ou difícil resolução e se tem maior ou menor impacto em suas vidas.

A partir desse levantamento e mapeamento das informações iniciais, estabelecemos os principais temas e hipóteses, pois estes se relacionavam com os problemas considerados prioritários, com a observação das coordenadoras, com o diálogo com o grupo e, ainda, com o tipo de ação que poderia ser elaborada.

Assim, emergiram os temas geradores da pesquisa, a partir da investigação temática descrita acima e da capacidade do marco teórico utilizado para a análise das discussões com o grupo e do diagnóstico de problemas. No caso desta pesquisa compreendemos que os fundamentos teóricos da Educação Ambiental Crítica freiriana articulada ao Ecofeminismo produziu uma potente lente epistemológica que pode desvelar as opressões que impactam a vida das mulheres do Movimento Colmeia.

Após a construção do mapa, demos continuidade à investigação temática com o futuro grupo participante de nossa pesquisa-ação, por mais 3 encontros (25/11, 02/12 e 09/12 de 2019) em que analisamos o mapa e dialogamos sobre os problemas que as mulheres escolheram. Tudo isso, nos levou à elaboração dos seguintes temas geradores: MULHER – MATERNIDADE – TRABALHO, pois entendemos que abarcavam todas as questões levantadas na investigação temática.

Uma vez definidos os temas geradores, esses permitiram desdobrar áreas de conhecimento e de discussão dos problemas, assim como suas possíveis soluções.

O próximo passo da pesquisa foi definir uma estratégia metodológica para a elaboração dos seminários e o planejamento das ações. A pesquisa-ação pode ser composta por várias opções metodológicas que se adaptem a este tipo de pesquisa participativa, e que oportunizem e incentivem o diálogo e a participação, como os círculos de cultura de Paulo Freire.

Em relação à teoria, a pesquisa-ação é frequentemente vista como empirista e que não está fundamentada em referenciais teóricos, como citado anteriormente na reflexão de Tozoni-Reis (2008). Na realidade, é ao contrário, por ser uma pesquisa aberta, no sentido de ser mais flexível e interdisciplinar, pois trabalha com vários tipos de saberes, acadêmicos e populares, é necessário um referencial teórico robusto que seja capaz de dar conta de um processo que é aberto às intervenções dos sujeitos participantes. Além disso,

é preciso transitar entre a teoria e o conhecimento popular do grupo onde em alguns momentos será necessário traduzir termos teóricos e acadêmicos ou mudar a linguagem.

Munidos dos dados desta primeira fase (investigação temática) voltamos nossos esforços para o aprofundamento teórico da lente epistemológica, voltamos para o conhecimento produzido na academia. Em primeiro lugar, porque é esse movimento de idas e vindas entre o grupo e seus saberes, a organização participante e a academia, que vai formando e produzindo o diálogo e a pesquisa-ação. Em segundo lugar, porque a pesquisa foi impactada pela pandemia da Covid-19 que se iniciou no Brasil em março de 2020 provocando o isolamento social e o consequente fechamento de escolas e organizações como o Movimento Colméia. Mesmo assim, as atividades não foram interrompidas totalmente, pois as ações de assistência social da associação continuaram e mantínhamos contato com o grupo uma vez por mês. Somente no segundo semestre de 2021 retornaram as atividades educativas e, a partir dessas, a roda de conversa com as mulheres. Durante esse período já tínhamos alinhado a investigação temática e os temas geradores com a parte teórica e podíamos nos dedicar a submeter a pesquisa ao Conselho de ética em pesquisa – CEP da FURG e a passar pela banca de qualificação do projeto.

A ética na pesquisa com seres humanos

Importante destacar neste ponto em que discorremos sobre a metodologia desta pesquisa, que este trabalho seguiu os princípios éticos de pesquisas em ciências humanas e sociais, conforme a resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de saúde – CNS. Assim, este projeto precisou passar pela aprovação do Comitê de Ética em pesquisa (CEP-FURG)[59] . O sistema CEP-CONEP - Comissão Nacional de ética em pesquisa- tem como objetivo realizar a análise ética de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos no Brasil. Este processo de análise tem como fundamento uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

A pesquisa teve como critério de inclusão das participantes no grupo pesquisado as trinta (30) mulheres adultas com idades que variam entre dezoito (18) e sessenta e cinco (65) anos, cadastradas no Movimento Colmeia e que frequentam a roda de conversa. O critério de exclusão adotado foi a recusa em assinar o termo de consentimento livre e

[59] Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

esclarecido (TCLE) e assim, não participar dos círculos de cultura. Todas as participantes participaram da pesquisa de forma voluntária e esclarecida e foi assegurada a vontade das mulheres pesquisadas em permanecer ou desistir a qualquer momento. Nesse sentido, mesmo que a pesquisa pudesse oferecer riscos mínimos, foi garantido que prevalecessem os benefícios de comunicação e participação das mulheres para uma formação integral, livre de preconceitos e estigmas sociais.

O processo de consentimento em participar da pesquisa aconteceu por meio de conversa presencial com o grupo no Movimento Colméia, assim que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética - CEP-FURG. Nesse momento apresentamos o TCLE, lemos em conjunto e explicamos, minuciosamente, como se daria a pesquisa, seus riscos e benefícios.

Realçamos duas questões peculiares à pesquisa-ação, a primeira é a existência de um acordo coletivo entre as participantes e a pesquisadora, para a realização da pesquisa. Este acordo é construído a partir da confiança e da afetividade produzidas no convívio do próprio grupo durante o processo de investigação temática, em que foram estabelecidos os objetivos (diálogo e aprendizagem) e as formas de ação (ação-reflexão). A segunda questão é que o grupo de mulheres participantes da pesquisa possui um ritmo próprio que, na maioria das vezes, não é o mesmo da academia, ou seja, é necessário respeito por este ritmo e adaptação do cronograma de pesquisa.

Durante a leitura e explicação do TCLE as participantes foram informadas sobre a pesquisa, que seria realizada durante o ano de 2022 em 18 círculos, nos mesmos dias e horários em que o grupo costuma se reunir em rodas de conversa. No termo estavam descritos o objetivo principal e a organização da pesquisa. Também foi explicado, e estava explicitado no TCLE, a garantia de liberdade das participantes em poder desistir a qualquer momento. E caso alguma participante se recusasse a participar seria retirado imediatamente o TCLE, com a maior descrição, seguindo os protocolos da Plataforma Brasil.

Os riscos às participantes foram de sensibilidade e desconforto emocional em relação aos três (3) temas geradores, que foram discutidos nos primeiros círculos de cultura: mulher-maternidade-trabalho. Estes primeiros temas deram origem às palavras geradoras que foram escolhidas pelas participantes. Pessoas em desconforto com determinados temas poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento. A pesquisadora se comprometeu e garantiu assistência imediata, integral e gratuita às participantes. A participante que se sentiu penalizada, ou que a pesquisa causou algum dano teria direito

a indenização. Os benefícios foram: a participação democrática na discussão dos temas geradores; construir coletivamente uma ação como enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo, por meio das práticas da pesquisa-ação participante; contribuir para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Colméia. Tudo isso possibilitando a promoção de digna qualidade de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Após a leitura do TCLE, o grupo concordou com o explicitado no termo de consentimento e demos início aos círculos de cultura.

No que se refere ao orçamento da pesquisa, os materiais utilizados nos círculos de cultura como cadernos, canetas, lápis e borrachas, foram financiados com recursos próprios da pesquisadora uma vez que esta é bolsista CAPES e os custos com transporte e lanche foram financiados pelo Movimento Colméia já que os círculos de cultura substituíram as rodas de conversa.

Os dados da pesquisa serão guardados em nuvem (Google Drive) e nos cadernos de cultura, pela pesquisadora e seu orientador por no mínimo 5 anos, como garantia de segurança e monitoramento dos dados sigilosos das participantes da pesquisa. Os dados desta pesquisa se tornarão públicos, mas asseguramos a privacidade e o anonimato das participantes. Inclusive o próprio grupo definiu que não gostariam de ser citadas com nomes falsos, quando houvesse a necessidade de citação, e procuraram por algo que fosse comum, optando pela nomenclatura “participante nº X” conforme as falas aparecessem na análise da pesquisa.

Submetemos o projeto desta pesquisa na Plataforma Brasil em 27 janeiro de 2022 e recebemos o parecer do CEP –FURG com a aprovação em 17 fevereiro de 2022[60]. Isso nos permitiu iniciar a coleta de dados dentro de nosso cronograma de pesquisa.

4.3 Círculo de cultura: diálogo e participação feminina.

Ao finalizar a fase da investigação temática, entramos na fase de seminário onde o grupo começa a discutir e refletir sobre os problemas elencados e sobre qual a melhor forma para enfrentá-los.

O seminário deve ser metodologicamente organizado a partir de um método de dinâmica de grupo participativo, como os círculos de cultura, por exemplo, e deve ser

[60] Anexo II – Parecer CEP.

conduzido por um grupo de coordenadores em que devem estar pesquisadores e também pessoas do grupo participante. A etapa da coleta de dados que também faz parte do seminário deve estar embasada em alguma técnica, como entrevista coletiva ou individual, observação participante, entre outras. Todas as informações coletadas devem ser levadas para o grupo para serem discutidas, analisadas e interpretadas.

A partir disso, pensar a pesquisa-ação enquanto um processo educativo, faz muito sentido, pois dentro desse espírito participativo e de discussão e análise de problemas as pessoas estão amadurecendo ideias e ressignificando experiências e isso é aprendizagem. Principalmente porque a pesquisa-ação lida com saberes formais, acadêmicos e saberes informais provenientes da cultura popular. É dentro dessa conexão e interdisciplinaridade que se dá a Educação Popular.

Nesta pesquisa, escolhemos o círculo de cultura, pois é um formato de trabalho em grupo – uma roda de pessoas - criado por Paulo Freire que reúne, ao mesmo tempo, um formato de educação problematizadora, um projeto de pesquisa e uma ação social. Como coloca Brandão (2010) o círculo de cultura nasce na esteira de uma multiplicidade de ideias através do mundo nas décadas de 50 e 60 do século passado, as quais tinham como meta transformar a educação a partir de maior participação do educando de forma consciente, voluntária e responsável. O objetivo era colocar o educando no centro do processo educativo, valorizando e democratizando sua palavra, sua realidade cultural e gerando processos educativos baseados no diálogo, de forma menos hierarquizada e rompendo com as relações de poder até então instituídas na relação professor –aluno.

Nesta abordagem de educação, a aprendizagem acontece por meio da construção de saberes partilhados, buscando transformar a relação ensino-aprendizagem. Educadores e educandos se educam e aprendem em um círculo, onde quem não sabe aprende e quem sabe ensina. Este trabalho coletivo, inserido no espírito de uma equipe, em que o diálogo provoca o consenso entre iguais e diferentes e mulheres e homens partilham seus saberes construindo juntos novas formas de compreensão da realidade, é criação de Paulo de Freire e dos movimentos culturais desta época.

O círculo é uma forma geométrica que proporciona o diálogo entre iguais, educadores e educandos, pesquisadora e pesquisados. Esse formato circular busca colocar todos frente a frente e não uns atrás dos outros, propiciando com isso que as pessoas se mostrem e se coloquem no diálogo sem amarras e medos. A ideia é proporcionar uma comunicação melhor e o diálogo entre culturas, daí o nome círculo de cultura. No círculo os educadores deixam o seu papel de professores para trás e se colocam como

coordenadores e animadores, incentivando para que todos possam dizer a sua palavra, a forma como compreendem o mundo e as suas realidades.

Nesse sentido, o círculo de cultura é indissociável da noção de Educação Popular transformadora, a qual buscar formar sujeitos críticos e autônomos indo de encontro à noção de educação bancária onde alunos passivos, acríticos e obedientes recebem o conhecimento que vem de cima, de um professor inacessível e detentor de um conhecimento instituído, o qual fica na frente e, muitas vezes, acima do grupo de alunos. O círculo tem como função romper com esta educação, primeiro a partir da disposição das pessoas participantes no espaço educativo e, depois a partir da condução dos encontros pelo educador.

Brandão (2010) também afirma que o círculo tem três eixos de transformação: a de si próprio; das relações entre grupos de pessoas que buscam a emancipação política; e a transformação das estruturas sociais. O autor ainda fornece alguns passos para a compreensão de que o diálogo no círculo é muito mais do que apenas uma técnica ou recurso didático, mas sim o próprio fundamento do processo em que dizer a sua palavra é uma forma de aprendizagem e reflexão. Para o mesmo autor, em primeiro lugar cada pessoa carrega consigo uma forma própria de leitura da realidade e de saber, em segundo lugar essas experiências individuais carregam consigo uma cultura que é partilhada socialmente, isto é, um modo de vida, que é sempre coletivo e fundamentado na vida vivida de uma comunidade. São essas experiências que devem embasar o processo coletivo e formam o terceiro passo, que é a noção de que ninguém educa ninguém, e nem se educa sozinho, pois as pessoas se educam em coletivo, em diálogo constante mediados pela cultura, a qual pode ser diferente, mas nunca inferior ou superior à cultura e ao saber do outro. Para finalizar Brandão (2010) coloca que o círculo comporta a ideia de que os sujeitos se educam e nunca de que são educados por alguém, pois este carrega em si a noção de que a educação é muito mais do que apenas ler e escrever e sim construir uma visão crítica da realidade, de sua cultura e das relações existentes na sociedade.

Nesse sentido, nas engrenagens de execução do círculo de cultura estão articuladas todas as categorias freirianas de educação em que a principal é o *diálogo.* Como forma didática os círculos de cultura também podem ser compreendidos como um método, embora Paulo Freire tenha deixado nítido em seus vários escritos que não gostava dessa palavra, uma vez que remete ao rigor científico eurocêntrico, o qual é, muitas vezes, impermeável à cultura popular.

O círculo possui então uma forma, um caminho que começa pela investigação temática da realidade onde estão mergulhados os educandos, isto é, os educadores devem conhecer a realidade da comunidade onde o círculo se dará, ao mesmo tempo devem fazer um levantamento do universo vocabular, construindo assim o próprio material a ser utilizado no processo educativo. Aqui reside a aproximação com a pesquisa, pois este, também pode ser compreendido como um processo de pesquisa de campo e, mais tarde com autores como Orlando Fals Borda, este processo também será entendido como pesquisa-ação, como citado anteriormente.

A partir desse material reunido pela pesquisa, a pesquisadora/educadora junto com o grupo, elabora palavras geradoras que compõem esse universo temático do qual pertencem os educandos, sistematizando-os através de fichas com palavras escritas ou imagens em um processo de ler a palavra e ao mesmo tempo ler o mundo, o qual Paulo Freire denominou *codificação*. As categorias *codificação e decodificação* estão diretamente ligadas às categorias de diálogo e comunicação as quais são o objetivo dos círculos. A codificação representa ou uma palavra comum do cotidiano do educando ou uma imagem simbólica da realidade do educando, como por exemplo, uma foto ou desenho da escola do bairro. Tanto a palavra *es co la* quanto a imagem da mesma pode ser utilizada como palavra geradora e uma situação-problema. Como explica Freire (2013) as *situações-problema* incentivam o diálogo e a comunicação, pois o ato cognoscitivo se dá a partir de uma relação comunicativa entre os educandos, entre os educandos e os educadores e entre esses sujeitos cognoscentes e um objeto cognoscível, isto é, algo que lhes é comum e que, a partir do qual, elaboram e constroem conhecimento. Voltando à questão da palavra escola, podem surgir questões sobre o papel da escola na comunidade, quais os problemas, as possíveis soluções, e assim por diante, isto é, a partir desta palavra surgem novas conexões e novos conhecimentos.

Para Freire (2013) o mundo humano é um mundo de comunicação e é mergulhado em condicionamentos socioculturais, onde os humanos, atuam, pensam e falam sobre suas realidades e seus problemas e é essa realidade e problemas que os ligam e formam uma rede dialógica. Assim, nós humanos, sempre pensamos de forma coletiva, isto é, em relação. É apenas na relação dialógica que o pensamento tem capacidade de elaboração e o objeto sobre o qual pensamos media a comunicação com o outro, que tanto pode pensar igual, como pode pensar diferente, mas, acima de tudo, os sujeitos comunicantes reconhecem os signos linguísticos utilizados na relação. Se os sujeitos comunicantes não partilham de um quadro significativo comum a comunicação não existe. A comunicação

para Freire (2013) então, tem como objetivo a transformação e não apenas o ato de comunicar algo, assim, ela está indelevelmente ligada à questão do significado do objeto comunicado e a forma recíproca como esse objeto permite a partilha e a construção de um saber, a partir de uma relação dialógica-comunicativa.

Nesse sentido, a educação que busca apenas o conhecimento na relação individual de um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível é inexistente para Freire (2013), pois essa acontece fora da relação dialógica-comunicativa. Esta situação está baseada em uma ideia de educação bancária em que os saberes são apenas transmitidos. Na educação transformadora, ao contrário, essa relação sujeito cognoscente e objeto cognoscível se dá no círculo, com outros sujeitos, os quais coletivamente constroem uma relação dialógica sobre o objeto, constituindo com isso a comunicação e, consequentemente, o saber. Ou seja, o ato de compreender o significado de um objeto se dá dentro de uma relação com os outros, pois ao mesmo tempo que eu coloco minha perspectiva, os outros também colocam as deles e é nesse processo dialógico que se dá a aprendizagem e o processo de conscientização, enquanto desenvolvimento de uma consciência crítica onde os sujeitos percebem seu lugar no mundo e as relações de opressão como construções sociais e históricas.

A partir de tudo isso discutido acima, percebemos a importância do círculo de cultura na teoria do conhecimento de Freire, pois ao mesmo tempo em que rompe com uma educação desigual e bancária, o formato do círculo institui e propicia a relação dialógica-comunicativa.

A construção e implantação do círculo de cultura está relatada em várias obras de Paulo Freire, se não em todas, porque a educação transformadora se constitui neste formato. Assim, em diversas obras, o autor relata o funcionamento do círculo e, em outras, a metodologia está implícita na relação dialógica de aprendizagem.

Bezerra e Brandão (1980) explicam que os círculos de cultura são “centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (p. 141). Esta citação, ao mesmo tempo em que corrobora o que foi discutido acima, revela uma outra dimensão inseparável que é a atividade político pedagógica e de ação cultural, as quais caracterizam a educação transformadora. Isto é, para Freire toda educação é política, uma vez que pessoas reunidas em diálogo crítico, além de estarem em processo de ensino – aprendizagem também estão desenvolvendo ações coletivas sobre suas realidades.

A dinâmica do círculo pode acontecer de várias formas[61], mas aqui vamos descrever a adotada por Bezerra e Brandão (1980), os quais levantam a questão de que, embora o círculo originariamente tenha sido pensado para a alfabetização de adultos, não se restringe a isso, podendo ser utilizado para vários projetos de ação coletiva de transformação da realidade. Os autores ainda chamam a atenção de que os círculos não podem ser oferecidos como um presente a determinada comunidade, mas sim ser consequência de mobilização e envolvimento da mesma, pois precisam se sentir pertencentes e corresponsáveis pelo projeto. Dessa forma, o ideal seria trabalhar o diálogo e a comunicação com determinada comunidade antes da instalação do círculo buscando apreender a realidade e realizar o que poderíamos pensar como uma pesquisa exploratória do campo ou investigação temática. Portanto, o círculo de cultura requer de antemão uma intimidade do educador com os educandos e vice-versa, pois só assim haverá confiança e uma relação dialógica-comunicativa.

Por isso que o círculo é também uma pesquisa participante e uma pesquisa-ação, pois há uma relação já estabelecida com a comunidade e a proposta de construção de uma ação coletiva. Assim como Brandão e Streck (2006) partimos da ideia de que em primeiro lugar a pesquisa-ação é Educação Popular; segundo, toda pesquisa participante é um método que se utiliza da relação dialógica e que, por isso, tem vocação educativa e, sendo assim, também é politicamente formadora. Isto é, o conhecimento discutido e compartilhado no grupo produz o processo de *conscientização* que é sempre coletivo.

Adams (2007) utiliza o termo pesquisa-formação para designar a pesquisa participante como uma produção intersubjetiva de conhecimento que se origina a partir da relação entre pesquisador-educador e sujeitos pesquisandos e educandos. A pesquisa é um processo de formação onde os sujeitos que são sempre situados em uma realidade histórica e cultural, procurando conhecer mais e *ser mais*[62].

Portanto, percebemos que a utilização de círculos de cultura como forma metodológica de pesquisa-ação encaixa perfeitamente na proposta de nosso trabalho, o qual buscou construir um projeto de ação coletiva com as mulheres do Movimento Colmeia. Todos os passos descritos até aqui, inseridos na abordagem teórica-

[61] Na obra *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1978) relata o processo de educação desenvolvido em Guiné-Bissau logo após a independência desse país. O relato, por meio de cartas, apresenta as etapas e a forma como eram desenvolvidos os círculos de cultura.

[62] *Ser mais* é categoria fundamental na teoria de Paulo Freire para que possamos compreender a sua concepção de ser humano. Freire (2016) na P*edagogia do oprimido* explica que os humanos são seres históricos e em permanente processo de transformação. É por meio da educação problematizadora que os humanos têm a consciência de seu inacabamento, de sua inconclusão e buscam permanentemente ser mais.

metodológica, já estão incorporados à realidade do movimento. O grupo está organizado em rodas de conversa onde 30 mulheres participam semanalmente para discutir assuntos de seu interesse. A pesquisadora/educadora já conhece o movimento, o qual é seu local de trabalho desde 2002 e participa das rodas de conversa com o grupo.

A ideia do círculo com as mulheres do Movimento Colmeia foi trabalhar com os temas geradores e, após, com palavras geradoras, assim como sugerido em Bezerra e Brandão (1980). Os autores trazem em seu livro a metodologia utilizada a partir de palavras geradoras que surgiram da investigação temática e o uso do caderno de cultura popular, material que cada componente do grupo pode utilizar para elaborar conexões tanto semânticas das palavras geradoras, quanto do significado simbólico e social. O caderno funciona como um material de suporte que cumpre dois objetivos: ajuda a organizar as ideias, as discussões e a leitura e a escrita, assim como, deve ser constituído buscando uma forma crítica de observar a realidade do grupo.

O caderno de cultura popular, segundo Bezerra e Brandão (1980), pode ser dividido em duas partes, na primeira estão as palavras geradoras, as codificações e pequenos textos sobre as palavras escolhidas, já a segunda parte é composta de imagens. Além disso, tanto as palavras quanto as imagens estarão em cartelas em lugar visível da sala e o grupo de mulheres disposto em círculo vai passando as fichas e a coordenadora incentivando o diálogo em que todas devem dizer a sua palavra a respeito da ficha em questão. Embora este método tenha sido elaborado originalmente para a alfabetização de adultos ele não fica restrito a isso, pois ao mesmo tempo que os educandos aprendem a palavra lida ou escrita eles trocam experiências e constroem saberes. A análise desse material, a discussão e o conhecimento que vai sendo partilhado com cada um dos componentes do círculo compartilhando suas experiências e isso chama-se *decodificação.*

A equipe coordenadora de nossos Círculos de Cultura foi composta pela pesquisadora e mais duas mulheres (participante nº 1 e participante nº 9)[63] que foram escolhidas, pelo próprio grupo, nos primeiros círculos e que auxiliaram na organização, nas anotações dos cadernos e na documentação do processo por meio de fotos.

Como propõem os autores Bezerra e Brandão (1980) e Adams (2007), a equipe de coordenadores fez anotações pessoais no caderno (como um caderno de campo, ou um diário investigativo) sobre as questões que consideraram pertinentes à pesquisa como reflexões, comentários, diálogos e análises. Assim, também utilizamos a observação

[63] Será preservado o anonimato das participantes da pesquisa, como previsto no Termo de consentimento livre e esclarecido. Assim, o grupo escolheu a nomenclatura participante nº X quando houver necessidade.

participante como técnica de coleta de dados a partir das narrativas que surgiram da codificação e decodificação das palavras geradoras. Esta técnica permite perceber além da palavra dita, também as emoções, a forma como as pessoas reagem e discutem determinado tema, perceber atitudes e comportamentos. A observação participante, assim como em Adams (2007), contará como um instrumento de apoio, uma tabela constituída de um lado pela atividade e de outro de relações e análises que podem aparecer no círculo. Além disso, cada integrante do círculo de cultura terá o seu caderno de cultura onde também poderá anotar suas percepções ou mesmo desenhar sobre elas. Ao final de cada círculo foi elaborado um pequeno texto síntese o qual era lido antes do início do próximo círculo e realizada uma retomada reflexiva com aprovação ou não pelo grupo.

Toda esta dinâmica se realizou em três etapas durante o ano de 2022.

4.4 Ação – reflexão – ação: a construção coletiva do conhecimento

Por fim, o plano de ação. É a ação que caracteriza esse tipo de pesquisa e ela tem vários passos a serem seguidos para que haja realmente impacto na vida das pessoas participantes. Ainda há discussão sobre o protagonismo do plano de ação, se são os pesquisadores ou os sujeitos pesquisados que possuem a autoria da ação. Em nossa opinião ao chegar nesta etapa não existe mais essa divisão, pois pesquisadores e pesquisados formam um só grupo, com os mesmos objetivos de transformação e emancipação.

Ação-reflexão é categoria fundante da práxis social do pensamento freiriano, pois aborda a forma como os humanos em diálogo e coletivamente constroem conhecimento. Freire (2016), afirma que a ação não pode ser separada da reflexão, pois as duas devem se dar simultaneamente, já que a reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos os sujeitos é uma ação. Ou seja, refletir sobre os problemas que impactam a vida das pessoas oprimidas, o contexto social e histórico que produz tais opressões por si só já configuram uma ação, pois os sujeitos ao conhecer, dialogar e criticar, vão produzindo conhecimento e já estão transformando a realidade. Segundo Kronbauer (2010), este binômio mostra que para Paulo Freire não há separação entre teoria e prática, pois ação-reflexão é o "[...] saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente"(p.33).

A práxis educativa freiriana fundamentada na ação-reflexão revela uma concepção antropológica e epistemológica, pois os seres humanos em relação com o meio

ambiente produzem reflexão, conscientização, intencionalidade, temporalidade e, ainda, transcendência. Ao contrário de outros animais, os humanos refletem sobre os condicionamentos a que estão submetidos, as situações-limite que vivenciam e possuem a possiblidade de pensar e deliberar sobre ações que transformem a realidade em que estão mergulhados.

Freire (2016) chama atenção para o fato de que "ao exercer-se uma análise crítico-reflexiva sobre a realidade, sobre suas contradições, é que se percebe a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua inadequacidade ao momento" (FREIRE, 2016, p. 201), ou seja, há consciência de que se impõem condicionantes que naquele momento são intransponíveis, mesmo assim, há ação, pois a próprio fato de perceber isso, reflete um processo de conscientização.

Para Freire (2018) *conscientização* trata-se de um processo pedagógico que vai além de tomar consciência de algo, ou seja, a conscientização é refletir criticamente sobre algo que se toma consciência e, a partir disso a realidade se torna um objeto cognoscível. Há, portanto, uma compreensão da realidade vivida, do contexto social e histórico em que os seres humanos estão imersos. Para Freire (2018) a conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da mesma e, necessariamente, implica ação. Para esse processo entre a tomada de consciência até a conscientização o autor elaborou estágios de consciência, desde a ingênua até a crítica. A consciência ingênua seria o estágio elementar de consciência onde os seres humanos estão ainda imersos na natureza e não conseguem refletir sobre as relações, não conseguem distanciar-se da realidade, pois a consideram como natural. Por outro lado, a consciência crítica se dá após o processo de humanização em que os sujeitos, ao distanciarem-se da natureza, desvelam as razões e as relações que atravessam mulheres e homens na sociedade e refletem sobre isso, produzindo conhecimento e ações transformadoras e emancipadoras. A conscientização para Freire está indelevelmente ligada à categoria libertação e à vocação ontológica de *ser mais*.

Nesse sentido, o grupo de mulheres do Movimento Colméia ao tomar consciência de que ser mulher está além do que pode ser observado no senso comum e refletindo com a perspectiva teórica descrita no capítulo anterior deste trabalho, elaboraram questionamentos que envolvem temáticas como: as relações ecológicas (injustiças sociais e ambientais), os problemas de falta de renda, os preconceitos raciais e de gênero que atravessam a sociedade, os medos e opressões da maternidade e a dificuldade de acesso ao mundo de trabalho.

Um ponto de destaque durante todos os círculos é que discussões sobre raça e gênero fluíram bem no grupo, no sentido de que as mulheres visualizam essas opressões em seu dia a dia e construíram diálogos significativos sobre o tema, por outro lado, discussões sobre classe social precisavam ser provocadas, pois o grupo, incialmente, não conseguia fazer essa articulação entre os problemas que enfrentam e a opressão de classe.

Os Círculos de Cultura começaram dia 11 de abril de 2022 e terminaram em 14 de dezembro de 2022. Neste período foram 18 encontros em que dialogamos a partir dos três temas geradores: MULHER – MATERNIDADE – TRABALHO.

No primeiro dia desta etapa da pesquisa nosso grupo era composto por 13 mulheres[64] e começamos pela organização de como seriam os círculos de cultura. Apresentamos o projeto de 18 círculos, o que iríamos discutir de início e dialogamos sobre qual a melhor forma de organizar nossos encontros. Resolvemos manter a mesma dinâmica que o grupo utilizava no Movimento Colméia, isto é, encontros semanais em formato de círculos em dia e horário já estipulados pelo grupo: segunda-feira das 14h às 16h. O diferencial seriam os temas e a forma de discussão, pois haveria um começo, meio e fim em um longo processo de 8 meses em que iríamos desenvolver os 3 temas geradores.

Assim, quando começamos em 11/04/2022, tínhamos a previsão de realizar 6 ou 7 círculos na primeira etapa e, em seguida, haveria uma pausa de 1 mês para análise do material a partir do método reflexivo crítico.

O método reflexivo de cunho dialético, proposto por Adams (2007) pressupõe que os sujeitos estão sempre situados e condicionados dentro de uma determinada realidade, o que abarca tanto as educadoras/pesquisadoras e educadores/pesquisadores quanto as educandas/pesquisadas e educandos/pesquisados. Nesse sentido, esse método se desenvolve, em nosso trabalho, a partir de uma reflexão dialética a partir de uma forma ecofeminista de compreensão da realidade das mulheres, tendo como fio condutor a Educação Ambiental Crítica e a pesquisa-ação como proposta metodológica. Junto a isso, as informações dos círculos, a observação, o diálogo com as mulheres e a bibliografia escolhida para compor o trabalho e sua sistematização formam camadas teórico-metodológicas que orientam os participantes dos círculos.

[64] A retomada dos encontros presenciais após a pandemia por Covid 19 foi um desafio vivenciado por várias organizações e escolas. O isolamento social prolongado, desenvolveu em algumas pessoas dificuldade em estar dentro de espaços fechados. No Movimento Colméia 5 mulheres não entravam em sala de aula e assistiam os círculos de cultura da rua, através das janelas.

A pesquisa-ação se caracteriza por ser flexível como citado anteriormente, tanto nos temas e discussões que vão surgindo, quanto em relação ao cronograma, pois cada grupo possui uma dinâmica própria e que no caso das mulheres do Movimento Colméia já existia há bastante tempo, antes mesmo desta pesquisa, então o tempo da academia precisou ser adaptado às questões do grupo. Um ponto importante a destacar é que as mulheres só estão liberadas para ir ao Movimento Colméia quando as crianças estão na escola e se as condições meteorológicas permitirem. Essas questões influenciaram bastante na assiduidade, como pode ser visto no quadro 2 (p.99), pois em dias de chuva, muito frio ou muito vento as mulheres têm o hábito de não ir ao Colméia e, assim, os círculos precisavam ser cancelados.

Na fase da investigação temática havíamos conversado com o grupo a respeito da pesquisa e a possibilidade de participação, então as mulheres tinham conhecimento prévio dos temas, porém, haviam dúvidas sobre como seria uma pesquisa de doutorado. Isso ficou nítido no primeiro círculo, pois percebemos que os detalhes previstos no termo de consentimento as deixaram desconfortáveis, gerando certa desconfiança.

O primeiro encontro começou com a leitura e explicação do termo de consentimento aprovado pelo CEP-FURG. Neste dia assinaram o termo 12 mulheres, mas com o decorrer das semanas a adesão aumentou e fechamos um grupo de 25 participantes, dentre as quais 15 se declaram como negras ou pardas e 10 como brancas. Não houve perguntas e ao final da leitura notamos certo cansaço, pois três páginas é muita leitura para a maioria delas.

Logo após, foram distribuídos os cadernos de cultura para cada participante colocar o seu nome e a data daquele dia. Embora estivesse consciente da dificuldade de leitura que o grupo enfrentava, percebemos que seria difícil a utilização do caderno, pois várias não escreviam e precisaram de ajuda das colegas. Esse fato subsidiou nossa decisão de utilizar o caderno apenas nas atividades em grupos menores (3 a 5 participantes), em que uma das participantes, que dominasse a escrita, ficava responsável por completar as informações no caderno das colegas de grupo.

Outra questão importante no primeiro dia foi a criação de um grupo de *WhatsApp* denominado *Círculo de Cultura Colméia*. Ao final de cada círculo as coordenadoras fariam uma pequena fala síntese do que foi discutido, percebido ou compreendido e enviariam, através de áudio, para o grupo de *WhatsApp* incentivando que todas dissessem a sua palavra. Da mesma forma, um dia antes do círculo a coordenadora também enviaria

as palavras geradoras trabalhadas no círculo anterior por áudio, acrescentando um vídeo ou uma música para despertar o interesse e incrementar a participação de todas.

Entraram de imediato no grupo de *WhatsApp* apenas quatro (4) mulheres devido aos problemas relativos aos celulares, mas com o passar das semanas foram entrando outras participantes, porém o grupo nunca ficou completo. Importante lembrar que o celular de uma mãe nunca é somente dela, porque é preciso dividi-lo com filhas e filhos. Além disso, estávamos saindo da pandemia pela Covid-19 em que os telefones celulares foram muito utilizados pelo ensino remoto e por toda a família para os mais diversos fins. Assim, se a ideia inicial era utilizar a tecnologia, para além do caderno de cultura, com o passar do tempo percebemos que não daria certo, pois, as mulheres trocavam de número frequentemente e os telefones quebravam ou deixavam de funcionar, o que causava confusão e desencontro.

Os círculos se desenvolveram por meio do diálogo entre três pontos: a lente epistemológica elaborada a partir da Educação Ambiental Crítica de abordagem freiriana e ecofeminista; o contexto histórico e social evidenciado na investigação temática; e o conhecimento produzido pelo grupo, a partir da realidade e experiências de vida das mulheres. Foi nesse movimento contínuo que a teoria se encontrou com a materialidade da vida e produziu um novo conhecimento, uma nova reflexão e, assim, se instituiu a ação-reflexão.

No quadro 2 abaixo podemos observar as etapas desenvolvidas nesta fase de seminário e círculos de cultura. As datas revelam as interrupções e continuidades próprias do grupo e os temas e assuntos desenvolvidos.

Quadro 2: Relação dos encontros com as mulheres nos Círculos de Cultura

ETAPAS	DATA	TEMAS – ASSUNTOS DESENVOLVIDOS
1ª etapa	1º 11/04/2022	Leitura e discussão do termo de consentimento/ criação do grupo de WhatsApp/ Escolha das coordenadoras que auxiliarão nos círculos / Distribuição dos cadernos de cultura
	2º 18/04/2022	Tema gerador: O que é ser mulher? / Trabalho com imagens de mulheres (fotos) e vídeo.
	3º 02/05/2022	Tema gerador: O que é ser mulher? / Reflexão crítica sobre os vídeos e o senso comum sobre as mulheres

		/ Construção de um quadro com palavras geradoras (figura nº 4).
	4º 09/05/2022	Tema gerador: o que é ser mulher? Trabalho com música "Triste Louca ou Má" / Análise e discussão das palavras geradoras/ Agrupar as palavras por temas
	5º 16/05/2022	Tema gerador: Mulher / Reflexão sobre a música articulando com as palavras geradoras/ Trabalho em grupos com a letra da música/ Gravidez e maternidade
2ª etapa	6º 13/06/2022	Tema gerador: Maternidade / *Podcast* Profissão Família[65].
	7º 20/06/2022	Tema gerador: Maternidade / relação com as mães/ atividade em grupos: questões positivas e negativas em ser mãe/ caderno de cultura
	8º 27/06/2022	Tema gerador: maternidade / medo da violência: análise do território / Construção de um quadro de palavras geradoras.
	9º 11/07/2022	Tema gerador: Trabalho / trabalho remunerado e não remunerado/ Trabalho de reprodução social/construção de um quadro com palavras geradoras
	10º 18/07/2022	Tema gerador: Trabalho / Divisão sexual do trabalho / trabalho assalariado feminino/ Atividade em grupos. *Podcast*- Quero ser mãe, não quero ser mãe.
	11º 25/07/2022	Tema gerador: Trabalho / A Questão geracional e as oportunidades de emprego formal/ Atividade em grupos.
3ª etapa	12º 05/09/2022	Tema gerador: Trabalho/ Dinâmica em grupo com desenhos sobre a percepção que cada uma sobre o seu trabalho.
	13º 12/09/2022	Tema gerador: Trabalho/ análise da atividade dos desenhos: trabalho reprodutivo e formas de enfrentamento coletivo.
	14º 26/09/2022	Ação: construção do mapa de problemas
	15º 03/10/2022	Ação: construção do mapa de problemas

[65] *Podcast* Maria vai com as outras – sobre mulher e mercado de trabalho. Episódio 4 – Profissão Família. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/maria-vai-com-as-outras-4-profissao-familia/

	16º 31/10/2022	Ação: analisar a possibilidade de construção de uma cooperativa/ dinâmicas que trabalham fortalecimento de vínculos.
	17º 21/11/2022	Ação: visita à FURG com o Prof. Dr. Márcio Bauer[66] para início da formação para a construção de uma Associação/ cooperativa
	18º 14/12/2022	Ação: visita do Prof. Dr Márcio Bauer ao Colméia e divisão das mulheres em grupos de trabalho.

Fonte: elaborado pela autora

Não iremos descrever os círculos um por um, por considerarmos desnecessário e repetitivo. Outrossim, neste capítulo iremos descrever os acontecimentos e processos da pesquisa tendo como foco a parte metodológica. A análise reflexiva, a partir de nossa lente epistemológica, será por temas e estarão no próximo capítulo.

Como podemos perceber no quadro 2 (p 99)., durante a primeira etapa dos círculos o diálogo foi em torno do tema gerador MULHER. Começamos trabalhamos com imagens de mulheres (figura 2, na próxima página) e assistimos à três vídeos[67] sobre o tema dialogando sobre questões do senso comum sobre o que é *ser mulher* e, após fazendo um contraponto com uma visão crítica sobre como a sociedade impõe modelos de feminino.

[66] Formação e o nome do grupo de pesquisa.
[67] https://www.youtube.com/watch?v=QX7osULOKlM
https://www.youtube.com/watch?v=im31zZbNV8w
https://www.youtube.com/watch?v=w2lLbgOmWVU&t=52s

Figura 2 – Imagens de mulheres

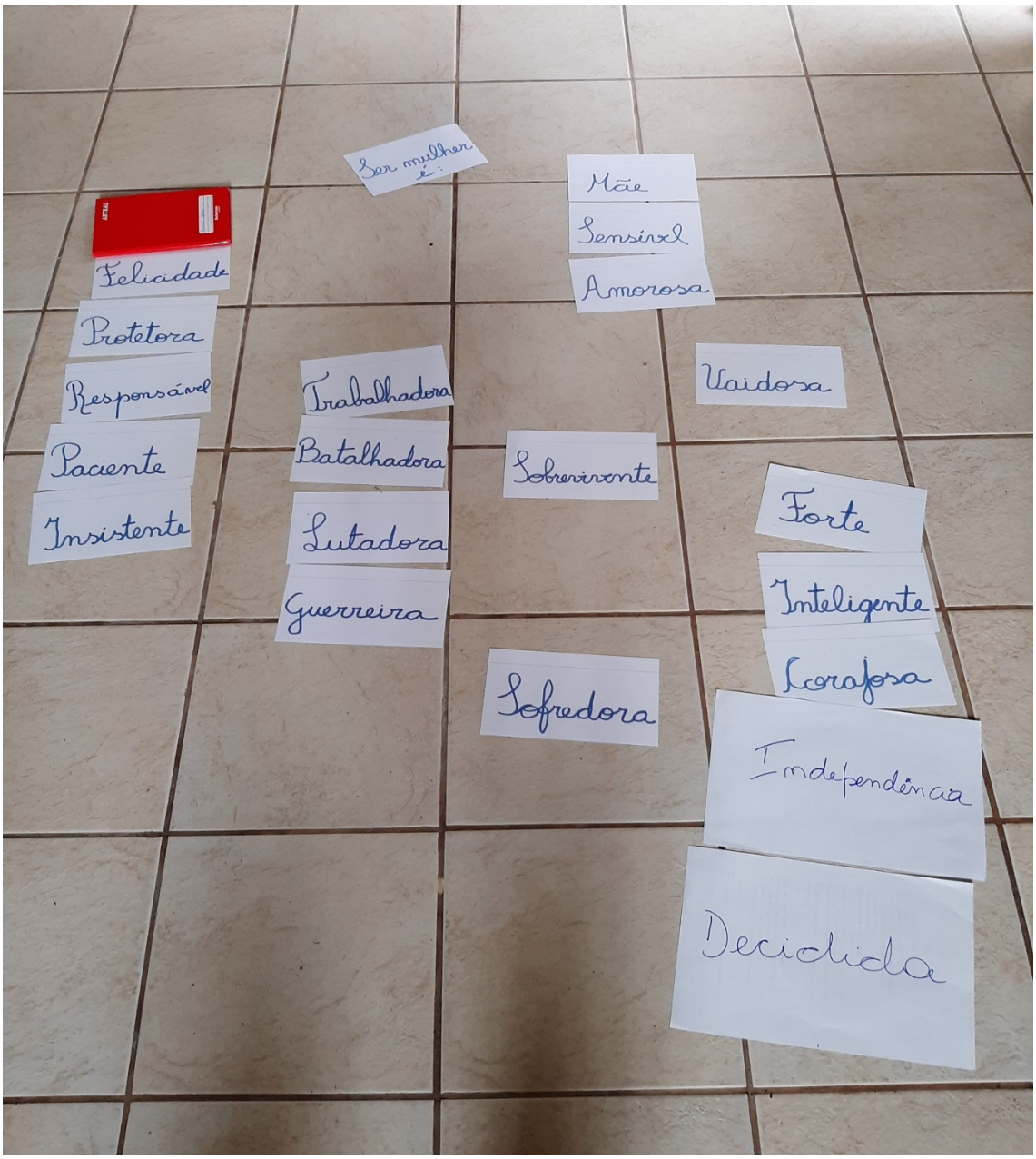
Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres.

Também trabalhamos com a música *Triste Louca ou Má* a partir de duas interpretações, da atriz e cantora Letícia Sabatella[68] e com a interpretação da banda

[68] https://www.youtube.com/watch?v=m5QjfbTWW-E

Francisco El Hombre, proposta pelo Movimento dos trabalhadores sem terra – MST[69], para comemorar o 8 de março com denúncia, rebeldia e resistência. O clipe conta com a participação de mais de 100 mulheres Sem Terra. Esse conjunto de atividades, provocou a análise e discussão em pequenos grupos sobre *ser mulher* e tudo que nós compreendemos que compõem esse tema gerador. Ao final desta etapa produzimos vinte palavras geradoras, conforme figura 3.

Figura 3 – Tema gerador: MULHER – palavras geradoras



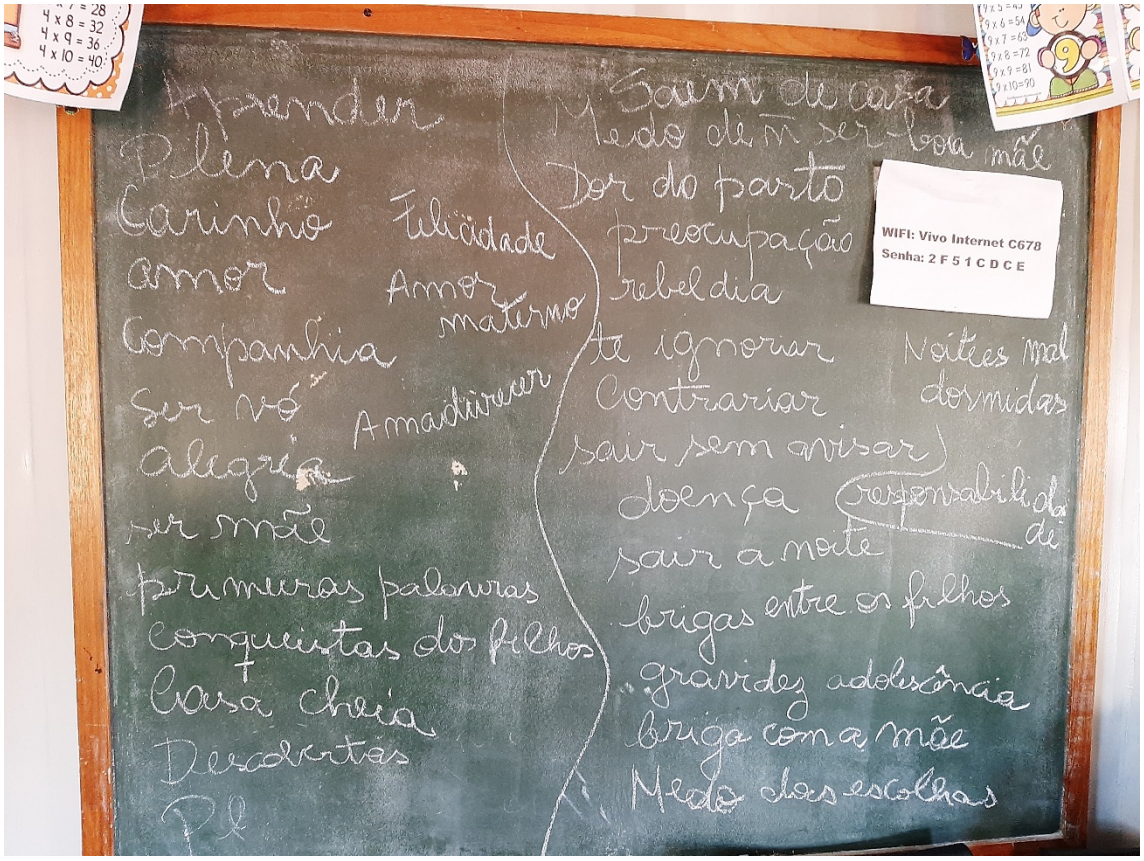
Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres

[69] https://www.youtube.com/watch?v=IG1_zOKkRa4

Os círculos de cultura foram interrompidos logo após o 5º círculo por causa do falecimento do marido de uma das participantes, a qual também era uma das coordenadoras e, assim, resolvemos fazer a pausa de um mês antecipadamente só retornando em 13/06/2022 para mais uma etapa da pesquisa.

A segunda etapa de círculos de cultura foi formada por mais 6 círculos de 13 de junho/2022 a 15 de agosto/2022. Nesta segunda parte entramos no tema gerador MATERNIDADE e, ao contrário da etapa anterior, já começamos com um quadro de palavras geradoras. Para fomentar o diálogo ouvimos o *podcast* - Profissão Família em que duas mães e um pai relatam como a maternidade pode mudar o rumo ou atropelar a vida profissional de uma mulher, conforma figura 4.

Figura 4 – Tema gerador MATERNIDADE – palavras geradoras



Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres

A maternidade foi o tema gerador que perpassou todas as discussões do grupo. Isto pôde ser observado já na primeira etapa dos círculos, em que as mulheres apontaram que *ser mãe* é uma parte importante *em ser mulher*. Todas as participantes são mães e

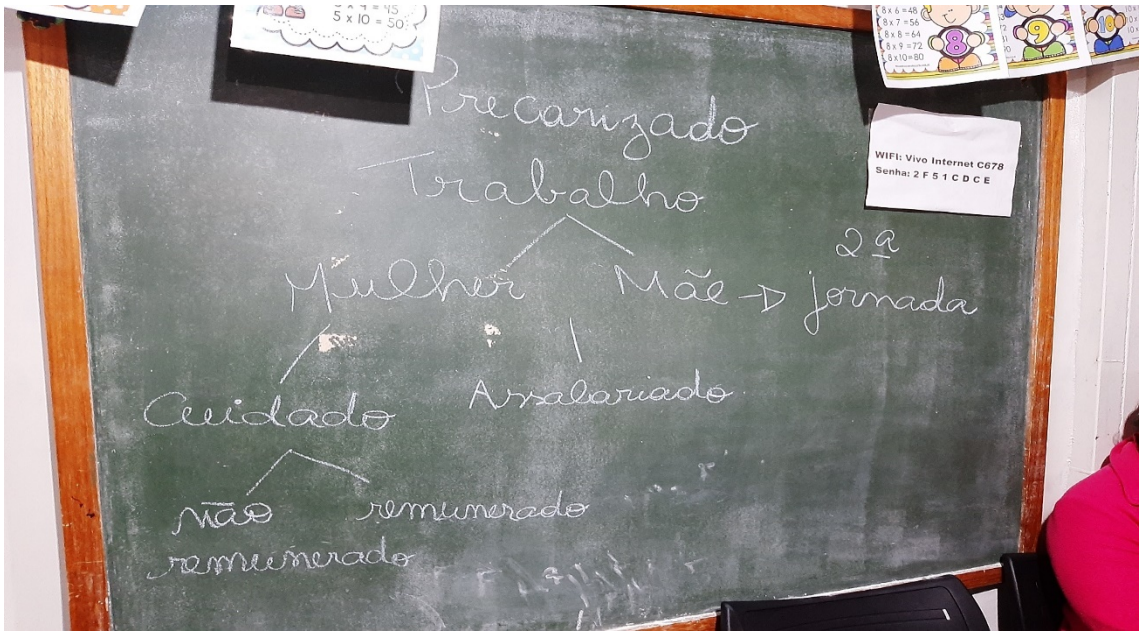
colocaram a maternidade como ponto focal de suas existências. Silva (2019) em trabalho de pesquisa anterior, em que entrevistou algumas mulheres do Movimento Colméia, constatou que a maternidade e a noção de família dominavam a concepção do que é ser mulher. Essa concepção deixa pouco espaço para outras formas de *ser mulher*, como a mulher lésbica, a mulher trans, a que não tem filhos, a solteira, divorciada, etc.

Enfim, a Figura 4 demonstra nitidamente, pelo número de palavras, o quanto a maternidade fomentou as discussões no grupo. O grupo apresentou dificuldade em estabelecer as palavras geradoras ficando entre duas posturas, no primeiro momento houve uma torrente de expressões, caracterizadas como do senso comum, mas em segundo momento apareceram sinais de questionamentos com tema, ao levantarem os medos e as preocupações que a maternidade acarreta.

Nesta 2ª etapa de círculos também dialogamos sobre a questão geracional, a relação das mulheres com suas mães e com suas filhas e desenvolvemos uma atividade em pequenos grupos com o caderno de cultura em que apontamos questões negativas e positivas em ser mãe. Ainda nesta etapa trabalhamos com a questão da violência, a qual perpassa grande parte dos problemas relativos à maternidade na opinião do grupo. Foram discutidas questões relacionadas ao território e à noção de injustiça social, a qual fundamenta o pensamento ecofeminista e a Educação Ambiental Crítica.

Esta etapa foi dividida entre a maternidade e o tema gerador TRABALHO com um diálogo introdutório entre trabalho remunerado e não remunerado, o trabalho de reprodução social e as formas precárias de trabalho ocupadas majoritariamente por mulheres. Ao final, produzimos mais um quadro de palavras geradoras relativas ao tema (Figura 5 na próxima página)

Figura 5 – Tema gerador TRABALHO – palavras geradoras



Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres

Ao final desta 2ª etapa dialogamos sobre a divisão sexual do trabalho e quais são os empregos que as mulheres acessam. Ouvimos um *podcast* sobre trabalho feminino e maternidade[70] que acirrou as discussões, pois o grupo entendeu que nenhuma daquelas mulheres do programa relatavam a realidade delas. Isto é, eram mulheres de classe média ou alta com curso superior e que discutiam as questões relacionadas com conciliar maternidade e trabalho. Essa discussão desvelou um profundo corte de classe e o grupo apontou que nenhuma daquelas falas as representava.

Além disso, também abordamos a questão geracional no sentido de perceber uma diferença no acesso a empregos entre avós, mães e filhas. Para isso, foram organizadas atividades em grupos menores em que cada participante relatou suas experiências, através de provocações na forma de perguntas para estimular a reflexão crítica. Depois, as impressões foram compartilhadas no grande grupo e reproduzidas no caderno de cultura.

Concluída a segunda etapa houve novamente uma pausa de 1 mês para a análise do material a partir das anotações dos cadernos e das imagens.

A terceira etapa de círculos foi composta por mais 7 círculos, de 19 de setembro/2022 até 21 de novembro/2022. Nesta etapa, continuamos com o tema gerador

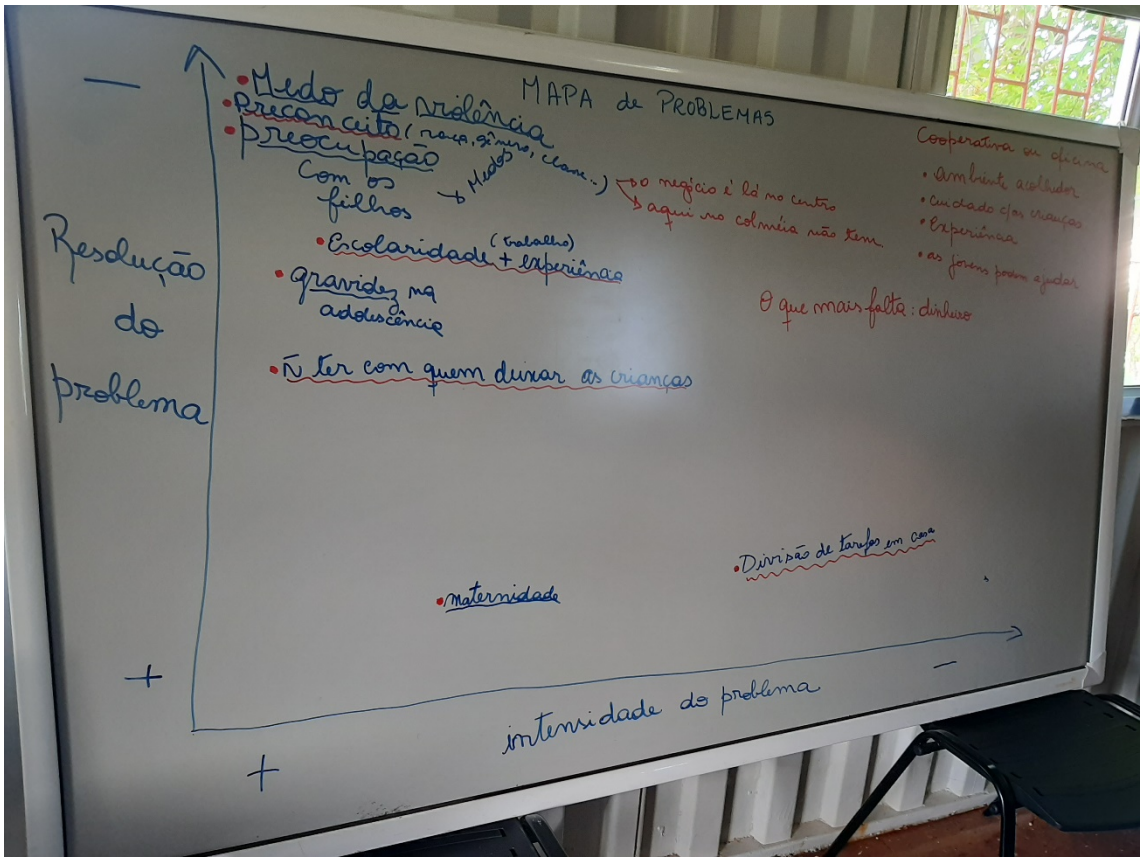
[70] *Podcast* de entrevistas da revista Piauí que discute a relação da mulher com o trabalho, vida afetiva, família e muito mais. Apresentado por Branca Vianna. Episódio 3 - Quero ser mãe, não quero ser mãe. https://piaui.folha.uol.com.br/maria-vai-com-as-outras-3-quero-ser-mae-nao-quero-ser-mae/

TRABALHO, por mais dois círculos a partir de uma dinâmica de grupo que envolvia desenhos sobre a principal atividade de trabalho que cada uma das participantes desenvolvia. Esta atividade foi enriquecedora, pois proporcionou um diálogo profundo sobre trabalho reprodutivo, trabalho doméstico e precarizado, assim como deu início a formas de enfrentamento à esta realidade.

A partir desse ponto, foram discutidos com o grupo de participantes o diagnóstico parcial do mapeamento dos problemas, apresentadas as análises dos cadernos e das palavras geradoras. Montamos um novo mapa diagnóstico dos problemas elencados, dentro dos mesmos parâmetros adotados na fase da investigação temática em novembro de 2019 (Figura 2, p. 102 e Gráfico 2, p. 83). O grupo lembrava da experiência de 2019 e levamos as imagens da atividade desenvolvida à época para fomentar o diálogo.

Nesta 3ª fase de seminário e círculos de cultura já tínhamos uma percepção diferente dos problemas elencados em 2019, principalmente no que tange à disposição dos mesmos no mapa, já que as discussões, agora, tinham como fundamento a base teórica de nossa lente epistemológica, isto é, o Ecofeminismo estava presente no diálogo sobre o território e as formas de degradação ambiental compartilhada pelo grupo, na pobreza que gera injustiça social e nas mais variadas formas de violência gerando preconceitos de raça, gênero e classe, conforme mostra a Figura 6 na próxima página.

Figura 6 – Mapa Diagnóstico de problemas



Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres

No mapa podemos constatar que o grupo considerou a violência como o problema que mais impacta o cotidiano e daí derivaram diversos medos e preocupações com os filhos. Em seguida observamos o problema dos preconceitos de raça, gênero e classe, os quais reforçam as relações de opressão, apresentam vinculação direta com o território e estão relacionados ao difícil acesso ao mundo do trabalho. Logo abaixo aparecem questões relacionadas com a maternidade e o trabalho reprodutivo, como analisaremos no próximo capítulo.

No 16º círculo precisávamos escolher um problema que tivesse possibilidade de gerar uma ação, pois este é o objetivo da pesquisa-ação, a possibilidade de resolução dos problemas para melhorar a vida das mulheres. Sendo assim, ao analisar o mapa, percebemos que todos os problemas que estão no topo esquerdo são os de maior magnitude, mas, ao mesmo tempo, os de menor viabilidade de resolução, pois são questões estruturais da sociedade. Sendo assim, problemas como o medo da violência, os preconceitos que geram as relações de opressão e a preocupação com os filhos se

encaixam na categoria das estruturas sociais e culturais, as quais estão na base da sociedade capitalista e patriarcal, como citado anteriormente com as teóricas do Ecofeminismo, Federici (2017), Mies e Shiva (2014), Puleo (2018) e portanto, estão, acima da capacidade de ação do grupo.

Os demais problemas: baixa escolaridade para trabalhar; não ter com quem deixar os filhos para trabalhar e gravidez na adolescência foram classificados como de alta magnitude, mas com algum nível de viabilidade de resolução.

Uma das surpresas foi a maternidade como algo que impacta negativamente a vida das mulheres. Este problema foi considerado com pouca viabilidade de resolução por conta da pressão social que as mulheres sofrem para que se tornem mães. E, por último, a divisão de tarefas em casa foi compreendida como um problema que impacta pouco e que o grupo entendeu ser de fácil resolução, pois várias mulheres relataram durante os círculos o quanto essa questão vem mudando, principalmente, com as novas gerações.

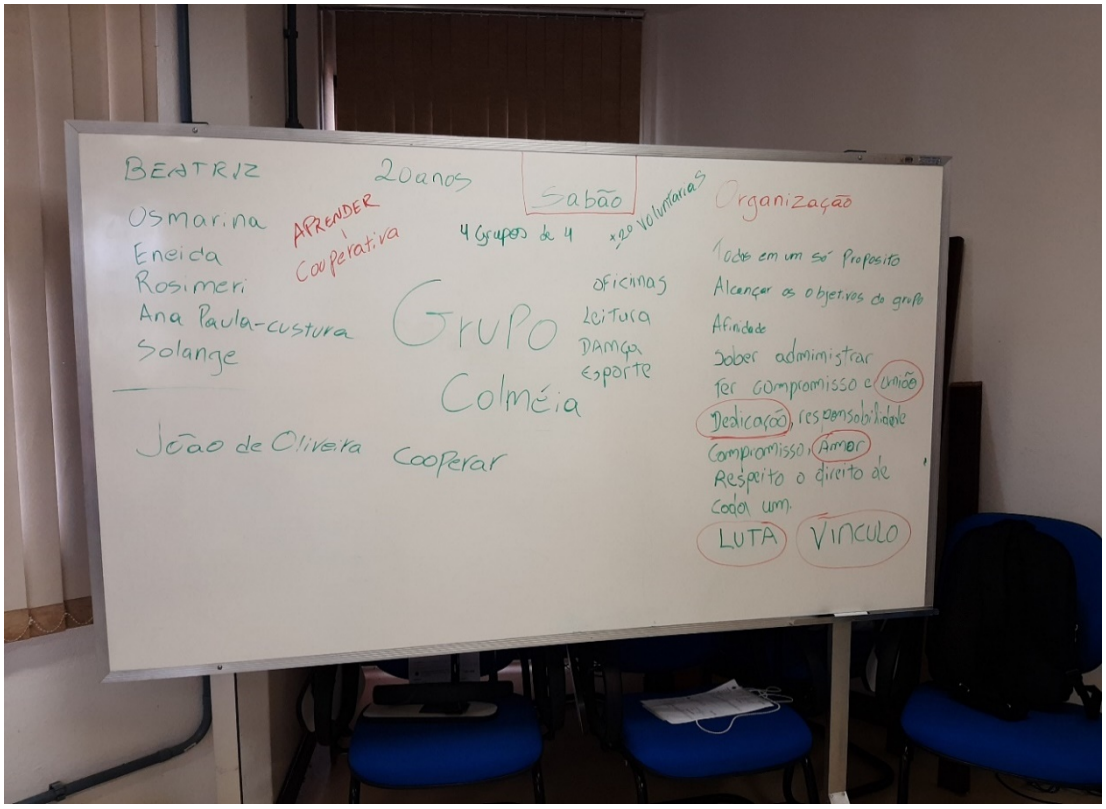
Assim, após a visualização dos problemas e o diálogo reflexivo em torno deles as mulheres entraram em acordo sobre qual seria o maior problema que enfrentam e que, ao mesmo tempo pode ser combatido. Para elas a “falta de dinheiro”, isto é, a falta de renda impacta profundamente na autonomia feminina. Na opinião do grupo, trabalhar e ter renda suficiente para manter a família é recurso necessário para a independência delas e, por conseguinte, desafiar uma série de opressões.

Dentro disso, houve o questionamento sobre que tipo de trabalho poderiam desenvolver e surgiu a ideia de construir uma cooperativa de mulheres. A cooperativa funcionaria utilizando o espaço do Movimento Colméia, mas seria juridicamente autônoma, em que as mulheres produziriam de forma coletiva diversos produtos. Um desses produtos seria o sabão artesanal, feito a partir de óleo de cozinha reciclado que as mulheres dominam a produção e comercialização uma vez que participam da oficina do sabão no Movimento Colméia.

A partir dessa resolução partimos para a ação e decidimos que precisávamos de uma formação nessa área, pois nenhuma de nós conhecia o processo de constituição de uma cooperativa. Para isso, voltamos à FURG e procuramos o Prof. Dr Márcio Bauer do Instituto de Ciência Econômica e Administrativas e contábeis – ICEAC especialista em associações de grupos vulneráveis e marginalizados e firmamos com ele o compromisso de uma formação e orientação no processo de construção da cooperativa.

Portanto, os dois últimos círculos de cultura foram dedicados à visita à FURG no Núcleo de assistência à organizações sociais – N.O.S. liderado pelo Prof. Bauer e em seguida a visita N.O.S. ao Colméia para conhecer o território. No primeiro encontro foram debatidos os principais temas para se pensar numa cooperativa: o fortalecimento dos vínculos entre as cooperadas e a parte jurídica como mostra o quadro da Figura 7.

Figura 7 – Primeiro encontro da formação – N.O.S.



Fonte: arquivo de imagens do grupo de mulheres

No quadro acima é possível ver que uma das atividades principais do encontro foi tratar sobre o estreitamento dos vínculos entre as mulheres. Para Bauer (2011) esta é a cola que mantém uma cooperativa trabalhando, o vínculo engloba a união, a dedicação, a luta coletiva e o amor na forma de afetividade e respeito pela colega cooperada.

Na visita do N.O.S ao Movimento Colméia analisamos os potenciais produtos, estabelecemos metas e nos dividimos em grupos de trabalho para alguns pontos: estabelecer vantagens e desvantagens entre cooperativa e associação; quais produtos serão produzidos; em que espaço serão produzidos; e qual o público alvo para a venda

dos produtos. A formação e a constituição da cooperativa não farão parte desta tese, pois é ainda um processo em andamento. Nosso trabalho se encerra ao estabelecer o problema, e promover ações no sentido de enfrenta-lo.

Enfim, conseguimos cumprir com nosso cronograma de 18 círculos durante o ano de 2022 e foi uma jornada coletiva de saberes compartilhados e de aprendizagem.

Importante destacar que embora a metodologia desta tese pareça estar separada da análise teórica, isto acontece apenas como recurso de escrita para explicar, de forma didática, como aconteceu o andamento dos círculos. No entanto, a lente epistemológica formada por camadas teóricas que se articulam por meio da Educação Ambiental Crítica freiriana e ecofeminista esteve presente em todos os momentos dos círculos, pois partimos do princípio de que o método é indissociável da teoria, uma vez que está fundamento dentro de uma perspectiva freiriana de práxis. Conforme Demo (1995) a "[...] pesquisa ação, por ser uma práxis, esclarece e alimenta o processo de conhecimento" (p.116). Compreendemos, com isso, que o desenvolvimento de processos emancipatórios acontece na prática participativa dos círculos de cultura, a qual articula saberes populares e saberes científicos. Esta construção de conhecimentos compõem o processo educativo levando à ação transformadora, uma ação cultural que enfrenta as opressões em suas várias formas e dimensões.

De acordo com Moreira e Viezzer (2017) precisamos compreender que a pesquisa-ação participante é um eixo que estrutura a Educação Popular e com isso, "[...] estamos nos referindo à nossa transformação como seres humanos que procuram construir sociedades marcadas pela justiça social e ambiental com benefícios para todos e todas" (p. 167). Para isso, precisamos refletir criticamente sobre a sociedade capitalista e patriarcal que produz cada vez mais divisões estabelecidas por diversos marcadores sociais como classe, gênero e raça e as mulheres, neste sistema, são as que mais sofrem. Trabalhar coletivamente com os grupos de mulheres marginalizadas nesse sistema societário é trabalhar para a intervenção política e para a emancipação. Nesse sentido, a pesquisa-ação participante é um meio para o processo de Educação Popular e para estabelecer novas relações entre homens e mulheres e destes com a natureza. Como nos diz Moreira e Viezzer (2017) "A PAP [pesquisa-ação participante] também pode ser traduzida por "[...] pessoas que aprendem participando"(p. 175).

Assim, este capítulo buscou demonstrar o percurso metodológico desta tese, lembrando que o mesmo está em diálogo constante com a lente epistemológica construída para esta pesquisa. Vimos como surgiu a pesquisa-ação participante, suas principais

influências e construímos um diálogo com vários autoras e autores que refletem sobre a Educação Ambiental Crítica, a pesquisa-ação participante e o Ecofeminismo. Descrevemos como foram construídos os 18 Círculos de Cultura com os respectivos temas discutidos, os avanços e problemas, assim como o processo educativo. A ideia neste capítulo foi abordar os temas de forma geral para que o processo como um todo pudesse ser compreendido pelos leitores desta tese.

As análises reflexivas dos temas discutidos nos círculos de cultura estão no próximo capítulo, em que arquitetamos um diálogo entre o grupo de mulheres e as autoras de nossa fundamentação teórica.

5 Educação Ambiental ecofeminista: uma nova abordagem para a Educação Ambiental Crítica

> *"Nós, mulheres, estamos desobedecendo o estado de falsa democracia, denunciando a usurpação de seus poderes. Estamos gritando juntas para estabelecer outras leis e outra ordem para além das naturalizações impostas". Ivone Gebara – Esperança Feminista*

Nesse capítulo faremos a análise dos dados coletados nos círculos de cultura, a partir de reflexão crítica pautada na compreensão de uma Educação Ambiental Crítica articulada ao Ecofeminismo e em *diálogo* constante com as categorias freirianas conscientização, autonomia e esperança. Este capítulo está divido em quatro partes: na primeira convidamos ao diálogo reflexivo autoras e autores que discutem sobre a Educação Ambiental articulada com o Ecofeminismo; na segunda parte passamos à análise dos dados gerados nos círculos e das falas das mulheres participantes, a partir das categorias *conscientização* e transformação; na terceira parte continuamos com as análises, por meio da construção do quadro diagnóstico de problemas e da categoria *autonomia*, enquanto processo permanente; por fim, na última parte passamos à analise da ação desenvolvida pelas participantes, em que destacamos a categoria freiriana *esperançar*. Nossa intenção é, com isso, contribuir para a autonomia e o alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Colméia.

5.1. Os fundamentos teóricos da ação: uma nova Educação Ambiental

Esta tese é constituída, em sua base, por duas categorias freirianas: o convívio e o diálogo, tal que, foi a partir desse alicerce que a pesquisa se desenrolou, desde o projeto de pesquisa e a investigação temática, passando pela qualificação do projeto e finalizando com os círculos de cultura e a análise dos dados. Foi com o olhar focado no grupo de mulheres do Movimento Colméia que refletimos, juntas, sobre como o convívio é composto pela formação de um coletivo com vínculos fortalecidos, a partir do diálogo e da amorosidade, potencializando, com isso, processos de transformação e emancipação.

Segundo Fernandes (2010), em Paulo Freire a amorosidade é "[...] a capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo" (p. 57), isto é, os seres humanos possuem compromisso uns com os outros, o qual é característica ontológica. Esse compromisso é concretizado na vida e com as

pessoas, em relações de afeto partilhado, no acolhimento das diferenças e na busca por dignidade coletiva e justiça social.

São essas relações de amorosidade partilhada que geram a solidariedade e a humildade. Ao nos solidarizarmos com o outro, em suas dores, imaginando seu sofrimento e procurando transformar, a partir dessa realidade, o nosso modo de ver o mundo, buscamos, então, construir com o outro um mundo de possibilidades, de *ser mais*.

Assim, solidariedade para Paulo Freire é o contrário de assistencialismo, que retira do outro a possibilidade de ser mais, o desumaniza, uma vez que ser mais é vocação antológica. O assistencialismo acomoda e conforma as oprimidas e oprimidos em um contexto da opressão, contribuindo para o fatalismo e para a manutenção de um sistema social injusto e desigual.

Nesse sentido, Paulo Freire faz uma crítica ao capitalismo, o qual propõe uma ética de mercantilização das coisas e das relações em contraposição à uma ética solidária. Para ele a vivência na solidariedade só se estabelece em sociedades democráticas, pois estas se articulam por meio de uma categoria fundamental para a solidariedade que é o diálogo entre iguais. Essas sociedades se organizam a partir da ética da solidariedade, isto é, o agir humano é pautado em vivências coletivas.

Por isso, a solidariedade para Paulo Freire é ação e reflexão sobre, e a partir, das opressões que sofrem os *condenados da terra*[71] como ele denomina as mulheres e os homens que sofrem em um mundo profundamente desigual e injusto. Ser solidário é agir a partir de uma lógica que conhece e compreende as relações de opressões socialmente produzidas e constrói de forma coletiva a transformação da sociedade. Nesse sentido, é categoria central para imaginar outros mundos possíveis e, assim, não há diálogo possível se não houver profundo respeito e amor ao mundo, que engloba a natureza, os animais, e os seres humanos.

O diálogo, portanto, é a categoria central da pedagogia crítica de Paulo Freire, pois se caracteriza como a base para uma educação como prática para a liberdade, tal que, conforme Freire (2016) nos adverte, diálogo é palavra, e é por meio da palavra que os seres humanos, coletivamente, transformam o mundo. O poder de transformação reside no fato de que a palavra verdadeira é práxis, ou seja, ela compõe um processo de ação-reflexão. É esse processo que caracteriza o pensamento crítico e problematizador e, por

[71] A expressão *condenados da terra* , utilizada por Paulo Freire em suas obras, faz referência à obra de Franz Fanon – Os condenados da terra, publicado em 1961.

conseguinte, agrega o potencial emancipador de homens e mulheres enquanto sujeitos históricos.

Inserida nessa concepção está o fato de que o diálogo para Freire (2016) nunca é apenas palavras, no sentido de serem algo por meio do qual o diálogo se constitui, pois isto seria apenas "palavreria ou verbalismo" (FREIRE, 2016, p. 133), mas, ao contrário, a palavra está constituída de ação em que as oprimidas e oprimidos buscam a transformação. Assim, para Freire (2016) "[...] existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado, aos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (p. 134, grifos do autor). Para o autor o diálogo é exigência existencial pois, [...] não é no silêncio que homens e mulheres[72] se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão" (p. 134)

Tanto a amorosidade quanto o diálogo, perpassam toda a obra freiriana, assim como também perpassam os princípios do Ecofeminismo. Puleo (2019) ao refletir sobre os valores do cuidado na vida cotidiana afirma que as tarefas que foram historicamente e socialmente atribuídas às mulheres favoreceram o desenvolvimento de atitudes empáticas, ou amorosas, em relação à natureza, aos animais e também às pessoas em situação de vulnerabilidade. Os papéis e normas sociais de gênero impostos às mulheres por meio do patriarcado, desenvolveram e fortaleceram a amorosidade e compaixão nas mulheres[73] e entre as mulheres, porque eram fundamentais às tarefas de cuidado que lhes foram atribuídas. Por outro lado, esse tipo de convívio era reprimido nos homens, considerados como o ser moderno e racional por excelência e o estereótipo masculino do domínio.

Por isso, o Ecofeminismo, e Puleo (2019) especificamente, preconiza que esta forma de compreender as relações, mediada pela amorosidade, necessita revalorizar e universalizar as atitudes de cuidado, ou seja, deve incluir os homens e demais seres vivos, assim como todo o ecossistema. A autora pontua que não se trata de essencialismos e nem de se colocar as mulheres como as grandes salvadoras do ecossistema, mas sim de

[72] Conforme já explicitado na nota nº 5, esta tese procura privilegiar a linguagem escrita feminina, pois se propõe a debater o feminismo em suas diversas manifestações e sentidos. Portanto, não utilizamos, sob hipótese nenhuma, a palavra *homem* como sinônimo de *humano.* Em relação às citações Paulo Freire, as quais consideramos fundamentais à esta tese substituímos a palavra *homem* por *homens e mulheres*, pois consideramos que o próprio Paulo Freire admitiu publicamente em seu livro *Pedagogia da Esperança* a necessidade de uma linguagem escrita que incluísse as mulheres e em seguida passou a utilizá-la. Nesse sentido, nos sentimos autorizados, pelo próprio autor, a realizar essa modificação.

[73] Conforme a própria Puleo (2019) afirma nem todas as mulheres são empáticas e as ciências sociais não trabalha com dados exatos, mas sim com tendências estatísticas e pesquisas histórias e sociais.

valorizar as práticas femininas de cuidado e amorosidade compartilhando essas práticas com todos os seres.

Também Shiva (2016) ao fazer severa crítica ao sistema capitalista afirma que o Iluminismo, enquanto movimento intelectual, filosófico e histórico, deu origem à teoria do progresso evolutivo centrado em dois pontos principais: a ciência moderna, isto é, o pensamento racional científico e a ideia de desenvolvimento econômico, os dois capitaneados pelo patriarcado. Estes pontos são centrais para entendermos a forma como nos relacionamos enquanto sociedade contemporânea e as formas de opressão decorrentes. O Ecofeminismo, nesse sentido, procura enfrentar o patriarcado em sua aliança com o capitalismo, valorizando as lutas das mulheres em relação à preservação da natureza e também em relação à preservação de relações e redes comunitárias baseadas no diálogo e na empatia. As mulheres são especialistas em construir e manter essas redes, pois elas entendem que isto implica na preservação da vida de todos os seres. Assim, Shiva (2016) tem como objetivo mostrar como as mulheres do terceiro mundo lutam para construir novas noções de ciência e de desenvolvimento fora do domínio do patriarcado ocidental.

O próximo ponto de nossa reflexão merece uma explicação teórica acerca da aproximação entre feminismo e Ecofeminismo. Onde termina um e começa o outro? Essa fronteira, em nosso entendimento, não existe. Nesta tese as autoras escolhidas para compor as nossas análises são, em primeiro lugar feministas e, em segundo lugar, todas elas, mesmo que não se coloquem como ecofeministas, partilham dos princípios ecofeministas. O Ecofeminismo é uma abordagem teórica que permite diversas intersecções teóricas e, nesse sentido, dialoga até mesmo com outras perspectivas teóricas críticas.

Dito isto, concordamos com Mies (2014) quando afirma que o movimento feminista é composto por mulheres, ou corpos feminizados, que ousam romper o silêncio sobre as desigualdades nas relações entre homens e mulheres e que buscam transformá-las. A partir disso, surge um sentimento de irmandade gerado pelo diálogo coletivo em que se percebe que os problemas até então considerados pessoais e individuais, são coletivos, isto é, são problemas sociais e políticos. Mies (2014) pontua que as mulheres do terceiro mundo ao produzirem forte crítica ao feminismo ocidental (dos países do Norte global) acrescentam à discussão das opressões de gênero e classe, a exploração a partir da divisão internacional do trabalho. Assim, a luta feminista incorpora diversas

pautas e somam-se epítetos que vão produzindo críticas cada vez mais refinadas como o feminismo negro e o feminismo decolonial.

O Ecofeminismo agrega à esta discussão a reflexão sobre a construção histórica dessa opressão, mostrando como o racismo e o colonialismo, ao unirem-se ao patriarcado, produziram formas de opressão e exploração mais violentas em relação às mulheres e à natureza. Ao mesmo tempo propõe a valorização daquilo que as mulheres são especialistas em fazer, uma vez que foram disciplinadas pelo próprio patriarcado para isso, construir redes solidárias de amparo e proteção, baseadas na escuta e no diálogo e cuidar dos outros. Essa forma de ver o mundo e de se relacionar conduz à uma importante contribuição da luta ecofeminista que é o desenvolvimento de economias que privilegiam os saberes femininos e que trabalham a partir da noção de sustentabilidade em sua radicalidade, ou seja, respeitando os ciclos da natureza, não mais compreendida como recurso, mas sim como ser vivo e também respeitando os limites dos seres humanos, extinguindo a ideia de exploração e privilegiando a cooperação.

O trabalho de Mies e Bennholdt-Thomsen (2000) desenvolve a ideia da perspectiva da subsistência como uma nova forma de relação econômica, que segundo as próprias autoras não se trata de uma forma nova, mas de uma prática utilizada pelas mulheres, especialmente, desde as sociedades pré-capitalistas. Tributárias de noções como esta, podemos refletir sobre como as economias solidárias, atualmente, tomam fôlego em territórios periféricos e marginalizados, gerando renda para as famílias. Também as economias feministas tomam o caminho de compreender como as práticas femininas de construir relações baseadas na amorosidade e no diálogo podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esses princípios ecofeministas nós encontramos nas autoras que teoricamente não se colocam como ecofeministas, mas que, acreditamos, compartilham os mesmos princípios do trabalho coletivo feminino, da partilha de saberes, experiências com comunidades marginalizadas e na formação de vínculos e redes de amparo que busquem por justiça social e ambiental.

Todas essas discussões precisam avançar também na área da Educação Ambiental crítica. Puleo (2018) discorre sobre a necessidade de articulação do Ecofeminismo com a Educação Ambiental Crítica, uma vez que é consenso que vivemos uma crise ecológica, política e econômica, ou seja, uma crise estrutural do sistema societário vigente. Essa crise afeta com maior intensidade as pessoas em situação de vulnerabilidade, majoritariamente mulheres, e que vivem em extensas áreas do planeta. A partir da

mudança climática que produz secas e inundações, contaminações de solo e água e a miséria crescente, percebemos o rápido avanço da degradação ambiental em comunidades pobres. Nesse sentido, se torna necessário que a Educação Ambiental Crítica incorpore as premissas ecofeministas para que mulheres e homens tenham nítidas reivindicações de justiça ecológica e possuam uma visão de mundo que privilegie a qualidade de vida em relação harmoniosa com a natureza.

Nesse sentido, são essas as categorias que compõem todos os caminhos teóricos, metodológicos e analíticos de nossa tese. Compõem esse diálogo as teóricas e teóricos da Educação Ambiental Crítica, a pedagogia crítica de Paulo Freire e, ainda, as teóricas do Ecofeminismo. Compreendemos que a originalidade de nosso trabalho também se encontra nas camadas teóricas produzidas por este diálogo em que se interseccionam perspectivas teóricas que possuem o mesmo alicerce, a saber, o enfrentamento das relações de opressões e a busca pela transformação e emancipação de oprimidas e oprimidos, constituindo, assim, a lente epistemológica para esta pesquisa.

Neste capítulo, mais uma vez buscamos construir um diálogo que pensamos ser fundamental para analisar a produção de conhecimento gerado nos círculos de cultura, pois numa pesquisa-ação participante não é possível projetar, de antemão, todas as discussões e problemas que irão ser elencados pelo grupo. Assim, se torna necessário o ir e vir, na forma de diálogo, entre as considerações do grupo e a produção teórica da área.

Sendo assim, este capítulo produziu uma costura teórica necessária para dar conta de uma realidade que é específica do grupo de mulheres participantes desta pesquisa e que está composta por quatro partes que se interseccionam: 1) A produção de conhecimento dos círculos de cultura; 2) As categorias freirianas: diálogo, conscientização, autonomia e esperança; 3) As elaborações teóricas de autoras ecofeministas e; 4) Teóricas e teóricos da Educação Ambiental Crítica. É esse emaranhado, como se fosse uma rede, a qual é composta por conceitos, categorias e elaborações teóricas, complementadas, ainda, pela fala e reflexão das mulheres participantes que aparece o nó dos problemas.

5.2 A opressão das mulheres em foco: conscientização e transformação

Iniciamos as análises com o primeiro tema gerador MULHER e o diálogo daí decorrente. Como percebemos no quadro 2 (p. 99), no capítulo anterior, a atividade que abriu os círculos de cultura, e que pretendeu fazer uma introdução ao tema, foi o diálogo

sobre dezenove (19) fotos de mulheres (figura 3, p. 103). Nesta atividade nos debruçamos sobre imagens de várias mulheres que retratam a sociedade brasileira a partir das seguintes questões orientadoras: 1) Em relação à raça; 2) Em relação à faixa etária; 3) Em relação ao trabalho e; 4) Em relação à sexualidade.

Deste diálogo introdutório destacamos um ponto que se tornou uma constante durante todo o processo dos círculos, a saber, a dificuldade que as participantes do grupo enfrentaram em encontrar imagens, falas e modelos de mulheres que as retratassem, ou seja, as participantes não se reconheciam nessas mulheres que estão nas mídias como vídeos, *podcasts* e reportagens. Isso demonstra, já de início, o quanto as mulheres periféricas, em situação de vulnerabilidade socioambiental, em sua maioria, negras e pardas, estão invisibilizadas em nossa sociedade.

Dando andamento aos círculos, assistimos nos quatro primeiros círculos à três vídeos e trabalhamos com a música *Triste Louca ou Má* a partir da letra[74] e do clipe.

O primeiro vídeo foi escolhido por meio de três pontos: 1) A descrição do vídeo: "No dia Internacional das Mulheres, fazemos esta homenagem à todas as mulheres, trazendo perspectivas do que, e como é ser mulher na sociedade de hoje"; 2) O retrato de um ponto de vista patriarcal e do senso comum sobre o que é ser mulher e; 3) O contexto de produção do vídeo: produção escolar e com jovens mulheres. Nestas discussões a primeira impressão é de que as mulheres, mesmo trazendo algumas frases prontas da tuta feminista, estão ainda presas às ideias do senso comum que estipulam determinados papéis sociais e sexuais para as mulheres e espaços específicos de atuação. Tudo isso reproduz o discurso do patriarcado de que a mulher é aquela que cuida, é a mãe, a trabalhadora e a forte, ou seja, aquela que faz tudo, trazendo a ideia, inclusive de que, por isso, são melhores que os homens.

Como contraponto, trabalhamos com mais dois vídeos que fizeram a crítica a este modelo patriarcal de mulher. Estes vídeos foram produzidos por mulheres e para mulheres mostrando a diversidade a partir de várias formas de tornar-se mulher: a cis heterossexual, as transexuais, as travestis e as lésbicas. As mulheres presentes nos vídeos agregaram ao diálogo a perspectiva de que a questão biológica é apenas uma parte e que existem outras formas de ser mulher, a partir da noção de corpos feminizados.

Em relação à musica, primeiro ouvimos a versão cantada por Letícia Sabatella e, logo após, a proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, para

[74] Anexo IV – Imagens do caderno de cultura.

comemorar o 8 de março em que o clipe conta com a participação de mais de 100 mulheres. Houve um momento de alívio entre as participantes ao perceberem que existiam mulheres como elas, foi perceptível o quanto o clipe as tocava e como conseguiam se reconhecer naquelas mulheres. As reflexões sobre a letra ficaram no âmbito do refrão *E um homem não me define/Minha casa não me define/Minha carne não me define* em que apareceram as primeiras considerações sobre as participantes e seus companheiros. Enquanto houve um consenso em torno da ideia que os companheiros entram e saem da vida delas e que, portanto, não as definem, o mesmo movimento intelectual não foi possível em relação à casa e ao corpo.

Todas as participantes do grupo se declararam como mulheres cis e heterossexuais e percebemos, ao dialogar sobre mulheres e corpos feminizados dois fatores principais: primeiro um tangível constrangimento e, em segundo, o medo. Esse medo está diretamente vinculado ao que Gago (2020) explica como a guerra contra o corpo das mulheres. Essa guerra tem seu ponto de partida na escalada de mortes de mulheres por meio de feminicídios[75] e assassinatos de pessoas trans. A autora afirma que as mortes são cada vez mais truculentas e que, mesmo ao haver decréscimo no número de assassinatos em geral (caso da Argentina), percebe-se o aumento de feminicídios e de assassinatos de pessoas trans. Segundo Benevides (2022) o Brasil se destaca como o país que mais mata pessoas trans no mundo e onde a expectativa de vida dessa população é de trinta e cinco anos. Isto se relaciona a diversos fatores que serão analisados na última parte deste capítulo, mas desde já demonstra o quanto as mulheres estão sufocadas e amedrontadas dentro de um modo específico de ser mulher.

O testemunho que se repetiu inúmeras vezes ao se analisar as diversas formas de ser mulher foi sintetizado pela participante nº 4 “Cada um pode ser o que quiser, eu não tenho nada que ver com isso, não me meto”, em que a segunda parte da afirmação, a nosso ver, demonstra o receio em adotar uma postura de ruptura com o patriarcado e com as normas de gênero instituídas.

Segato (2021) ao analisar especificamente o assassinato de mulheres indígenas e a forma como se implantou, violentamente, relações de gênero de base patriarcal e colonial junto às aldeias no Brasil nos fornece elementos de análise para refletir sobre as formas violentas de opressão que sofrem as mulheres. A autora afirma que embora o

[75] Embora Gago (2020) traga dados da Argentina em suas reflexões, o Brasil também possui dados alarmantes de assassinatos de mulheres, segundo censo desenvolvido pela ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (BENEVIDES, 2022).

patriarcado já existisse nas populações originárias, como vimos anteriormente no capitulo 3, com o processo colonizador é instaurada uma ordem patriarcal colonial-moderna, a qual leva a práticas violentas de feminicídio e que não permite sequer pensar em outras formas de ser mulher.

O terceiro vídeo foi escolhido como resposta à necessidade que o grupo demonstrou em ampliar o diálogo e trazer conceitos pertencentes à categoria gênero como a perspectiva de Simone de Beauvoir[76] e o "tornar-se mulher" (quase um mantra repetido à exaustão) e a noção de que as relações de gênero são construções sociais perpassadas pela cultura e, ainda, com a especificidade do recorte de raça e classe. As participantes perceberam, então que a grande maioria das mulheres que apareciam nos vídeos eram brancas, escolarizadas, articuladas e de classe social média ou alta. Como dito anteriormente, o recorte de classe precisou ser instigado e inserido no diálogo por meio da pergunta: vocês se reconhecem nestas mulheres?

Para analisar esse ponto, podemos colocar em diálogo Gonzales (2020) e seu conceito de *racismo por denegação* e Jorge (2023) com o conceito de *feminismo favelado*. Gonzales (2020), afirma que a sociedade brasileira elabora uma categoria de formação social e histórica inconsciente chamada de racismo por denegação, o qual nega a amefricanidade[77] da cultura brasileira e produz o véu ideológico do branqueamento. Nesse sentido, a segregação física entre brancos e negros não é necessária, pois se produz uma hierarquia social rigorosa, por meio do que a autora chama de neurose cultural brasileira, em que se aliam a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Todo esse conjunto ideológico produz, em primeiro lugar, o desejo de ser branco em uma sociedade que privilegia apenas essa raça, negando tudo aquilo que seja herança e tradição da cultura africana; em segundo lugar cria uma falsa harmonia racial inserida na ideia de

[76] O livro *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, publicado em 1949, em que ela afirma "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (BEAUVOIR, 2016, p. 11) traz, pela primeira vez a noção do gênero como construção social.

[77] Amefricanidade é uma categoria político-cultural elaborada por Lélia Gonzales (2020) em que a autora, ao fazer uma análise inédita sobre as relações raciais brasileiras, concebe um conceito baseado em novo enfoque para a formação histórica e cultural da América Latina. Para a autora, esta é, na verdade, uma *Améfrica Ladina*, uma América Africana, com extensa contribuição cultural da população de origem africana que o racismo por denegação, o qual é um racismo à brasileira, invisibiliza, por meio do mito da democracia racial. O conceito de Amefricanidade é elaborado em oposição ao imperialismo norte-americano e às categorias *afro-american* e *african-american*, as quais dão à entender que só existiram pessoas negras nos Estados Unidos Como afirma Gonzales (2020) " Portanto, *Améfrica*, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos"(p. 135).

que a cultura negra foi absorvida pela cultura dominante, a ocidental branca e colonizadora.

Ao realizar esse movimento a sociedade brasileira nega a cultura negra minimizando sua contribuição e a coloca como folclórica ou pertencente à uma cultura popular. Tudo isso produz um apagamento da história e da cultura negra no Brasil e a consequente invisibilidade dessa população. Analisando especificamente a situação da mulher negra, Gonzales (2020) afirma que:

> Se as transformações da sociedade brasileira nos últimos vinte anos favoreceram *a mulher*, não podemos deixar de ressaltar que essa forma de universalização abstrata encobre a realidade vivida, e duramente, pela *grande excluída* da modernização conservadora imposta pelos donos do poder do Brasil pós-1964: a mulher negra (p. 100, grifos da autora)

Nesse sentido, percebemos um abismo entre o avanço em direitos e políticas para as mulheres com ganhos importantes em várias áreas da sociedade, com destaque para a educação e mundo do trabalho e entre a realidade das mulheres negras e pobres que continuam apresentando baixa escolaridade e empregos precários. A dissertação de Peres (2023), confirma que o público usuário da assistência social no território do Movimento Colméia (zona oeste da cidade de Rio Grande) é, prioritariamente, de mulheres negras e pardas, comprovando a desigualdade social entre mulheres de classe média e alta (majoritariamente brancas) e as mulheres pobres (majoritariamente negras e pardas).

Em nossa análise, percebemos que tudo isso decorre de uma invisibilidade e apagamento histórico de uma população que existe e resiste nos territórios degradados e vulnerabilizados nas margens periféricas das cidades que denominamos de favelas. Para essa análise, incluímos no diálogo as análises de Jorge (2023), sobre a questão feminina agregada ao território, mostrando o quanto esse apagamento decorrente do racismo oprime as mulheres negras e faveladas.

Para Jorge (2023), os feminismos e seus vários epítetos que valorizam pautas de lutas específicas, como o feminismo negro e o feminismo decolonial, ainda não cobrem lacunas geradas a partir de determinadas realidades. A autora afirma que é necessário um olhar do feminismo para o território, como um espaço que produz relações de poder e, consequentemente, de opressão peculiares às mulheres que o habitam. Incorporada à esta questão está o resgate de memórias e histórias por meio da oralidade, ou seja, dar visibilidade e enaltecer epistemologias e saberes, em que as mulheres existem e reexistem nestes territórios, produzindo ações contra- hegemônicas ao se colocarem no mundo.

Portanto, o primeiro passo para existir enquanto sujeito histórico e consciente de sua potência no mundo é de que esse sujeito conheça a sua história e seus vários atravessamentos como raça, classe, gênero e território. Esses atravessamentos, produzem o problema detectado já nos primeiros círculos de cultura de nossa pesquisa que é a existência de um corte, entre as participantes e um discurso sobre o que é ser mulher aliado à cultura patriarcal, o qual invisibiliza as mulheres negras e pardas, pobres e faveladas, assim como suas formas de convívio, de trabalho e de cuidado em relação à família.

Continuando, as primeiras palavras geradoras que derivaram do tema MULHER foram: *batalhadora, guerreira, trabalhadora e lutadora*, todas compreendidas como sinônimo, conforme a Figura 4 (p. 104). Ao escrever e posicionar as palavras por sentido ou significado, buscando um consenso dentro do grupo, conseguimos visualizar e dialogar sobre essas palavras. Surgiram perguntas como: o que significa ser uma mulher batalhadora? Ao discutir sobre o cotidiano e as inúmeras tarefas que desempenhamos fomos percebendo o quanto reproduzimos a ideia de que as mulheres devem dar conta de tudo: família, trabalho e filhos. Conforme Silva (2019) a infindável dupla jornada feminina é exaltada, elogiada e incentivada pelo patriarcado, uma vez que é necessária ao desenvolvimento do capital, especialmente o colonizador. As mulheres são reconhecidas como as grandes trabalhadoras domésticas e devem estar sempre prontas a entrar no mercado de trabalho quando chamadas a ocupar empregos temporários, intermitentes e de baixos salários que os homens não ocupam. A questão imposta a partir dessas reflexões foi nos perguntarmos, porque entendemos isso como uma grande conquista, pois o que a realidade nos mostra são mulheres exaustas e que desempenham diversas funções ao mesmo tempo.

Lerner (2019) afirma que a formação da família patriarcal desde a Antiguidade construiu primeiro a subordinação das mulheres e em seguida um sistema de recompensas para tal subordinação. Como destaca a autora:

> As obrigações rigorosas das mulheres em relação ao marido e filhos no CH [código de Hamurabi] e na Lei Hebraica podem, assim, ser vistas como um fortalecimento da família patriarcal, o que depende da cooperação voluntária das esposas em um sistema que lhes oferece benefícios de classe em troca de sua subordinação em questões sexuais (LERNER, 2019, p. 152)

Neste sentido, o patriarcado enquanto sistema opressor das mulheres se mantém há milênios com a anuência e a reprodução do sistema pelas próprias mulheres, por conta

da divisão das mesmas em categorias como respeitáveis e não respeitáveis. As respeitáveis são aquelas se encaixam no padrão patriarcal de acordo com determinadas categorias: a sexualidade (heterossexuais), o estado civil (casadas), com a maternidade (mães) e, ainda com o trabalho (preferencialmente em casa). Já as não respeitáveis são todas aquelas que não se encaixam em tais categorias. Essa divisão entre as mulheres se mantém até os dias de hoje e está representada no senso comum do que é ser mulher.

Aqui podemos destacar um ponto interessante que surgiu nos círculos, a noção de que ser mulher é ser mãe, tal que a maternidade perpassou todos os temas discutidos durante os círculos. Então podemos afirmar que para este grupo *ser mulher é ser mãe* e percebemos o quão difícil é separar as duas questões. Neste quesito encontramos interessante reflexão em Lagarde (2015), pois, justamente, a autora analisa a forma como as mulheres se relacionam com a maternidade. Ela afirma que "[...] mulheres são mães independente de que concretizem a progenitura"[78](p. 462) , ou seja, mesmo que as mulheres não sejam efetivamente mães, mesmo que elas, não tenham idade, estado civil, consanguinidade, gravidez e que não existam filhos, elas compreendem suas vidas e suas relações como se fossem mães, ao se colocarem como cuidadoras, tanto na família, como fora dela. Conforme Lagarde (2015) explica:

> A maternidade é um fenômeno complexo biossociocultural que vai além de cada um desses níveis e se refere a funções e relações na sociedade como um todo e no Estado. A mulher não é uma cidadã, mas sim uma cidadã cuidadora que materna uma dupla função como mãe e como esposa-filha: a mulher não é, se não é filha, esposa ou mãe (p. 463)[79]

Isto compõe o que Lagarde (2015) chama de cativeiro das mulheres, isto é, como as funções e modelos do feminino condicionam as mulheres em papéis sociais. Por isso, voltando às palavras geradoras, em seguida da palavra *mãe* aparecem as palavras: *sensível e amorosa.* Essas, de forma nítida, estão relacionadas à maternidade, mas as que vêm a seguir também podem ser compreendidas como relacionadas ao ato de maternar e cuidar dos outros: *felicidade, protetora, responsável, paciente e insistente*. Podemos perceber que essas palavras só fazem sentido, enquanto um conjunto, se estiverem relacionadas à maternidade. Logo em seguida temos outro conjunto de palavras que complementam essa

[78] No original: "mujeres son madres, independientemente de que concreten la progenitura".
[79] No original: "La maternidad es un complejo fenómeno bio-socio-cultural que rebasa cada uno de estos niveles y se refiere a funciones y a relaciones en el conjunto de la sociedad y en el Estado. La mujer no es una ciudadana sino una ciudadana que materniza en su doble rol como madre y como esposa-hija: la mujer no es, si no es hija o esposa y madre".

ideia: *sobrevivente, sofredora, forte, inteligente e corajosa*. Todas essas palavras e o diálogo entre as participantes mostram como as mulheres estão sempre disponíveis para cuidar dos outros, como elas compreendem que essa é uma obrigação[80] delas enquanto filhas, esposas e mães.

As duas últimas palavras foram agregadas após o terceiro círculo e já trazem algo diferente com a noção de *independente* e *decidida*. Muito embora, essas duas palavras surjam a partir da análise das mulheres como chefes de família, ou seja, esta independência está relacionada à questão financeira e não em relação aos papéis sociais que Lagarde (2015) discutiu. Portanto, não se nota um rompimento com a função de cuidadora, muito pelo contrário, o que se nota é o comprometimento com mais uma função que é a de provedora da família e que complementa a noção de cidadã cuidadora desenvolvida por Lagarde (2015).

Tudo isso, coloca as mulheres em um processo permanente de dependência, pois em primeiro lugar há uma dependência emocional, já que elas se realizam sempre em relação aos outros, no cuidado com os outros; em segundo lugar há uma dependência da cultura patriarcal, a qual as coloca em espaços específicos de ação, como o mundo do privado, a maternidade e empregos de meio período e mal remunerados. A ruptura com o processo de dependência patriarcal produz as violências de gênero, a transfobia e em seu último grau engorda as estatísticas de feminicídios.

Aqui reside o nó do casamento e da gravidez precoce que possui um profundo corte de classe e que explica as famílias com grande número de filhos e agregados, fato este que não se reproduz na classe média e alta. Ao entrar com a categoria classe adicionamos à discussão nos círculos mais uma camada de análise à questão da pobreza, da perspectiva de vida e os planos de futuro dessas mulheres.

Davis (2017) faz expressiva reflexão sobre o tema da gravidez precoce de mulheres negras. A autora defende que, embora a lógica capitalista hegemônica defina que as mulheres criam pobreza ao dar à luz é justamente ao contrário, as mulheres têm filhos porque são pobres, porque não têm acesso à educação de qualidade, à empregos bem remunerados e, ainda a formas criativas de lazer e cultura.

Isso pode ser observado na pesquisa de Silva (2019) com cinco mulheres do Movimento Colméia em que foi discutido, justamente, o problema da gravidez precoce. Nas entrevistas realizadas, quatro mulheres relataram que engravidaram com quinze e

[80] A palavra obrigação apareceu recorrentemente todas as vezes que era abordada a questão do cuidado com os filhos e com as mães e pais idosos.

dezessete anos e, embora admitam que este fato as retirou da escola, não consideram cedo, havendo, inclusive, incentivo da família para que constituam família. A outra entrevistada engravidou com vinte e três, o que permitiu que seja uma das mulheres mais escolarizadas dentro do Movimento Colméia. Por outro lado, o seu relato mostra certo sofrimento, pois revela que teve dificuldade para engravidar e que sofreu pressão dos companheiros para que tivesse filhos. Assim, Silva (2019) constata que as jovens querem ter filhos e constituir família e, além disso, há incentivo da família, pois consideram uma forma de status, o fato de ter sua própria casa e família.

No círculo nº 4 ao serem questionadas sobre o porquê do casamento e da gravidez precoce, reproduzimos o seguinte diálogo entre uma das participantes e a coordenadora do círculo:

> Coordenadora: Por que vocês têm filhos tão cedo?
> Participante 24: Eu não tive filho cedo, porque já tinha dezenove anos quando a minha filha nasceu (o grupo concordou com ela).
> Coordenadora: Mas, temos aqui uma questão, pois se pegarmos o exemplo de uma mulher de 19 anos de classe social média ou alta ela não quer ter filhos com essa idade. Aliás nessas classes sociais as mulheres ficam grávidas por volta dos trinta anos hoje em dia. O que vocês pensam disso? Por que vocês acham que existe essa diferença?
> Participante 24: A gente não tem porque esperar, não vamos estudar, não temos emprego, então a gente investe na família e faz filho (o grupo concordou).

Assim, percebemos que investir na família e no cuidado com os outros é o objetivo de vida das jovens mulheres, tal que expressam orgulho ao dizerem que são casadas e isto pode ser confirmado na palavra *esposo*, uma palavra tradicional e formal, que usam para designar o companheiro. Além disso, também percebemos que o casamento e a família não são apenas os filhos, mas sim, um conjunto que engloba uma extensa parentela de sogras, cunhadas, sobrinhas entre outros. Esse pacote familiar ocupa as mulheres a tal ponto que elas nunca param de cuidar de crianças e idosos durante toda a vida delas. Em várias ocasiões as participantes com idade acima dos 40 anos relataram que, ao mesmo tempo em que têm seus próprios filhos para cuidar, elas também já cuidam dos netos.

Nesse sentido, procuramos elaborar, em conjunto, uma reflexão crítica sobre como a sociedade capitalista impõe modelos do feminino, questionando sobre como o patriarcado amarra as mulheres à determinados papeis sociais e reproduz, com a anuência delas, como afirma Lerner (2019), a opressão.

Incorporamos a este diálogo, a problematização do senso comum sobre o que é ser mulher a partir da problematização de uma *situação-limite.* De acordo com Freitas e

Freitas (2017), Paulo Freire nomeia de situação-limite, quando oprimidas e oprimidos em sua situação existencial concreta e mergulhados em uma cultura dominante (colonial), enfrentam situações contraditórias que os fazem não perceber essas situações como algo que pode ser modificado, uma vez que, apesar de serem culturais, para elas e eles estão naturalizadas e por isso a veem com fatalismo, como algo que sempre foi assim e que sempre será. Nesse sentido, atuam por meio da cultura dominante sem o perceber e não conseguem transpor as situações-limites.

Freire (2016) detalha em sua obra a relação dialógica entre educadores e educandos, mostrando os passos para a construção dessa relação quando discute "[...] as relações humanos-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação" (p. 146). O desvelamento da realidade, da situação concreta, em que o educando está mergulhado a partir de seu universo temático, se dá a partir da investigação temática feita pelo educador com o objetivo de construir os temas geradores a partir dos quais organizará seu conteúdo programático.

Aplicando esta relação dialógica ao grupo de mulheres do Movimento Colméia a proposta foi refletir e questionar suas próprias situações existenciais e seus problemas como temas dos círculos. Porém, essa proposição não foi de forma narrativa ou dissertativa, mas sim dialogada, pois, conforme Freire (2016) realça, não é dizendo às participantes quais são os seus problemas que se produzirá uma reflexão crítica, mas sim, problematizando a situação delas no mundo, por meio do diálogo, que se cria a possibilidade de percepção, em conjunto, do mundo que as cerca e suas limitações e condicionamentos.

Nesse sentido, podemos pensar a partir da categoria *situação-limite* a questão da opressão feminina dentro da cultura patriarcal e machista, em que as mulheres, muitas vezes, não percebem essa cultura como opressiva e, não raro, concordam e reproduzem essa visão de mundo. O machismo, segundo Lerner (2019) "define a ideologia de supremacia masculina, de superioridade masculina e de crenças que a apoiem e sustentem. Machismo e patriarcado se reforçam de forma mútua" (p. 291). Assim, é algo entranhado em nossa cultura capitalista e patriarcal, é histórica e socialmente construído, constituindo, assim uma forma de pensar e atuar hegemônica em nossa sociedade, estabelecendo relações de dominação e de poder entre os seres humanos e o mundo e entre homens e mulheres. Desta forma, as mulheres enquanto seres dominados não percebem, muitas vezes, essa dominação como ação cultural, pois estão mergulhadas em uma situação-limite.

Para superar as situações-limites, segundo Freire (2016), é necessária uma educação problematizadora e dialogada, a qual parte de uma reflexão crítica sobre os temas geradores, produzidos tanto na investigação temática, quanto os que aparecem durante a reflexão. Esta reflexão se dá por meio do processo de conscientização, o qual começa quando os educandos conseguem se afastar da realidade naturalizada e termina com a superação da situação limite.

No caso dos círculos de cultura com as participantes podemos refletir e questionar sobre o machismo e o momento em que as mulheres conseguem se separar do mundo e das relações que elas naturalizaram, e percebem que essas relações de dominação são históricas e construídas social e culturalmente e, sendo assim, é possível que sejam discutidas e superadas. Isso é o que Paulo Freire chama de *inédito viável*, a transcendência da *situação-limite.*

No momento mesmo em que as mulheres refletem sobre sua realidade e se percebem mergulhadas nela como seres de relação, dominadas e oprimidas em uma determinada situação-limite já é possível estabelecer o inédito viável, isto é, essa reflexão é uma ação e ela já é a transcendência de uma situação a outra. Um dos fundamentos da teoria do conhecimento de Freire que se coloca como ação – reflexão – ação e, como nos diz Freitas e Freitas (2017), é a fronteira entre o ser e o ser mais.

A passagem da *situação-limite* para o *inédito viável* se dá por intermédio do que Paulo Freire chama de *ação editanda*, a ação reflexiva que os educandos desenvolvem e que desvela a realidade originando uma nova percepção da realidade na qual estão mergulhados. Por outro lado, isto acontece em uma relação dialética entre opressores e oprimidas e oprimidos, pois enquanto os primeiros procuram manter as situações-limite, os segundos buscam o inédito viável. A única forma de rompimento é através do desenvolvimento do pensamento crítico.

A partir destas reflexões que englobam as categorias freirianas refletimos sobre como as mulheres participantes perceberam o machismo como uma *situação-limite*, isto é, um condicionamento social e histórico e que a percepção da realidade sociocultural, através do diálogo problematizador permitiu o desvelamento dessa situação. Este processo permitiu a construção do inédito viável por meio da ação- reflexão- ação, em que o grupo refletiu sobre ações que envolviam esperança em mudanças, retirando as participantes de uma posição fatalista.

No 3º círculo de cultura as participantes começaram a elaborar críticas em relação ao que estava sendo dialogado. Foi a partir da provocação sobre as desigualdades entre

as mulheres, sobre se todas as mulheres têm as mesmas condições de enfrentar as opressões em nossa sociedade que todas concordaram que não, então, imediatamente surgiu a questão proposta pela coordenadora:

> Coordenadora: Qual mulher tem mais condições de enfrentar essas opressões?
> Participante nº 22: Michele Bolsonaro[81].
> Coordenadora: Certo, mas como podemos descrever a Michele Bolsonaro?
> Participantes em geral: Branca, bonita e rica.

Portanto, o grupo toma consciência de que existe um componente racial e de classe que, aliados à desigualdade de gênero, constitui novas formas de preconceito e violência. Conforme Gago (2020) quando focamos as análises das opressões e violências apenas na perspectiva de gênero, estamos dentro do que a autora chama de *gueto da perspectiva de gênero* (p. 96) e ficamos presas em temas como a violência contra as mulheres, direitos iguais aos dos homens ou, ainda, a luta por salários iguais.

O *gueto da perspectiva de gênero* apresenta uma tendência a resvalar para o feminismo liberal, uma vez que não discute o profundo corte de classe e raça entre as mulheres, o qual que faz parte da formação econômica e social brasileira (e latino-americana) fruto da intersecção do capitalismo colonialista e do racismo estrutural.

Para refletir sobre isso trazemos para o diálogo Carneiro (2023), que elaborou o conceito de *dispositivo de racialidade*, o qual demarca a "[...] humanidade como sinônimo de brancura, [e que] irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a proximidade ou o distanciamento desse padrão" (p. 30). Ou seja, a sociedade ocidental e colonial tem como parâmetro universal o branco e, sendo este considerado o padrão, tudo aquilo que se distancia dessa *branquitude* é considerado com menos valor e menos humanidade. Dentro disso, as mulheres negras são as que enfrentam as piores opressões.

Por isso, Davis (2017) ao discutir sobre como as mulheres devem enfrentar o racismo como forma de libertação feminina, afirma que [...] o avanço das mulheres de minorias étnicas quase sempre dá início a mudanças progressistas para todas as mulheres" (p. 36). A autora explica que as mulheres brancas estão no topo de uma pirâmide (construída com base em um corte de raça e classe) e ao conseguirem vitórias contra a opressão de gênero dificilmente estas vitórias chegam à base dessa pirâmide, a qual é constituída por mulheres negras. Nesse sentido, há a necessidade de inversão de pautas,

[81] Em 2022, Michele Bolsonaro era a esposa do presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro.

a partir da realidade das mulheres negras, ou seja, as lutas devem incorporar o racismo e a desigualdade de classe como eixo central e não apenas a opressão de gênero. São essas lutas que trazem transformações sociais significativas para todas as mulheres.

O corte de raça e de classe é percebido pelas participantes dos círculos de cultura em dois pontos: o primeiro quando elas encontram dificuldades em se reconhecer nas falas de diversas mulheres que criticam a opressão patriarcal (primeiros círculos); e em segundo quando elas apontam que a mulher branca e rica é a que tem condições de enfrentar as opressões oriundas do patriarcado (terceiro círculo). Essas duas percepções são fruto de um processo, mas que veem à tona no círculo nº 6, provocadas pelo *podcast – Profissão Família* (quadro 2, p. 99) em que mulheres de diferentes faixas etárias falam sobre a maternidade e trabalho, sobre ter ou não ter filhos. Todas essas mulheres tinham em comum o fato de possuírem alta escolaridade e pertencerem à classe média e alta e este fato é imediatamente apontado pelo grupo de participantes.

Tomar consciência de algo é o primeiro passo dentro de um processo de *conscientização*, conforme discutimos no capítulo anterior. Conforme Freire (2018), refletir sobre as questões acima, isto é, refletir sobre a tomada de consciência e realizar análises sobre isso é o processo pedagógico de conscientização, o qual leva ao pensamento crítico e ao inédito viável. O processo pedagógico de conscientização, ao estabelecer uma situação-limite (as mulheres pobres e em situação de vulnerabilidade sócio ambiental estão condicionadas dentro de uma estrutura social capitalista, patriarcal, colonialista e racista) provoca o processo de ação-reflexão (a partir do diálogo crítico estabelecer que as mulheres podem estar condicionadas, mas não determinadas por este contexto histórico e social) e, com isso, provoca as oprimidas a produzir ações que são transformadoras.

Seguindo em frente, definitivamente, o tema da maternidade foi o que gerou maior eloquência nos diálogos e promoveu intensas reflexões. A atividade desenvolvida no círculo de cultura nº 7 gerou impacto no grupo. Nesta atividade as participantes se reuniram em grupos menores (de três a cinco mulheres) para discutir sobre a maternidade e depois compartilharam suas conclusões com o grande grupo. A reflexão consistia em responder nos cadernos de cultura as seguintes questões: 5 pontos positivos e 5 pontos negativos na maternidade. O diálogo e a reflexão desvelaram algo que elas próprias admitiram que nunca discutem em relação à maternidade: o medo.

Esta atividade levou à construção de um quadro de palavras no círculo nº 8 (Figura 4, p. 104) em que o grupo expressou as felicidades e principalmente, as angústias

relacionadas ao tema. Foram vários medos relatados: da violência (tanto do tráfico de drogas quanto da violência urbana e policial), de doenças dos filhos, da hora do parto, das escolhas erradas que os filhos podem fazer e, por fim, o medo de não ser uma boa mãe. O diálogo no grande grupo girou em torno dessas temáticas, pois, segundo elas mesmas disseram, são questões que todas sentem, mas que não discutem em profundidade.

Podemos avaliar que o medo vem do abandono à própria sorte? Ou vem da sensação de dependência que as mulheres sabem ter dos homens e do Estado para sobreviver e criar seus filhos? O sentimento que transpareceu nas discussões é de falta de proteção e amparo. Várias participantes são oriundas de famílias monoparentais femininas e são, a sua vez, elas próprias responsáveis por suas famílias, arcando sozinhas com o sustento, cuidado e educação dos filhos.

A favelada Maria Carolina de Jesus (2020) traça um retrato do que é a vida de uma mulher sozinha, com filhos e pobre. Embora seu relato seja de 1960 em uma favela de São Paulo que não existe mais, o seu cotidiano é similar ao das mulheres do Movimento Colméia. O medo que Carolina deixa transparecer em seu diário em não conseguir suprir as necessidades básicas dos filhos é assustadoramente igual aos das mulheres pobres do Movimento Colméia.

> 21 de maio
> Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residivel, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu sai e os meninos comeram o pouco que tinha (JESUS, 2020, p. 42-43)

O diário de Carolina está repleto de medos e angústias que são as mesmas das mulheres pobres em 2022, ou seja, 60 anos depois. O desvelar desses medos tem como fundamento a lente epistemológica da Educação Ambiental Crítica ecofeminista, pois é a partir dos questionamentos e da forma como o diálogo foi se constituindo ao incorporar conceitos e categorias de diversas autoras da área que permitiu às participantes o processo de conscientização descrito anteriormente. Foi a partir desse arcabouço teórico que pudemos perceber como a pobreza extrema coloca as mulheres participantes em um estado permanente de vulnerabilidade e medo. Em uma cultural patriarcal que privilegia e recompensa as mulheres dedicadas à família e ao cuidado com os outros, aquelas que

se veem sozinhas como responsáveis pela família, se sentem desamparadas e desprotegidas.

Nesse sentido, para compreendermos o contexto social em que é produzida a pobreza, julgamos necessário incorporar ao diálogo as reflexões de Wasserman (2017) para compreendermos como a formação social e econômica brasileira, terceiro mundista e dependente é socialmente injusta e produz opressões violentas em relação às mulheres. A autora explica o capitalismo latino-americano a partir da teoria da dependência, em que afirma que o subdesenvolvimento do terceiro mundo está engajado dentro de um sistema mundial como capitalismo periférico. Assim, a noção de desenvolvimento econômico fica prejudicada, uma vez que, nessa perspectiva, o que se produz é cada vez mais pobreza e subdesenvolvimento.

Compreender que a realidade das mulheres do Movimento Colméia está inserida em um complexo e dominador sistema econômico e social mundial, o qual produz desigualdades e a divisão internacional do trabalho é crucial para desvelarmos as opressões daí decorrentes e os processos de violências que sofrem as mulheres periféricas e racializadas.

Neste ponto, Davis (2020) contribui fazendo um estudo histórico a partir da perspectiva do materialismo histórico e da ecologia política em que mostra como se formou a realidade de pessoas pobres e oprimidas no terceiro mundo. O autor afirma que seu estudo é uma "[...] ecologia política da fome, porque assume o ponto de vista tanto da história ambiental quanto da economia política marxista" (p. 14). Ele relaciona a criação do chamado terceiro mundo com o imperialismo, colonialismo, escravismo e, ainda, a degradação ambiental e a fome.

Para isso, o autor vai construindo uma crítica sobre a historiografia tradicional em que enchentes, secas e fome são compreendidos como fenômenos naturais e não relacionados à ação humana. Davis (2020) afirma que a fome tem caráter social e acrescenta que existe "[...] curiosa negligência de historiadores contemporâneos em relação a acontecimentos portentosos como esses" (p. 8) como no caso das piores fomes que Índia e China tiveram em 500 anos. O autor diz que as grandes fomes são as "páginas que faltam" em qualquer panorama da era vitoriana, isto é, uma época de colonialismo. Ele pontua que nem mesmo historiadores econômicos, como Eric Hobsbawm[82],

[82] Eric Hobsbawn (1917 – 2012) historiador marxista britânico autor de várias obras, dentre elas: Era das Revoluções (1789–1848), A Era do Capital (1848–1875) e A Era dos Impérios (1875–1914). A chamada

abordaram o desenvolvimento econômico tendo a ecologia ou mesmo a fome como perspectiva. O objetivo de seu estudo é fazer, justamente, a história da criação de um terceiro mundo que sofre e morre de fome justamente quando é engajado na economia mundial, "[...] Eles morreram na era de ouro do capitalismo liberal" (DAVIS, 2022, p. 8).

Embora o estudo de Davis (2022) não se refira às opressões específicas que as mulheres do terceiro mundo enfrentam, ele também dialoga com Federici (2017), uma vez que a autora mostra exatamente o período de formação histórica do capitalismo aliado ao patriarcado e ao colonialismo, como vimos no terceiro capítulo.

Federici (2017) elabora uma nova perspectiva de análise materialista histórica do patriarcado a partir do evento da caça às bruxas, articulado com a expropriação dos camponeses na Europa (cercamentos), o colonialismo e o imperialismo europeu, os quais conduzem ao nascimento da sociedade capitalista. A novidade de Federici (2017) é fazer essa análise a partir de uma lente epistemológica feminista e marxista, por meio da qual a autora analisa o período histórico de transição do sistema feudal europeu ao capitalismo e o porquê desse período estar marcado pela caça às bruxas tanto na Europa quanto no mundo colonizado.

Nesse sentido, Federici (2017) mostra em detalhes a formação da sociedade capitalista que tem como base a opressão das mulheres a partir do novo patriarcado, que se articula com a exploração de parte do mundo colonizado e o surgimento dos Estados Nacionais a partir da lógica burguesa. Tudo isso conforma uma nova divisão sexual do trabalho e a separação entre as esferas da produção do capital como trabalho masculino e a esfera da reprodução de sistema como trabalho feminino. A questão é que, a partir de então compreendemos que o único trabalho constituído de valor é o assalariado e masculino e com isso o trabalho doméstico feminino e toda a esfera da vida privada passam por intensa domesticação das mulheres e de seus corpos e, ainda, por uma naturalização e invisibilização.

O diálogo entre Davis (2022) e Federici (2017) se dá a partir das experiências relatadas pelas mulheres do Movimento Colméia que são pobres, do terceiro mundo colonizado e estão inseridas no sistema capitalista periférico em que a exploração e marginalização das mulheres são necessários para a manutenção do lucro de poucos. O medo que as mulheres relatam e discutem reforça a existência de um cotidiano marcado

---

Era de Ouro a que se refere Davis são os trinta anos pós segunda guerra Mundial em que há grande desenvolvimento econômico e a instituição do Estado de bem-estar social na Europa e EUA.

por violências variadas e de falta de acesso às condições básicas de sobrevivência como saúde, educação e moradia.

Ainda em relação à Davis (2020), o autor reforça que as mortes por fome nas colônias se devem a três fatores principais da história moderna: o sistema climático mundial; a economia mundial (colonialismo) e o neoimperialismo. O Brasil faz parte de seu estudo a partir das secas nordestinas, velhas conhecidas e mesmo assim, pouco estudadas do ponto de vista social, como faz o autor.

O sistema climático mundial é visto por Davis (2022) através do fenômeno El Ñino (ENSO- Oscilação Sul do El Nino)) que interfere nas chuvas dos trópicos – Índia, China e nordeste Brasileiro. O autor reconstrói dados estatísticos e compara os impactos desse fenômeno nessas três colônias justamente quando há o desmonte de um sistema de agricultura familiar e rompimento de vínculos de cuidado e afetivos comunais.

> Hoje temos uma compreensão muito melhor de como colonos no Ceará, produtores de algodão em Berar e camponeses pobres no oeste de Shandong foram vinculados à economia mundial e por isso os tornou mais vulneráveis às secas e às enchentes (DAVIS, 2022, p.14)

Davis (2022) faz uma análise de como o ENSO enquanto uma força, um fenômeno forte e episódico nos trópicos impacta a história ambiental moderna. Esses “acidentes climáticos”, não são acidentes e sim, podem ser influenciados pela ação humana ou, melhor dizendo, a ação humana faz com que determinadas populações sejam mais vulneráveis a este fenômeno.

Shiva (2016) também dialoga diretamente com Davis (2006; 2022) ao abordar a questão do direito à alimentação e de como a capacidade das mulheres de produzir comida está diretamente relacionada à segurança alimentar de suas famílias e comunidade. A autora parte da perspectiva do Ecofeminismo e da ideia de que a agricultura familiar está centrada no trabalho das mulheres nas zonas rurais e que quando as pequenas propriedades estão em perigo, seja pelos eventos climáticos, seja pelo avanço do agronegócio e das monoculturas, as mulheres também estão em perigo, porque temos um sistema social que além da exploração do trabalho está centrado na discriminação de gênero. Davis (2022) concorda quando afirma que a pobreza ecológica é essa relação entre a privação ou perda de direitos à alimentação da agricultura tradicional, ligada ao colonialismo e associadas à fenômenos climáticos extremos.

Nesse sentido, a tese central de Davis (2022) é que o terceiro mundo é produto das desigualdades de renda e riqueza quando os campesinatos dos países colonizados foram integrados à força à economia mundial.

As mulheres do Movimento Colméia ao participarem da atividade do círculo de cultura nº 7 discutiram sobre os temas que os autores citados anteriormente estudam e refletem. Essas mulheres são a materialização do arcabouço teórico que compõe essa tese e as questões elencadas por elas expressam isso através do sentimento de medo.

Como coloca Davis (2006), o terceiro mundo produz favelas, pobreza, degradação ambiental e injustiça ambiental e social. O crescimento dos países colonizados e do terceiro mundo se dá, principalmente, em áreas de favelas, ocupações irregulares, com moradias insalubres e indignas. É o que o autor chama de "urbanização da pobreza mundial" (DAVIS, 2006, p. 59) e que Wasserman (2017) estuda como teoria de dependência. As mulheres chefiam grande parte dessas moradias precárias e sofrem nesse contexto ao enfrentar medos que mulheres do primeiro mundo e de classes sociais altas não enfrentam.

Uma questão interessante e que merece uma reflexão é que o medo da fome, especificamente, não apareceu nos diálogos durante os círculos de cultura. Como citado anteriormente o medo da violência é o que aparece mais[83], seguido do medo das doenças[84], mas a fome parece ficar em segundo plano frente à problemas de vida e morte. Isso nos fez refletir que tivemos um avanço, desde 1960 quando Carolina escreveu seu diário, por meio das políticas públicas de assistência social e de transferência de renda instituídas pelo governo federal brasileiro.

A construção do SUAS- Sistema Único de Assistência Social[85] desde 2011 e o Bolsa Família são responsáveis por construir uma rede de proteção e amparo social que evita a miséria absoluta, pelo menos no território em que as mulheres do grupo do Movimento Colméia vivem. Todas as participantes do grupo estão inscritas no Cadúnico[86] e recebem mensalmente uma sacola econômica com alimentos do Movimento

---

[83] A cidade de Rio Grande enfrenta uma guerra entre duas facções de tráfico de drogas, até então inédita no município. O território em disputa é o mesmo onde residem as mulheres participantes do Movimento Colméia, afetando diretamente a organização das famílias. Ver mais em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/03/18/rio-grande-e-a-cidade-do-interior-do-rs-com-mais-casos-de-mortes-violentas-no-1o-bimestre-de-2022.ghtml

[84] A pesquisa foi realizada durante a pandemia de COVID 19 em que o cenário da saúde pública brasileira era caótico.

[85] Lei 12.435 de 06 de março de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm

[86] Cadúnico ou Cadastro Único é um grande cadastro das famílias de baixa renda no Brasil. Ele tem como objetivo mapear e mostra ao governo quantas e quem são as famílias de baixa renda e extrema pobreza,

Colméia e todas que têm filhos recebem o Bolsa Família. Assim, a insegurança alimentar se dá de forma moderada dentro do grupo, ou seja, comem hoje, mas não sabem se comerão amanhã. A "correria" como chamam as mulheres do grupo é a mesma que Carolina relata em seu diário quando saem para pedir dinheiro ou comida para os filhos.

Davis (2022) chama atenção para o termo *fome*, para o autor a fome é uma relação social catastrófica e cita Amartya Sen para a definição "A fome é a característica de algumas pessoas não terem comidas suficiente para comer. Não é a característica de não haver comida suficiente" (SEN, *apud* DAVIS, 2022, p. 19). Para corroborar essa definição, o autor cita vários exemplos de fomes catastróficas na Índia, China e Brasil enquanto as exportações de alimentos desses mesmos países aumentavam vertiginosamente.

Isto é, o que produz fome e pobreza é o sistema capitalista enquanto produtor de crescimento da pobreza urbana, aprofundamento das desigualdades sociais, as quais são potencializadas no terceiro mundo com a exploração do trabalho das mulheres, dominação dos homens sobre as mulheres e a constituição do novo patriarcado e da degradação da natureza.

Voltando aos círculos de cultura, o último tema gerador TRABALHO foi perpassado do início ao fim pelo tema da maternidade. Ao dialogarmos sobre a divisão sexual do trabalho e trabalho reprodutivo e trabalho produtivo, conforme demonstra a Figura 5 (p. 106), as reflexões ficaram por conta da Teoria da Reprodução Social e como as mulheres, especialmente as que são mães, encontram dificuldades para acessar o trabalho remunerado.

Ao refletir sobre o *podcast* - *Quero ser mãe, não quero ser mãe*, sobre como conciliar o trabalho feminino e a maternidade, mais uma vez as participantes entenderam que nenhuma das mulheres entrevistadas no programa relatavam a realidade delas. Isso gerou certo cansaço e desânimo no grupo, pois em alguns momentos tinham até mesmo dificuldade em compreender o vocabulário. Este fato desvela um profundo corte de classe e foi importante para as participantes perceberem que seus problemas não existem para as mulheres que acessam altos cargos em empresas ou estão no mundo acadêmico. É como se estas mulheres pertencessem a outro mundo.

---

como elas vivem e do que elas precisam para melhorar suas vidas. A partir da inscrição no Cadastro Único, essas famílias podem receber benefícios sociais, como o Bolsa Família e desconto na conta de luz, assim como, podem participar de programas ou serviços específicos. O cadastramento também leva em conta se as famílias fazem parte de povos e comunidades tradicionais ou de grupos específicos.

Além do *podcast*, também realizamos uma atividade que visava refletir sobre a questão geracional em relação ao acesso à melhores postos de trabalho. O objetivo foi perceber se houve diferença entre avós, mães e filhas. Para isso, foram organizados grupos menores em que cada participante relatou suas experiências, através de provocações na forma de perguntas para estimular a reflexão crítica. A partir das seguintes perguntas: 1) Quais empregos sua mãe teve ou tem? 2) Quais empregos você teve ou tem? 3) Quais empregos sua filha teve ou tem? Depois de discutirem nos pequenos grupos e reproduzirem no caderno de cultura, as impressões foram compartilhadas no grande grupo.

Essa atividade demostrou que houve uma continuidade no acesso a determinados empregos entre suas mães e elas próprias, pois os empregos que apareceram foram: trabalhadora de fabrica de peixe, empregada doméstica ou diarista e cozinheira. A boa notícia é que houve uma mudança na última geração, ou seja, suas filhas estão acessando empregos melhores, no sentido de bem remunerados e com horários e direitos garantidos, como auxiliares de escritório ou trabalhadoras do comércio.

O primeiro fator que as participantes perceberam como uma grande transformação, a qual permitiu essa ruptura geracional, foi em relação à educação, pois houve um avanço na escolaridade. Se, suas mães e elas próprias, terminaram com dificuldade o Ensino Fundamental I (4º ou 5º ano), as filhas já terminaram o Fundamental II ou estão no Ensino Médio. Outro fator discutido foi a postergação da maternidade e a diminuição do número de filhos dessa nova geração[87] o que contribui para que a escolaridade aumente e , com isso, as oportunidades de trabalho são ampliadas.

No círculo Nº 9 o diálogo foi sobre a segunda jornada de trabalho em casa e apareceu, com intensidade, o trabalho do cuidado como aquele que deixa as mulheres exaustas. Houveram relatos muito interessantes em relação:

> Participante nº 1- Ainda tem que tratar a carência. Sentar com um, conversar. Perguntar se o marido tá chateado. Etc. [Elas suspiram e riem].
> Coordenadora: Alguém pergunta para vocês se estão tristes ou cansadas?
> O grupo todo concorda: - Não, ninguém pergunta.

[87] Isso se verifica em relação às filhas, mas não se verifica em relação aos filhos homens que continuam tendo muitos filhos, mas isso é tema para outra pesquisa.

A participante nº 13, quem tem quatro filhas, relata que quando trabalhava em fábrica de peixe[88], acordava às 4h da manhã para deixar o almoço do marido pronto e ajeitar as crianças antes de deixá-las na babá, enquanto o marido dormia. Ao voltar para casa exausta no fim do dia ele queria conversar e perguntava: "Marido: O que tu viu por lá? Participante nº 13: Peixe. Só peixe (furiosa). Ela continuou o relato dizendo que o diálogo tinha como finalidade o controle, pois o marido queria saber o que ela fazia enquanto não estava em casa. Todas as participantes concordaram que esse controle dos companheiros faz parte, porque, em última análise, eles não querem que elas trabalhem fora de casa. Para completar a participante nº 13 disse que voltava fedendo a peixe e o marido parado esperando a janta, tomando mate e assistindo televisão.

Ao final desses relatos surgiu o questionamento se elas conseguiriam ter um segundo emprego como vários homens conseguem com o objetivo de aumentar a renda da família. As participantes se olharam e riram, respondendo que nunca conseguiriam, pois já tinham um segundo trabalho em casa.

Isso mostra o trabalho precário desempenhado pelas mulheres conforme explicou Batthacharya (2017) na Teoria da Reprodução Social, já que elas estão sempre com pressa para retornar para casa, pois tem um segundo trabalho esperando por elas e pessoas que dependem desse trabalho. As participantes definiram que essa segunda jornada é composta por, no mínimo, 4 horas por dia e a custo zero para o sistema capitalista. Para elas o trabalho de reprodução social deixa as mulheres mais dependentes financeiramente dos homens e, quando são elas próprias as únicas provedoras da família, em estado de permanente medo.

Sobre a divisão de tarefas em casa a participante nº 1 relatou que embora seja casada, os filhos mais velhos foram criados só por ela e que somente quando ficou mais velha começou a dividir as tarefas domésticas e de cuidado com o marido. Como contraponto a participante nº 13 relatou que a mãe (mãe solo) sempre trabalhou e criou os filhos homens para fazer comida e dividir tarefas.

Estes relatos estimularam a reflexão acerca da noção patriarcal de que são as mulheres que devem desempenhar o trabalho de cuidado e as tarefas domésticas e como

[88] O município de Rio Grande é um município litorâneo e possui forte relação com o mar e com a Lagoa dos Patos. Nesse sentido, grande parte de sua população é formada por pescadores e com várias indústrias de pescados. As mulheres são a maioria da mão de obra barata que atuam nas fábricas e também na pesca artesanal no período da safra do camarão. A atividade de descascar o camarão é fonte de renda de muitas mulheres que são mães, pela facilidade de trabalhar perto de casa, ou na própria casa. As fábricas de peixe se localizam em bairros distantes da zona oeste, território do grupo de participantes.

educam suas filhas e filhos de acordo com essa divisão de tarefas em casa. O grupo concordou que elas, muitas vezes, não deixam os homens realizarem as tarefas em casa, por entenderem que eles não fazem direito ou que é uma obrigação delas enquanto mulheres e mães.

No círculo nº 10 trabalhamos novamente em pequenos grupos (3 a 5 mulheres) e com o caderno cultura. A atividade consistia em responder a seguinte pergunta: Quais os três maiores desafios que você enfrenta no mercado de trabalho? Depois de vários encontros e de diálogos profundos imaginávamos o que sairia desse questionamento, mas fomos surpreendidas. Referente às duas primeiras questões todos os grupos responderam em torno dos mesmos problemas: a falta de escolaridade e não ter com quem deixar as crianças para trabalhar. Em seguida apareceu a questão da idade, pois algumas participantes estão acima dos quarenta anos e convivem com a dificuldade der considerada “velha” para determinados empregos.

A grande novidade foi a percepção das participantes de que o principal problema é o preconceito, que advém da busca pela “boa aparência” no momento em que procuram por um emprego. Assim, em seguida surgiu no diálogo o seguinte questionamento: O que quer dizer boa aparência? Na opinião do grupo estaria relacionada a um tipo específico de mulher: branca, bem vestida, com cabelo liso e dentes perfeitos. Nesse sentido, caracterizamos, em conjunto, essa percepção como preconceito de raça e de classe, uma vez que a boa aparência englobaria essas duas características. Para as participantes o preconceito de raça é nitidamente percebido, já o preconceito de classe foi mais difícil, sendo preciso dialogar por mais tempo sobre a forma que as participantes sentiam a discriminação e o preconceito. Foi definitiva a fala da participante nº 25: “Eu não consigo emprego melhor do que limpeza, porque não tenho os dentes da frente”. Nesta fala ela resume na falta de dentes (um fator intrinsecamente relacionado à pobreza), toda uma gama de atributos que vão desde o cabelo, passando pelas roupas e objetos, os quais denunciam a classe social das participantes e as colocam como inferiores em determinados espaços.

Conforme Jorge (2023) existem certos corpos que são proibidos de circular em determinados espaços da cidade. Os corpos favelados são julgados pelos requisitos impostos pela estrutura da branquitude, em primeiro lugar pela cor da pele e depois pelo estilo do vestuário, da linguagem e atitudes corporais e culturais. Tudo isso conforma a dita “boa aparência” que permite circular entre brancos e ricos e acessar espaços públicos e privados, assim como postos de trabalho e até mesmo caminhar livremente. Desta

forma, a autora agrega ao preconceito de raça e classe o preconceito referente ao território. Essa questão surgiu no diálogo com as participantes, ao relatarem que ao colocarem no currículo que são moradoras da zona oeste são, automaticamente, descartadas.

Encerrando as análises dos círculos de cultura está uma atividade desenvolvida no 12º círculo com o tema gerador TRABALHO. Essa atividade se desenvolveu da seguinte forma: as participantes estavam em círculo e cada um fez um desenho sobre a sua profissão, ou o que considerava a principal atividade de seu trabalho. Depois passou para a colega ao lado, a qual devia continuar o desenho, acrescentando mais detalhes ao desenho iniciado, ou seja, era preciso reconhecer o desenho da colega. A seguir, essa segunda mulher também passava, mais uma vez, o desenho adiante e a terceira mulher também devia continuar o desenho. Ao final, o desenho devia retornar à primeira autora.

O objetivo dessa dinâmica era mostrar como é difícil completar os desenhos e as ideias de outra pessoa, colocando-se no lugar da outra. Contudo, no caso de nosso grupo, ocorreu o contrário, pois ao refletir e em seguida desenhar sobre o principal trabalho desenvolvido por elas, imediatamente apareceu o trabalho doméstico e o trabalho de cuidado com os filhos e demais familiares. Todas as participantes desenharam em primeiro plano a casa e o trabalho que desenvolvem dentro dela e completaram com muita facilidade os desenhos das demais, tal que concluímos que trabalho para as participantes é o trabalho doméstico e de cuidado.

Confirmamos com isso, a familiaridade que o grupo desenvolveu desde o início dos círculos com as discussões em torno da Teoria da Reprodução Social e do Ecofeminismo. As participantes conhecem as opressões que enfrentam no seu dia a dia em relação ao patriarcado.

Os círculos de cultura produziram uma quantidade enorme de dados, que não estão por completo transcritos nesta tese. Sendo assim, escolhemos, em conjunto com as mulheres participantes, os temas e atividades que mais impactaram o diálogo e que produziram reflexões e questionamentos importantes para o grupo e foram importantes na construção do mapa de problemas.

5.3 A construção da autonomia: um processo permanente

A construção do mapa de problemas, que aconteceu durante dois encontros (círculo nº 14 e nº15), apontou as questões que mereceram maior atenção durante os treze círculos de cultura desenvolvidos com as mulheres participantes e, mais do que isto,

permitiu visualizar os problemas que elas enfrentam e que foram analisados anteriormente.

A sistematização das palavras geradoras e a elaboração do mapa desvelou o processo de conscientização, como vimos anteriormente, permitindo a construção da autonomia do grupo de participantes. Para Freire (2016b) autonomia é um princípio pedagógico e educativo em que se realiza a libertação da opressão por meio do diálogo problematizador e do convívio, embasados na amorosidade e no respeito. O autor discute autonomia por intermédio do paradoxo autonomia-dependência a partir de um determinado contexto social e cultural. Ser autônomo para Freire (2016b) é, antes de tudo, ter consciência de seu condicionamento dentro de uma cultura hegemônica, do inacabamento do ser e do contexto histórico que o condicionou. Assim, o ser humano se assume como ser histórico e social e, ainda, constituído por uma identidade cultural.

No entanto, Freire (2016b) deixa nítido, que não somos determinados por isto, ao contrário, é na consciência de inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente e que leva à conscientização. Assim um ser autônomo é aquele que, antes de tudo, se reconhece dependente.

A autonomia, assim, vai se constituindo dentro do processo educativo e dentro da experiência de várias decisões e na responsabilidade que vai sendo assumida por essas decisões. Portanto, “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2016b, p. 105). Nesse sentido, a autonomia como princípio pedagógico deve proporcionar experiências estimuladoras de decisões, de posicionamentos e de responsabilidades.

Na *Pedagogia do Oprimido* Freire (2016) afirma que as oprimidas e os oprimidos são aqueles em constante relação com as opressoras e opressores, são aqueles dependentes emocionalmente desses opressores. As oprimidas e oprimidos estão imersas na estrutura de dominação e hospedam o opressor em si, levando a um fatalismo, vivenciando a ideia de que as coisas são assim e serão sempre assim. A autodesvalia, como diz Freire (2016), é outra característica das oprimidas e oprimidos que introjetam a visão desmerecedora que os opressores produzem sobre eles.

Percebemos na pesquisa e nos diálogos produzidos nos círculos de cultura que o processo de autonomia freiriano pode ser observado por um movimento das participantes em sair e voltar para a dependência. Esse movimento se dá tanto em relação às decisões e escolhas dos problemas para compor o mapa, quanto na reprodução do discurso patriarcal sobre os três temas geradores trabalhados. Houveram momentos durante os

diálogos em que as participantes se mostraram criativas e decididas denotando responsabilidade e assumindo determinadas posições, como no caso de crítica ao feminismo liberal e, em seguida, voltando à dependência, esperando que outros tomem decisões por elas, como por exemplo reproduzindo o discurso do patriarcado ao analisar os temas geradores, especialmente no caso da maternidade. Nesse sentido, o que percebemos durante todo o percurso dos círculos de cultura é que o processo de conscientização e autonomia é permanente, mas não é contínuo, ele sofre altos e baixos conforme os temas vão sendo discutidos.

Embora Paulo Freire não tenha escrito especificamente sobre a opressão feminina em relação ao patriarcado na sociedade ocidental é possível perceber em suas obras preocupação com a desigualdade de gênero e a busca por direitos iguais entre mulheres e homens. Podemos utilizar sua análise sobre sociedades dominadas e dominadoras dentro de uma ideia de hegemonia cultural para refletir sobre as oprimidas e oprimidos. Freire (2011) discute sobre como a aderência à realidade objetiva ou sua quase imersão na realidade caracteriza a consciência dominada. Esta não toma distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente e perceber a dominação. Esta forma de consciência que Freire chama de semi-intrasitiva, em que não há uma percepção da estrutura dos fatos, está necessariamente ligada ao fatalismo e à autodesvalia características do ser humano oprimido.

Ao dialogar sobre as formas de preconceito que as participantes enfrentam no dia a dia, como a dificuldade de acesso à empregos melhores por conta do que se chama de “boa aparência”, surge, no primeiro momento, a autodesvalia ligada ao fatalismo, ou seja, a ideia de que elas não são adequadas, não pertencem àquele lugar e não deveriam estar naquele espaço e, ao mesmo tempo, um sentimento de que não há o que fazer. Nesse sentido, as categorias freirianas são potentes para a análise de processos educativos em contextos sociais brasileiros e latino-americanos, ou seja, colonizados.

Para chegar a estas aproximações entre a teoria do conhecimento de Paulo Freire e o Ecofeminismo é preciso ver este pensador como alguém que não se atém somente a uma corrente teórica para fundamentar seu trabalho. Como diz Streck (2011) Paulo Freire é um pensador conectivo que construiu suas reflexões a partir do ser (verbo e sujeito) humano pode encetar o diálogo com diferentes disciplinas e tradições culturais. Gigghi (2006) confirma esta ideia ao afirmar que

> Freire é um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania, da sociedade justa, para pensar o humano engajado no seu tempo. Freire, então, é categoria que permite pôr em questão, em crise, o nosso tempo, o que se torna possível porque ele faz a denúncia, problematiza, anuncia o tempo que pode (e deve) vir, porque é um tempo histórico (p. 2).

Ainda dentro de nossa proposta de diálogo entre Paulo Freire e o Ecofeminismo, Scocuglia (2008) complementa dizendo que uma das maiores características do trabalho de Paulo Freire é ser reinventado e complementado, uma vez que ele trabalha com categorias que estão de acordo com o pensamento pós-moderno e progressista e se adapta às questões sociais atuais.

Dentro disso, as violência, a exploração e a opressão que sofrem as mulheres na sociedade capitalista, patriarcal, colonialista e racista são reflexões necessárias para a sociedade atual em crise ambiental e estrutural. Percebemos isso em nosso cotidiano, nas escolas, nas universidades, nos programas de TV, *podcasts*, internet, enfim, temos uma gama enorme e variada de instrumentos sociais que discutem esse tema e pedem cada vez mais renovadas interpretações para enfrentar as injustiças sociais e ambientais.

Nesse sentido, quando Freire (2016a) discute a relação humanos-mundo, ele está discutindo sobre como os problemas que afligem os seres a partir da "situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo" (p. 146), devem integrar o fundamento de temas e conteúdos programáticos que serão utilizados tanto em salas de aulas quanto na ação política de coletivos e organizações sociais.

As educadoras e educadores, têm como dever apresentar essas contradições existenciais e concretas, através de temas-geradores, mas não de forma narradora e dissertadora impondo uma visão de mundo e dos problemas que não se relacionam com a realidade concreta das oprimidas e oprimidos, mas sim através do diálogo para que haja a partilha de saberes, refletindo a situação no mundo e com o mundo dos educandos. Isto é, o universo temático do educando, gerado a partir da concretude de sua existência e da conscientização das situações que se desvelam e produzem ações transformadoras.

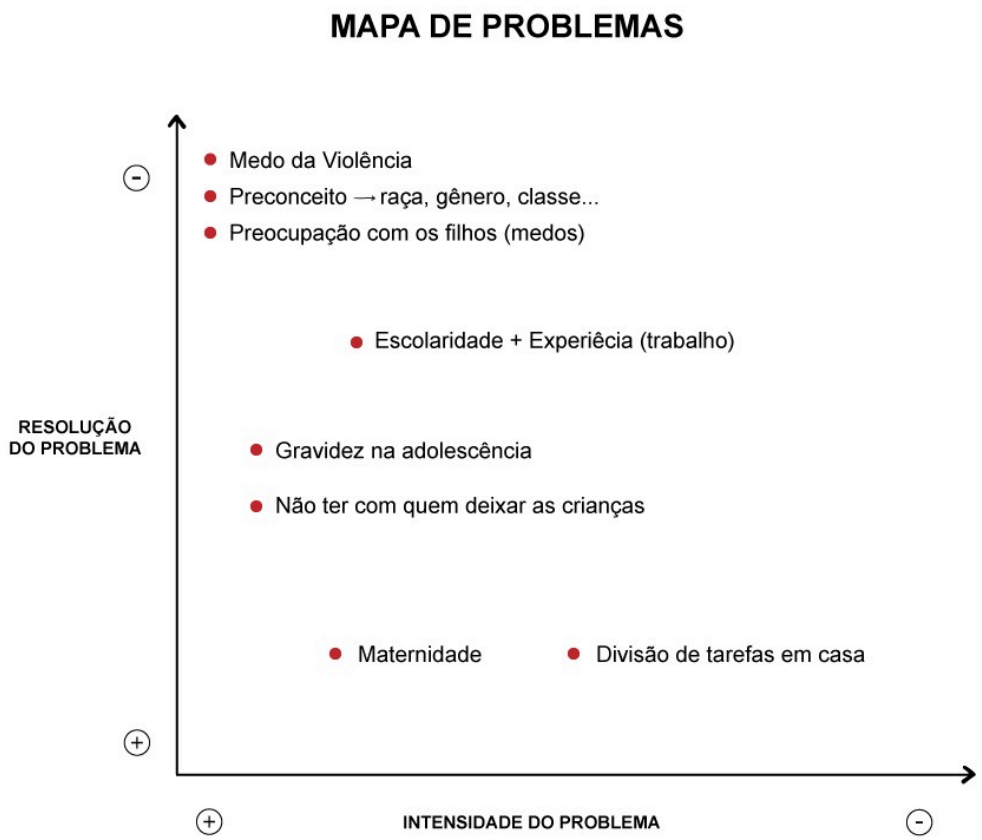
A partir desse ponto de vista podemos colocar em diálogo as categorias freirianas e os princípios do Ecofeminismo para potencializar a lente epistemológica desta tese. Refletir sobre as opressões, as políticas capitalistas exploratórias, os direitos das mulheres, as condições de trabalho das mulheres, são temas caros às ecofeministas citadas nesta tese, assim como também à Educação Ambiental Crítica.

Voltando às mulheres participantes do Movimento Colméia, foi desafiador a construção do mapa de problemas, uma vez que o grupo apresentava diferenças, isto é,

era um grupo homogêneo em alguns aspectos, mas em outros apresentava gritantes diferenças. Neste quesito podemos citar dois fatores que atrapalharam o processo de conscientização e autonomia do grupo de forma conjunta: em primeiro lugar a frequência, pois algumas mulheres faltaram várias vezes; e em segundo lugar uma diferença no processo de conscientização com o apego à noção patriarcal de mulher e maternidade.

Mesmo assim, as participantes, como um coletivo, conseguiram chegar a um consenso em torno dos principais problemas e, mais do que isso, refletiram sobre a posição deles no mapa.

Gráfico 3- Mapa de problemas- círculos de cultura



Fonte: elaborado pela autora com base na Figura 6 (p. 108).

Ao analisar o mapa acima percebemos as questões que mais preocupam as mulheres relacionando os temas MULHER – MATERNIDADE – TRABALHO. No topo direito do mapa estão os problemas que mais impactam negativamente a vida das mulheres participantes.

O medo da violência foi escolhido como algo que permeia todas as relações sociais, culturais, de trabalho e familiares, ou seja, a violência atravessou o diálogo sobre ser mulher, as questões relativas à maternidade e também as relações de trabalho. Ao mesmo tempo, as participantes decidiram que este é o problema de maior magnitude, pois é estrutural e, portanto, considerado de difícil resolução.

Se, em um primeiro momento, o *medo da violência* foi compreendido pelo grupo como uma violência física, no sentido de violência urbana e policial e está vinculado ao território em que essas mulheres vivem, em seguida observamos no mapa que logo abaixo está a palavra *preconceito* que, como vimos, engloba o racismo e o preconceito com as pessoas pobres.

Analisamos que os preconceitos que as mulheres enfrentam também são violências, pois, como coloca Carneiro (2023), o dispositivo da racialidade atua nas relações sociais de forma extremamente violenta, cerceando a liberdade de pessoas, impedindo acesso à direitos básicos e, no limite, levando à morte de grupos vulneráveis. Também Jorge (2023) em seu estudo sobre mulheres faveladas afirma que elas enfrentam um sistema de morte e dominação marcado pelo racismo e pela opressão de classe e de território. Dessa forma, os preconceitos apontados no mapa estão dentro de um contexto de violência extrema que se amplia na crise social e ambiental.

Ainda analisando o topo direito do mapa, localizamos o terceiro problema *preocupação com os filhos*. Essa preocupação está intrinsecamente relacionada com a violência que enfrentam no território, pois vários jovens foram cooptados para trabalhar para o tráfico de drogas e os que não foram, sofrem com a violência imposta por esses grupos criminosos.

Assim, ao refletir sobre o mapa e dialogando com autoras ecofeministas, afirmamos que os três pontos acima escolhidos pelo grupo são a materialização do que Federici (2017) chama de *novo patriarcado*, que Gago (2020) chama de *violências conectadas* e que Jorge (2023) vincula ao caso específico brasileiro e das comunidades periféricas e faveladas ao elaborar o conceito de *feminismos favelados*. Com essas três autoras contribuindo com a lente epistemológica da Educação Ambiental Crítica ecofeminista conseguimos visualizar os três problemas levantados pelas mulheres participantes como violências pertencentes ao modo de produção capitalista de exploração e dominação das mulheres e da natureza.

As violências nos territórios oprimem diretamente as mulheres. Gago (2020) faz interessante análise sobre as novas violências que dominam hoje os territórios como as

economias ilegais e informais, as quais disputam espaço com as economias populares fortemente feminizadas. Essas economias criam novas formas de autoridade dentro dos territórios que atuam de forma violenta e repressiva, não raro em cumplicidade com as forças policiais e políticas. Interessante notar que a autora mostra a relação entre a crise econômica que joga os homens no desemprego, as masculinidades que entram em crise por não conseguirem mais cumprir com o papel de provedor da família e a busca, então, por renda nas economias ilegais que, para além disso, ainda exercitam formas brutais de exercício da violência. Como diz Gago (2020) "[...] as masculinidades desvalorizadas estão em uma busca desesperada e violenta por reestruturação. As economias ilegais e o recrutamento em forças de segurança (legais e ilegais) suprem essa promessa"(p. 85). Tudo isso desestabiliza as relações dentro da família monogâmica e heteronormativa e a violência explode dentro do lar, mas também dentro das comunidades.

Para Jorge (2023) a vida em território favelado, no Brasil, mostra atravessamentos como o racismo, o colonialismo, o corte de classe e também a produção de violências específicas ao território. O território favelado está fora dos centros hegemônicos de poder que são, historicamente, brancos e racistas. Conforme Jorge (2023) o adjetivo *favelada* carrega consigo uma potência contra hegemônica, já que parte do pressuposto da favela como território de resistência e inventividade.

Inserida na mesma linha, Gago (2020) explica que o movimento feminista precisa sair do gueto do discurso de gênero, pois este tende a colocar as mulheres como vítimas, não aprofundando a discussão acerca dos elementos que estruturam as violências e, sendo assim, não propõem mudanças que transformem a realidade das mulheres. A autora constrói sua lente analítica a partir de um pensar situado que é feminista, parcial, processual e internacionalista e que tem na greve feminista um ponto de vista específico para refletir sobre as problemáticas atuais do movimento feminista.

Um fato interessante na análise de Gago (2020) é a reflexão que a autora elabora acerca da noção de *classe* e que consideramos fundamental acrescentar ao nosso diálogo epistêmico. Para ela há que se agregar à classe as subalternidades, a colonialidade e a diferença, para que possamos alargar o conceito e abraçar elementos importantes da realidade latino-americana, fazendo um contraponto à ideia de classe marxista que privilegia a homogeneidade e a unidade. Assim, a autora explica que os feminismos desafiam o que se entende como trabalho e como classe trabalhadora, citando o conceito de *patriarcado do salário* de Federici (2021) e sua regra heteronormativa.

Então os movimentos feministas desvelam e criticam a unidade e a homogeneidade da noção de classe, permitindo, assim, que novas gerações e corpos ocupem espaços que antes não eram reconhecidos. Também Jorge (2023) discute sobre o conceito de classe, apresentado hegemonicamente, como a exploração da classe trabalhadora que não possui os meios de produção. A autora concorda que este conceito não é suficiente para analisar as experiências de uma parte da população que vive em território de favelas.

Ao analisar o patriarcado do salário e ampliarmos o conceito de classe, compreendemos melhor o fenômeno das famílias monoparentais femininas que são maioria dentro do Movimento Colméia e que vivem em territórios pobres e vulneráveis. Essas mulheres exercitam um novo pertencimento à classe trabalhadora, pois não são um grupo homogêneo, não estão na fábrica e nem tem os horários fixos. Elas formam um enorme contingente de trabalhadoras precárias, que entram e saem em empregos temporários e de meio turno. Conforme Silva (2019) essa infindável segunda jornada feminina precisa estar representada e valorizada como classe trabalhadora. Todas essas questões são interpretadas pelas autoras citadas acima como violências produzidas pelo capitalismo colonialista e racista e pôde ser vivenciado com as mulheres participantes.

A violência doméstica, é um ponto de difícil discussão em coletivos com grande número de participantes, pois necessariamente precisa desenvolver um forte sistema de confiança em que não haja julgamentos, pois é um tema de muito sofrimento para as mulheres. O diálogo sobre este tema foi composto por duas formas de interpretação: a primeira em que há o reconhecimento de que o aparato jurídico, policial e de acolhimento institucional permite às mulheres enfrentar a violência perpetrada, principalmente, pelos companheiros e; uma segunda visão de que nada disso conseguiu efetivamente diminuir a violência, conforme fala da participante nº 10: “Isso tudo não adianta nada, não vale a pena [correr o risco da denúncia]. Eu também não ajudo, porque a maioria volta para o marido e a gente é que fica mal”. Então percebemos uma visão ambígua sobre a violência doméstica que varia entre uma postura de acolhimento, inserida na rede de proteção e amparo entre as mulheres e uma postura individualista e patriarcal que compreende a violência como exercício de autoridade do marido.

Além disso, esse tema gerou um silencio que chegou a ser constrangedor, quando o tema da violência vai para a família há um desconforto generalizado, palpável e a discussão se encerra. Ao contrário, quando estamos abordando a violência urbana e

policial, ou as violências sociais como os preconceitos, houveram diálogos poderosos, os quais deram origem ao mapa de problemas.

Nesse sentido, a violência doméstica é discutida de forma geral e relegada ao senso comum, não havendo partilha de experiências, ao contrário dos outros temas. Esse silêncio desvela algo íntimo e aterrador. Aqui reside o verdadeiro medo, porque ao admitir algo, é preciso o movimento e a ação. Também podemos refletir que o grupo não conseguiu construir, durante os círculos, uma rede de confiança forte que permitisse essa partilha, haja vista a fala da participante nº 10. Este tipo de postura não permite o compartilhamento de experiências, pois há o medo de julgamento social e o medo de aumentar o nível da violência em casa.

Voltando ao mapa, os seguintes problemas elencados já foram discutidos em análise anterior. São eles: a falta de escolaridade e de experiência para o trabalho; a gravidez na adolescência; e não ter com quem deixar as crianças. Esses problemas foram considerados importantes, mas passíveis de solução.

Por último no mapa surgem dois problemas que são considerados de menor impacto em relação aos demais: a maternidade e a divisão de tarefas em casa.

Aqui nos deparamos com uma das maiores discussões e reflexões das participantes e que precisou ser conduzida de acordo, necessitando de maior tempo para ser elaborada. A decisão de colocar a maternidade no mapa de problemas como algo que impacta negativamente a vida das mulheres foi objeto de várias discussões. O grupo encontrou extrema dificuldade em chegar a um consenso sobre o tema, pois algumas participantes não admitiam sequer pensar, quanto mais falar em voz alta, sobre algo negativo em relação ao fato de ser mãe. Como vimos em Lagarde (2015) aceitar que a maternidade é um problema antagoniza com a ideia de que ser mãe é algo sagrado e parece colocar em risco tanto o amor pelos filhos quanto a própria existência das mulheres.

Interessante notar que mesmo sendo a maternidade um problema tímido em relação às violências, o simples fato de integrar o mapa, fez com que as participantes refletissem sobre os vários aspectos culturais, ligado ao patriarcado, em relação à maternidade. Os questionamentos foram sempre em torno de dois temas: E se eu tivesse menos filhos? E se eu engravidasse mais tarde? Nunca houve o questionamento: E se eu não tivesse filhos? Embora tenhamos discutidos em vários círculos sobre a escolha de algumas mulheres em não ter filhos, as participantes pontuaram que esta postura é referente à geração das filhas delas. Isto é, não ter filhos, para as participantes, é algo impensável.

Ao finalizar a análise do mapa de problemas julgamos necessário incorporar a esta reflexão uma epistemologia feminista e popular que tem como base o trabalho com grupos de mulheres oprimidas, pobres, invisibilizadas e esquecidas por uma política de Estado que está a serviço do capitalismo neoliberal. Conforme Silva e Freitas (2022) o intuito é trazer à discussão da Educação Ambiental Crítica e ecofeminista a realidade das mulheres participantes, através de suas experiências, suas formas de convívio e conjunto de saberes os quais, segundo Eggert (2011) uma vez elaborados e sistematizados, geram conceitos e teorias. Pensar esse movimento de reflexão enquanto um processo pedagógico de Educação Popular, faz muito sentido, pois inserido nesse espírito participativo e de discussão e análise de problemas, as mulheres estão amadurecendo ideias, ressignificando experiências e isso é aprendizagem.

Inserida nessa concepção e interdisciplinaridade, se dá a noção de Educação Popular transformadora, a qual busca formar sujeitos (no caso específico mulheres) críticos e autônomos, pois como nos diz Brandão (2014) a Educação Popular "[...] é uma ação política e cultural cujas raízes devem ser ainda as do povo" (p.59). É a partir desse ponto de vista que analisamos as experiências das participantes e como estas possuem potência transformadora das relações de opressão.

5.4 O esperançar, a transformação e a ação: enquanto esperamos, agimos.

Os três últimos círculos de cultura estão relacionados com a ação elaborada pelas participantes que visa enfrentar a falta de autonomia a partir da geração de renda. O grupo concordou que ao visualizar os problemas a alternativa de enfrentamento possível para elas seria criar algo em seu próprio território. Isto foi resultado da análise proporcionada pelo diálogo em torno das violências a partir dos preconceitos que as mulheres enfrentam.

Em um determinado momento de análise do mapa problemas com vistas à escolha da ação a ser desenvolvida, estávamos discutindo justamente sobre os preconceitos em relação ao trabalho, e sobre o porquê desses preconceitos não serem percebidos dentro do território delas, como o Colméia, por exemplo. A participante nº 17 rapidamente respondeu: "Isso é lá no centro, aqui não tem isso não", demonstrando como as questões relativas ao território são fundamentais e precisam ser consideradas nas análises sobre mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental e pobreza, como afirma Jorge (2023). O *centro* para as participantes é considerado um lugar hostil em que os preconceitos são sentidos quase que fisicamente e onde elas vivenciam com maior intensidade a opressão, é o lugar ao qual elas não pertencem.

A ação de desvelar as opressões ocultas na cotidianidade e a desnaturalização de relações de dominação, a partir da lente epistemológica proposta por esta tese, nos permite compreender a pobreza urbana desde o ponto de vista de um capitalismo periférico e dependente (WASSERMAN, 2017; DAVIS, 2006; 2022) em que as mulheres são o grupo mais oprimido. Nesse sentido, a pobreza e a degradação ambiental atingem as mulheres do terceiro mundo de forma violenta e impiedosa, pois as colocam em determinados territórios (guetos).

Isto pôde ser sentido em nossa pesquisa a partir da frequência das participantes aos círculos e ao Movimento Colméia. As mulheres encontraram limites à participação pelas questões impostas pela degradação ambiental do território em que vivem, em que em dias de chuvas, por exemplo, é inviável enfrentar ruas alagadas e cobertas de lama. Ou então as doenças causadas por moradias precárias que não defendem os moradores tanto do calor do verão como do frio invernal do pampa gaúcho, assim como esgotos a céu aberto e todo o tipo de lixo urbano.

Ao analisar estas formas de opressão, marcando a nossa opção teórica pela Educação Ambientação crítica articulada ao Ecofeminismo, também desenvolvemos uma relação entre a formação do capitalismo na Europa, o disciplinamento das mulheres para uma nova ordem econômica e social (FEDERICI, 2017) e, por fim a formação do terceiro mundo inserido no capitalismo periférico e dependente e como as mulheres são afetadas por isso.

Nossa pesquisa, ao desvelar os problemas que as participantes enfrentam, buscou construir uma forma de ação coletiva que transformasse essa realidade social. Nesse sentido, o primeiro passo do grupo foi fortalecer os vínculos entre as participantes e formar uma rede de proteção entre elas para que as atividades desenvolvidas trouxessem o efeito do esperançar.

Esperançar para Freire (2015) é necessidade ontológica, isto é, a humanidade em sua buscar de sempre ser mais encontra na esperança a possibilidade do inédito viável. Um problema que antes não era percebido por determinada sociedade, pois considerado natural, como o patriarcado e toda a sua ramificação de opressões e violências, pode ser transformado pela ação da crítica e do diálogo. Estes desvelam a historicidade das relações de opressões e as situam dentro de um contexto social, levando ao processo de conscientização. Para Freire (2015), a categoria esperança precisa de prática, ou seja, de uma ação cotidiana, para tornar-se concretude histórica, pois para o autor “[...] não há

esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que espera na espera pura, que vira assim, espera vã" (p. 15).

É no esperançar de Freire que nossa pesquisa compreende a ação desenvolvida pelas participantes do Movimento Colméia, pois quando a esperança está aninhada na ação, esta impede que as pessoas se acomodem dentro de uma realidade de opressão.

Como coloca Federici (2022) "[...] A vida cotidiana é o principal terreno da mudança social, e nela encontramos uma longa tradição crítica da ortodoxia institucional e política"(p. 254). A autora afirma que foi com o movimento feminista que a vida cotidiana se torna alvo do pensamento crítico e essencial para a compreensão da sociedade.

> O ponto de vista do feminismo possibilitou o reconhecimento de que a vida cotidiana não é um complexo genérico de eventos, atitudes e experiências em busca de uma ordem; é uma realidade estruturada, organizada em torno de um processo específico de produção – a produção de seres humanos [...] (FEDERICI, 2022, p. 255)

É justamente esse ponto que se discutiu no grupo com as participantes do Movimento Colméia, sobre a maternidade e as relações de opressão que o novo patriarcado articulado ao sistema capitalista impinge às mulheres pobres do terceiro mundo. Ao relatarem seus medos em relação à violência, à pobreza e ao desamparo estão produzindo reflexão crítica e movimentando-se, esperançadas, em direção à transformação. Essas mulheres têm medo porque se sabem dependentes dos homens e do Estado para sua sobrevivência e de seus filhos. Refletir sobre seus medos em relação a ser uma boa mãe em um contexto de violências e degradação ambiental, por si só revela um movimento, as retira de um estado de fatalidade em direção à transformação.

Se Federici (2022) afirma que o movimento feminista, em seguida cooptado pela ONU, percebe que as mulheres não podem mais ter uma relação com o capital e o Estado mediada pelos homens, tanto ela, quanto as teóricas do Ecofeminismo chamam atenção que não são todas as mulheres que são capazes de transformar essa dependência, o que leva à reflexão de que o problema é o próprio sistema capitalista e que inserido nele o rompimento não é possível. Assim, são necessárias ações que visem enfrentar tanto a crise reprodutiva e da vida cotidiana quanto buscar outras formas de relação entre os humanos e a natureza, proposta pela Educação Ambiental Crítica e pelo Ecofeminismo.

A concepção de Federici (2022) se alinha dentro de nosso referencial teórico, pois segundo a autora, são as ações coletivas das próprias mulheres que refazem e fortalecem

os vínculos rompidos pelo capitalismo que a autora chama de comuns, isto é, a "[...] criação de relações e espaços sociais baseados na solidariedade, no compartilhamento de riquezas, no trabalho cooperativo e nas tomadas de decisão" (p. 267). A autora cita várias formas de trabalho reprodutivo coletivo e autogerido na América Latina em que mulheres compartilham renda e tempo no cuidado com a comunidade.

Voltando às mulheres do Movimento Colméia foi interessante notar o quanto a reflexão sobre as questões do cotidiano da maternidade, do trabalho reprodutivo e da falta de acesso à renda, educação, saúde e moradia digna (degradação ambiental) fez com que vínculos afetivos e relações de amparo e proteção possam ser construídos dentro do próprio grupo. As participantes perceberam que os problemas podem ser compartilhados e a discussões em torno de soluções beneficiam a todas.

Dialogar sobre os problemas comuns, buscar soluções e construir ações coletivas são movimentos que o sistema capitalista desencoraja, visto que está baseado em relações individualistas e competitivas. Davis (2022), nos traz a perspectiva dos eventos climáticos extremos para explicar como o capitalismo aprofunda as crises sociais. O autor mostra como na China (1743-44) pré-capitalista e sob influência da ENSO, mesmo havendo devastação, a própria população, através de fortes vínculos comunitários e estoques de grãos conseguiram manter camponeses bem alimentados por oito meses. O autor afirma que o mesmo já não acontece quando esse sistema econômico comunal é destruído pelo colonialismo e é imposta a monocultura. A rede de proteção e amparo comunal é destruída e no lugar dela o Estado passa a ser o provedor de bem-estar social.

Além disso, o autor chama atenção para outro fator que se alia ao capitalista e ao patriarcado, o racismo. No Brasil o Estado preferiu trazer mão de obra europeia enquanto uma grande quantidade de pessoas morria de fome no nordeste do país no período da abolição da escravatura. Tudo isso, por conta de uma política pública de branqueamento da população e a ideia de evolução da raça, a qual transformou as pessoas negras, especialmente as mulheres negras, em pessoas descartáveis e que ocupavam espaços (favelas) e trabalhos extremamente precários.

Ao continuar comparando contextos sociais pré-capitalistas que priorizam as relações comunais, Davis (2022) destaca a noção de pobreza a partir de outro ponto de vista. Dar o alimento para um pobre e não exigir nada em troca (ou seja, trabalho) era uma prática comum em Bengala (Índia), confirmando a existência de vínculos comunais fortes e que se romperam com a colonização britânica. Também Shiva (2004) compartilha essa noção de que a pobreza era percebida de forma diferente nos territórios antes da

colonização. Como vimos no terceiro capítulo, a autora faz a mesma relação entre a colonização e a ruptura dos vínculos e redes de amparo coletivas entre as comunidades capitaneadas, em sua maioria, pelas mulheres. O sistema colonial desloca as pessoas de seus modos de vida e, mais do que isso, desvaloriza as economias sustentáveis e tradicionais que respeitam o ecossistema. Como alternativa, Shiva (2004) diz ser necessário a recuperação das características que o próprio patriarcado, em sua trajetória histórica, estipulou como da alçada feminina: a vinculação com a terra, a empatia, o cuidado e a construção de sistemas de apoio mútuo. A ideia seria transformar a ideia de progresso, crescimento e desenvolvimento econômico em economias voltadas para a vida das pessoas, sendo dessa forma um projeto político, ecológico e feminista.

Para a construção e fortalecimento dos sistemas comunais de apoio mútuo entre as mulheres pobres, o esperançar freiriano se faz categoria fundante. Compreendemos que é também a categoria esperança que move o trabalho de Diniz e Gebara (2022). Para as autoras " [...] o normal tem nome e predicados – é o patriarcado racista e suas tramas perversas que discriminam os corpos" (p. 56). Esse *normal* precisa ser desvelado a partir de uma ação crítica coletiva e que busque a transformação.

Diniz (2022) ao refletir sobre a partilha feminista colabora com nosso trabalho e dialoga com os comuns de Federici (2017), Davis (2022; 2006) e Shiva (2016, 2004), ao mostrar o quanto as mulheres colonizadas e racializadas do terceiro mundo foram esquecidas pelo movimento feminista. Como resposta, a autora afirma que "[...] um futuro feminista depende das condições de possibilidade para a partilha no presente, ou seja, só compartilhando aparições, privilégios e poderes com um horizonte diverso de mulheres o patriarcado se desmantelará" (p. 2310). Isto é, as mulheres precisam refletir sobre as opressões que recaem sobre o trabalho reprodutivo e, além disso, as mulheres privilegiadas, brancas e da classe alta, necessitam compreender a dura realidade das mulheres pobres para que possa haver a verdadeira partilha.

No mesmo sentido, Gebara (2022) diz que "[...] compartilhar é condição para viver" (p.2383) e que "[...] compartilhar se torna uma necessidade ética de convivência e de sobrevivência". Para a autora compartilhar, para nós humanos, se trata de uma escolha ética pessoal e coletiva, desenvolvida em nossas relações sociais, nossa consciência e conhecimento e, ainda pelo crescimento de nossa responsabilidade comum.

As mulheres do Movimento Colméia compartilham seus medos e angústias produzidas dentro do bojo de relações de opressões, as quais conformam o sistema capitalista, um sistema que se formou aliado com o novo patriarcado, o colonialismo e o

racismo. Essa partilha se torna aprendizado, reflexão e ação para a transformação, tendo sempre como objetivo a busca por um mundo melhor para os filhos e filhas, pois é a partir da maternidade e do trabalho reprodutivo de cuidado e afeto que essas mulheres situam seu agir na sociedade.

As participantes ao refletirem sobre os vários medos também refletiram sobre o trabalho reprodutivo de cuidado e afeto no cotidiano da vida privada e o quanto esse trabalho é desvalorizado e feito majoritariamente por mulheres. O ponto principal da reflexão foi compreender que os temas analisados não eram discutidos por elas, mas sim percebidos como relações naturalizadas e fora de um contexto social, histórico e ambiental.

O interessante é notar o quanto a categoria esperança é fundante na tomada de decisões para ações de transformação e emancipação. O movimento de construir algo que fortaleça os vínculos entre as participantes para que o trabalho reprodutivo seja coletivo e cooperativo e que, além disso gere renda, proteção e amparo, permite que possam ter uma vida digna e com mais justiça social e ambiental.

Foi a partir dessa noção de segurança dentro do próprio território que surgiu a ideia de uma cooperativa. Além disso, a ideia de trabalho cooperativo também enfrenta outros pontos elencados pelo grupo no mapa de problemas como: a dificuldade em acessar empregos formais por falta de escolaridade e experiência e não ter com quem deixar as crianças. Para as participantes esses problemas podem ser amenizados dentro da organização de um trabalho coletivo e de uma rede de proteção proporcionada por este trabalho.

Além disso, voltamos à questão dos preconceitos e das violências que essas mulheres experimentam quando se deslocam de seu território em direção a zonas da cidade que são distantes e que elas consideram hostis. Podemos relembrar a fala da participante nº 17: “Isso é lá no centro, aqui não tem isso não” ao se referir aos preconceitos enfrentados e mostra o quanto as participantes se sentem à vontade na sua comunidade e no Movimento Colméia. Poder trabalhar e gerar renda de forma comunitária, em um espaço em que podem levar as crianças e se dividir no cuidado, e que é perto de casa se tornou um sonho possível para essas mulheres.

A primeira questão, já decidida e resolvida, é que a futura cooperativa vai utilizar o espaço do Movimento Colméia. A segunda questão se refere à produção e a opção escolhida pelas participantes é trabalhar com um produto que elas já conhecem, que é o sabão artesanal elaborado a partir do óleo de cozinha reciclado. Esse produto fez parte

das oficinas promovidas do Movimento Colméia e, desde 2020, deixou de existir no formato de oficina para se tornar uma atividade completamente organizada, produzida, distribuída e comercializada pelas mulheres. O sabão artesanal é um produto que elas dominam todas as etapas de produção e até mesmo as formas de comercialização. As demais opções de atividades da cooperativa são acrescentar a gastronomia e o artesanato em um segundo momento.

A partir da resolução sobre a ação a ser desenvolvida, isto é, construir uma cooperativa, decidimos que precisávamos de uma formação nessa área, pois nenhuma de nós conhecia o processo de constituição de uma cooperativa. Para isso, voltamos à FURG e procuramos o Prof. Dr. Márcio Bauer do Instituto de Ciência Econômica e Administrativas e contábeis – ICEAC especialista em Associações e Organizações Sociais e líder do Núcleo de assessoria a organizações sociais – N.O.S – núcleo de extensão – ICEAC – FURG e firmamos com ele o compromisso de uma formação para a orientação no processo de construção da cooperativa.

Conforme o quadro 2 (p. 99) os dois últimos círculos de cultura foram sobre os primeiros passos na constituição da cooperativa. Nesses encontros houve o movimento das participantes visitarem a FURG e dialogar com o prof. Bauer e seus alunos no N.O.S. e, em seguida, quando as mulheres receberam a visita do núcleo no Movimento Colméia. Essas atividades não serão analisadas nesta tese e ficarão para momentos posteriores, pois a ação desenvolvida não comporta o tempo da academia e os 48 meses da tese de doutorado.

A ideia de ação para a transformação de uma realidade marcada pela violência, preconceitos e pobreza, por meio da construção de uma cooperativa. Isto é, como mostra a Figura 6 (p. 108) ao construir o mapa e decidir sobre possíveis ações as participantes foram acrescentando comentários (em vermelho) que explicavam algumas escolhas. Umas delas chamou atenção desde o início: “O que mais falta: dinheiro”. Essa frase expressa uma compreensão, já discutida nesta tese, de que a falta de renda coloca as participantes em situação de vulnerabilidade e de dependência dos homens.

Outrossim, criar uma cooperativa de mulheres tem potencial para confrontar as práticas exploratórias do sistema capitalista, ao instituir formas de trabalho participativas, acolhedoras e de convivência amorosa. Isto vai ao encontro do que postula a economia feminista como uma nova forma de compreensão da economia a qual amplia as relações de trabalho e as formas de gerar renda. Segundo Gago (2020), a economia feminista permite reconhecer as formas específicas de exploração do trabalho das mulheres, a partir

da esfera da reprodução e consiste em “desacatar, subverter e transformar a ordem capitalista, colonial e patriarcal” (p. 143) encetando uma crítica à economia política. O objetivo é duplo para Gago (2020): em primeiro lugar realizar um diagnóstico do diferencial da exploração do trabalho das mulheres a partir da reprodução social e, em segundo, valorizar esse diferencial econômico e, a partir dele, construir outras economias que não sejam exploratórias e nem subordinem as mulheres.

Para as participantes do Movimento Colméia a autonomia delas passa pela independência econômica, mas para isso é necessário criar uma outra forma de trabalho que respeite e se articule ao funcionamento da família e do trabalho reprodutivo. Se, como discutiram, não existe essa forma de trabalho, elas próprias precisam criar.

Por fim, colocamos em diálogo duas autoras que se complementam. Lerner (2022) elabora o conceito de consciência feminista, o qual complementa as categorias freirianas conscientização e autonomia trabalhadas nesta tese. A autora afirma que:

> Eu defino consciência feminista como a percepção das mulheres de que pertencem a um grupo subordinado; de que elas sofreram injustiças como grupo; de que a condição de subordinação delas não é natural, mas determinada pela sociedade; de que elas devem se juntar a outras mulheres para reparar essas injustiças; e, por fim, de que podem e devem oferecer uma visão alternativa de organização social na qual as mulheres, assim como os homens, desfrutarão de autonomia e autodeterminação (p. 35)

E finalizamos com Puleo (2019) em que ela enumera algumas questões sobre como a Educação Ambiental deve incorporar as questões do Ecofeminismo. Antes de tudo, a autora explica que para uma visão ecofeminista e crítica não é preciso renunciar à ciência e à tecnologia, mas sim transformar a ciência a partir de relações mais empáticas em relação aos humanos, aos seres em geral e à natureza através de atitudes éticas de cooperação e de escuta atenta com aqueles que mais sofrem.

Para isso, Puleo (2019) tece crítica pertinente à Educação Ambiental Crítica ao afirmar que, “[...] A educação ambiental hegemônica segue sem facilitar uma consciência crítica dos papéis de gênero e sem visibilizar as mulheres como vítimas da crise ecológica e protagonistas da mudança para uma cultura de sustentabilidade” (p.)[89]

[89] No original: “La educación ambiental predominante sigue sin facilitar una conciencia crítica de los roles de género y sin visibilizar a las mujeres como víctimas de la crisis ecológica y como protagonistas del cambio hacia una cultura de la sostenibilidad”.

Portanto, o objetivo dessa tese foi, em primeiro lugar, desvelar os principais problemas enfrentados por um grupo de mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental que convivem dentro do Movimento Solidário Colméia. Para isso construímos uma potente lente epistemológica que articulou a Educação Ambiental Crítica e a perspectiva teórica do Ecofeminismo. Em um segundo momento, aplicamos essa lente nos círculos de cultura desenvolvidos com as mulheres participantes a partir dos três temas geradores propostos: mulher, maternidade e trabalho. Tudo isso, provocou intenso diálogo em que se construiu uma costura teórica entre a lente epistemológica e as categorias freirianas de ação-reflexão, conscientização e autonomia, as quais confirmaram a nossa hipótese de que sim, essa costura teórica, permitiu que mulheres em vulnerabilidade socioambiental desvelassem as opressões vividas.

Finalizamos com o esperançar freiriano, no sentido de agir enquanto esperamos por justiça social e ambiental, pois uma boa pesquisa-ação não possui uma conclusão, a tese termina, mas as mulheres continuam na luta.

6 Carta às mulheres do Movimento Colméia: a boniteza do processo de construção da autonomia

> "*Gosto de ser gente porque, mesmo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam" (Freire, 2016b, p. 53).*

Às minhas queridas amigas de trajetória de pesquisa!

Termino esta tese, assim como comecei, com uma carta pedagógica a vocês que me acompanharam neste longo e desafiador processo, que é a construção de uma tese de doutorado. Como escrevi na primeira carta, acredito nesta forma de escrita, por ser a escolhida por Paulo Freire em suas obras e a qual engloba duas principais categorias trabalhadas em nossos encontros: o diálogo e a participação. São essas as duas bases que estruturam a produção de conhecimento por meio da Educação Popular e que levam à nossa transformação, enquanto participantes e de todas e todos que nos cercam.

O nosso processo transformador iniciou com a investigação temática em 2019, passou pelo período pandêmico por Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021, marcado pelo isolamento social, e finalmente 2022, em que voltamos a nos encontrar semanalmente para os círculos de cultura. Não preciso dizer que a pandemia deixou sequelas profundas em todas nós, ocasionadas por perdas irreparáveis, tanto de pessoas e familiares queridos como problemas sociais, econômicos e educacionais relacionados à crise econômica que se instalou e ao fechamento das escolas que impactaram a vida das famílias.

O ano de 2022 foi marcado pelo recomeço, tanto do Movimento Colméia, com a retomada das atividades presenciais, como de nossa pesquisa. Não foi um movimento fácil e nossos encontros começaram tímidos, com várias de vocês com problemas para entrar na sala e permanecer em ambientes fechados. Colocamos máscara, tiramos máscara, mas com o tempo fomos superando os obstáculos e o distanciamento. Os nossos

encontros necessitavam da presencialidade, do toque, do abraço ao chegar e ao sair, do chá quentinho e do lanche compartilhado, e esta interação foi sendo recuperada aos poucos. Foi um ano também marcado com perdas e tristezas em nossas famílias e amigos, em que precisamos nos reorganizar algumas vezes, fazer pausas para refletir e sentir, mas seguimos em frente.

Nesta carta, tenho a intenção de registrar minhas impressões sobre todo esse processo, e o primeiro sentimento é de gratidão por vocês terem aceitado compartilhar comigo momentos de intensa reflexão e diálogo sobre temas tão caros à nós mulheres.

A nossa pesquisa-ação esteve fundamentada desde o início pela categoria diálogo, a qual é central para o desenvolvimento da própria pesquisa em questão, como para os círculos de cultura. O nosso diálogo foi recheado de esperança e alegria em que compartilhamos saberes e fazeres, experiências de vida e a reflexão sobre essas experiências.

A alegria, para Paulo Freire se traduz em um compromisso com a vida e é condição essencial para a prática educativa, pois produz esperança em outro mundo possível. Acredito, que esse sentimento foi potencializado com a euforia do reencontro pós pandemia, nesse sentido, considero que nossa pesquisa teve um sabor adicional, uma vez que estávamos todas ávidas por um tempo só nosso, longe do ambiente doméstico, discutindo temas sérios e importantes e que dizem respeito à nossa vida.

Sonhar e ter esperança em um mundo pautado em relações menos desiguais e injustas é o objetivo de todo o nosso diálogo reflexivo. Ao nos descobrirmos seres inacabados lutamos com alegria e esperança contra os condicionamentos históricos, sociais e culturais que nos colocaram como inferiores em uma sociedade formada a partir do novo patriarcado capitalista.

Mesmo que enfrentemos problemas sérios e incapacitantes, não podemos perder a alegria do convívio em comunidade, a afetividade compartilhada com as amigas e a construção do conhecimento de forma coletiva com a formação de rede de afetos para enfrentar as opressões. E nossos encontros sempre foram alegres, o riso solto nos fez companhia. Mas também nos emocionamos com as experiências compartilhadas, as quais, por vezes, acreditamos que só acontecem conosco e, quando compartilhamos, descobrimos que várias de nós enfrentam os mesmos problemas. Isto é libertador, pois encontramos pessoas que dividem conosco as preocupações e nos amparam, dando conselhos e nos ajudando a compreender melhor os problemas e a procurar soluções de forma coletiva e solidária.

Nosso objetivo durante os círculos foi desvelar os principais problemas enfrentados por vocês, a partir da realidade e do contexto do território. Desvelar a realidade, para Paulo Freire, é retirar o véu que encobre a nossa realidade, esse encobrimento se dá por uma série de ideias naturalizadas, mas que são construídas histórica e socialmente por meio da dominação dos opressores sobre as oprimidas e oprimidos. O desvelar é um processo educativo que começa com a tomada de consciência de nosso inacabamento, enquanto seres condicionados por determinado contexto e, ao estabelecer o diálogo crítico sobre as relações de opressão produzidas nesta realidade se inicia o processo de conscientização.

Na medida em que discutimos os problemas de forma horizontal, em diálogo permanente, em que todas dizemos a nossa palavra sobre a compreensão dos temas geradores, abertas à escuta de todas, é que aventamos a possibilidade de transformação da sociedade.

Minhas amigas, ao estabelecer em conjunto com vocês os temas geradores, mulher, maternidade e trabalho, ao mesmo tempo em que estudava os princípios da Educação Ambiental Crítica e freiriana, percebi que precisava acrescentar outra camada teórica que priorizasse as opressões que as mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental enfrentam no território na zona oeste de Rio Grande.

Então, para instituir a reflexão crítica e buscar desvelar a realidade, procurei construir uma lente epistemológica formada pelo corpus teórico da Educação Ambiental Crítica, enquanto uma educação política, e que visa melhorar a qualidade de vida das oprimidas e oprimidos. Para isso, precisava enfocar e dar a devida atenção às mulheres, a partir da Teoria da Reprodução Social e assim, evidenciar a necessidade de articulação da Educação Ambiental Crítica ao Ecofeminismo.

Em seguida, ao refletir sobre como proporcionar o diálogo crítico cheguei à conclusão de que a metodologia da pesquisa-ação participante e dos círculos de cultura como técnica de coleta de dados, estavam idealmente ajustados ao processo de ação – reflexão – ação, como condição para o processo de conscientização e construção da autonomia.

Depois, construímos coletivamente um mapa de problemas em que fui surpreendida com os problemas apresentados. Na minha concepção o maior problema seria não ter com quem deixar os filhos para trabalhar, mas vocês me apontaram problemas maiores e estruturais de um sistema opressivo marcado pelo novo patriarcado, o racismo e o colonialismo. Vocês escolheram as violências em suas diversas formas,

como o problema de maior impacto na vida de vocês, com destaque para os preconceitos de gênero, classe e raça.

Essa minha surpresa vem do fato de que eu não enfrento as mesmas opressões que vocês e mostra o quanto é importante ouvir e dialogar com as mulheres, a partir de seus próprios problemas, das questões relacionadas ao território e de sua leitura de mundo. Vocês me apontaram problemas e preconceitos que vão ao encontro do que o Ecofeminismo teoriza, desde as várias autoras citadas nesta tese. Assim, fico feliz em perceber que o diálogo que nós instituímos nos círculos, mediado pela lente epistemológica articulada para esta pesquisa, permitiu constituir um diagnóstico dos principais problemas.

Aqui, destaco a questão da maternidade e o quão difícil foi localizar no mapa de problemas algo tão importante para nós, mães, como algo que impacta negativamente em nossas vidas. Abrir mão do senso comum que ronda a maternidade e que faz dela algo quase que sagrado foi libertador.

Por fim, precisávamos construir uma ação como enfrentamento aos problemas elencados por vocês, por meio das práticas da pesquisa-ação participante e escolhemos como melhor opção a organização de uma cooperativa para o trabalho coletivo em um território que vocês se sentem seguras.

Nesse sentido, sinto que cumprimos com os objetivos propostos por esta tese que, partindo da compreensão de uma Educação Ambiental Crítica articulada ao Ecofeminismo, buscou contribuir para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Colméia.

A boniteza dessa pesquisa está no processo de conscientização, na construção de autonomia e na esperança, categorias freirianas que, com o percurso da pesquisa, vimos aflorar, a partir das experiências materiais de vida que vocês trouxeram para os círculos de cultura e que subsidiaram os diálogos. Diálogos esses que fomentaram o processo de ação-reflexão tendo como lente epistemológica da Educação Ambiental Crítica e o Ecofeminismo.

Estabelecer relações entre a falta de emprego e os preconceitos de raça existentes na nossa sociedade, impostos pelo colonialismo, deram início ao processo de conscientização.

Percebam que, ao escrever esta carta, encontro dificuldades em mantê-la na primeira pessoa *eu,* conforme tinha planejado. Passo do *eu* para o *nós* sem sentir, porque ao relembrar os círculos não sei mais o que me pertence e o que pertence a vocês, então

somos *nós*. Acredito que esse sentimento confirma o quanto nossas discussões fazem parte de uma verdadeira pesquisa-ação participante.

Nós mulheres sabemos, nós conhecemos as opressões advindas do novo patriarcado, mas o que aprendemos nos círculos é que não refletimos sobre isso, não dialogamos e problematizamos essas questões. A minha impressão é que nos falta tempo, pois estamos sempre ocupadas, o espaço de reflexão e de discussão é sempre curto, pois sempre temos alguém para cuidar, alguém para buscar ou levar e o trabalho de reprodução social nos esperando em casa. Estamos sempre com pressa. É isso que o novo patriarcado nos impõe como algo natural e que nos dói, o isolamento dentro de casa e a dedicação integral à família.

Por isso, os espaços de convívio, espaços educativos e de afeto como o Movimento Colméia são necessários e parafraseando Paulo Freire, eu gosto de ser gente para compartilhar com as minhas amigas, momentos tão especiais como foi a construção dessa tese e perceber que sim, é possível o sonho de um mundo em que as oprimidas e oprimidos se libertem em conjunto.

Encerramos um capítulo de nossa experiência e começamos outro, em que conscientes de nosso inacabamento, estamos convictas de que a mudança é possível e assim, enfrentamos juntas os novos desafios!

Todas juntas somos fortes! Seguimos!

Rio Grande, 28 de julho de 2023.

Lisiana

7 REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Solidariedade. *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição Kindle.

ADAMS, Telmo. **Educação e economia (popular) solidária:** mediações pedagógicas do trabalho associado na Associação dos Recicladores de Dois Irmãos. 2007. 356 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2064 Acesso em: 22 maio 2023.

ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo R. De Cartagena a Porto Alegre: notas e reflexões sobre possibilidades de um quixotismo participante. *In:* STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla. **Conhecer e Transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2014.

AREVALO, Lissette Eliana Torres. **Sensibilização ambiental através da tecelagem com miçanga**: uma experiência intercultural critica. 2022. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação-Ie, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2022. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/63-publicacoes-de-2022/1600-13390tese-lissette-eliana-torres-arevalo . Acesso em: 18 maio 2023.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%:** um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

ATA, 2002, Rio Grande. **Ata de fundação da Associação Movimento Solidário Colméia.** Rio Grande: Tabelionato Américo, 2002.

BATTHACHARYA, Tithi. **Marissa Mayer, the family and capitalism**. 2013. Disponível em: https://socialistworker.org/2013/03/14/marissa-mayer-and-the-family . Acesso em: 29 nov. 2021.

BATTHACHARYA, Tithi. **Social Reproduction Theory**: remaping class, recentering oppression.London: Pluto Press, 2017.

BAUER, Márcio André Leal. **Solidariedade e organização social:** a luta do "movimento dos ilheus" pela gestão social do território no arquipélago em Porto Alegre. 2011. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31777 . Acesso em: 23 maio 2023.

BENEVIDES, Bruna (org.). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag Antra, 2022. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf . Acesso em: 07 jun. 2022.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante:** a partilha do saber. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição Kindle.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** 2017. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=/183720/mod_resource/content/1/O que é educação popular.pdf . Acesso em: 15 mar. 2017.

CARILLO, Alfonso Torres. La investigación acción participativa: entre las ciências sociales y la educación popular. **La Piragua**, n. 41, p. 11-20, 2015. Disponível em: https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf Acesso em: 22 maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. Edição Kindle.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Perspectivas interdisciplinares à luz de Paulo Freire: contribuições político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *In:* DICKMANN, Ivo; BATTESTIN, Claudia (org.). **Educação Ambiental**: na américa latina. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 77-103.

CRUZ, Ricardo Gauterio. **Ideologia e produção do conhecimento científico no campo da educação ambiental:** uma análise da perspectiva crítica nos trabalhos publicados na revista pesquisa em educação ambiental (repea) de 2010 a 2015. 2017. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação- Ie, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/59-publicacoes-de-2017/1470-11508tese-ricardo-gauterio-cruz . Acesso em: 05 jan. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DAVIS, Mike. **Holocaustos coloniais:** a criação do terceiro mundo. São Paulo: Veneta, 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DI CIOMMO, Regina Célia. **Ecofeminismo e Educação Ambiental**. São Paulo: Editorial Cone Sul/Editora Uniube, 1999.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351245153_Educacao_Ambiental_Freiriana Acesso em: 09 maio 2023.

DINIZ, Debora. Compartilhar. *In:* **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

EGGERT, Edla. Quando o privado é transformado em política pública. *In*: EGGERT, Edla. (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011, p.9-13.

ESTATUTO, 2002. **Estatuto Social da Associação Movimento Solidário Colméia**. Rio Grande. Tabelionato Américo, 2002.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo:** feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022.

FERNANDES, Cleoni. **Amorosidade**. *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição Kindle.

FERRARO, Humberto Tommasino; SÁNCHEZ, Marcelo Pérez. La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación,** Cuyo – Argentina, v.7, nº 1, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/5623 Acesso em: 22 maio 2023.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Edição Kindle.

FREITAS, André Luis Castro de. **Da educação bancária à educação problematizadora**: como as modificações nas estratégias pedagógicas e suas relações com o inacabamento e a autonomia promovem o aprendizado do educador e da educadora na universidade. 2016. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/7726/1/Tese_Andre_Luis_Castro_de_Freitas.pdf Acesso em: 23 maio 2020.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. A vocação ontológica do "ser mais": situações-limites - aproximando Paulo Freire e Vieira Pinto. **RPGE: Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p.432-448, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9964 . Acesso em: 01 out. 2019.

GAGO, Verónica. **A potência feminista:** ou o desejo de transformar tudo. São Paulo: Elefante, 2020.

GEBARA, Ivone. **Teologia Ecofeminista**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GEBARA, Ivone. Compartilhar. *In:* **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

GIGGHI, Gomercindo. **Paulo Freire:** uma biobibliografia a serviço da educação popular. 2006. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4013 . Acesso em: 20 set. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2013. Edição Kindle.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**: artigos e revistas, [s. l], p. 39-62, 13 mar. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-

conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/ . Acesso em: 12 jun. 2023.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEVARA, Yeissy Graciela Sarmiento. **El hilo de Ariadna:** por una Educación Ambiental con perspectiva de género que visibilize a la juventude de las comunidades rurales, La Primavera e El Líbano en el noroeste de Perú.2020. 86 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2020. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/56-publicacoes-de-2020/585-dissertacao-yeissy-graciela-sarmiento-guevara

HOOKS, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020.

JORGE. Andreza. **Feminismos favelados**: uma experiência no complexo da Maré. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição Kindle.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Siglo Veintiuno, 2015. Edição Kindle.

LAYRARGUES, Phillipe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências politico-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 19 dez. 2021.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista:** a luta de 1.200 anos das mulheres para libertar suas mentes do pensamento patriarcal. São Paulo: Editora Cultrix, 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**: Revista de Educação Ambiental, Rio Grande, v. 8, n. 1, p.37-57, jan. 2003. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355 . Acesso em: 04 mar. 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. Cortez: São Paulo, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Org.). **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. Edição Kindle.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e epistemologia crítica. **Remea**: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul. 2015. Semestral. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536 . Acesso em: 02 set. 2021.

MACÉ, Marielle. **Nossas cabanas:** lugares de luta, ideias para a vida em comum. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica política da economia. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Jeferson da Costa. **Alimentação artística:** histórias e receitas de família, você tem fome de quê? 2023. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais Licenciatura, Instituto de Letras e Artes - ILA, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2023.

MIES, Maria; BENNHOLDT-THOMSEN, Veronika. **The Subsistence Perspective:** Beyond The Globalized Economy. New York: Zed Books, 2000.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana**. Ecofeminism.** London & New York: Zed Books, 2014.

MIES, Maria. **Patriarchy and Accumulation on a World Scale:** women in the international division of labour. London: Zedbooks, 2014. Edição Kindle.

MOREIRA, Tereza; VIEZZER, Moema. **Vocação de semente:** a história de uma facilitadora da inteligência coletiva. São Paulo: Brasil Sustentável, 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

PEARCE, Diane. The feminization of poverty: women, work and welfare. **The Urban And Social Change Review,** Boston, v. 11, n. 12, p.28-36, 1978.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **Sobre presenças e ausências na Educação Ambiental Crítica**. 2019. 143 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/55-publicacoes-de-2019/569-12241tese-alana-das-neves-pedruzzi . Acesso em: 19 dez. 2021.

PEREIRA, Clara da Rosa. **Mulheres com voz e vez**: a educação ambiental crítica e transformadora no projeto de educação ambiental PEA FOCO. 2020. 132 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto

de Educação- Ie, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2020. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/56-publicacoes-de-2020/1476-12702tese-clara-da-rosa-pereira . Acesso em: 09 abr. 2022.

PERES, Bilina Amaral. **Maria da Graça da Silva Amaral:** trajetória de uma educadora popular ambiental negra na constituição do movimento negro do rio grande. 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação- IE, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2021. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/61-publicacoes-de-2021/1540-12993dissertacao-bilina-amaral-peres . Acesso em: 20 jan. 2022.

PERES, Dianelisa Amaral. **O fenômeno da feminização da pobreza e a injustiça ambiental**: um estudo do bairro cidade de águeda a partir da atuação do cras. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação- Ie, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2023. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/64-publicacoes-de-2023/1638-13662dissertacao-dianelisa-amaral-peres . Acesso em: 09 jul. 2023

PITANO, Sandro. Sujeito Social. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição Kindle.

PODEWILS, Tamires Lopes. **Educação Ambiental como complexo orientador para a práxis humana**: uma análise a partir de György Lukács. 2019. 126 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/55-publicacoes-de-2019/567-12236tese-tamires-lopes-podewils . Acesso em: 20 nov. 2021.

PULEO, Alicia Helda. **Ecofeminismo**: para otro mundo posible. Madrid: Cátedra, 2018.

PULEO, Alicia Helda. **Claves ecofeministas**: para rebeldes que amam la tierra y los animales. Madrid: Plaza y Valdès, 2019. Edição Kindle.

QUEVEDO, Schellen Bilhalva de Freitas. **Trajetória pedagógica dos jovens egressos do Movimento Solidário Colméia**. 202. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RUPPENTAL, Simone; DICKMANN, Ivo. **Educação Ambiental freiriana:** aspectos teóricos metodológicos. *In:* DICKMANN, Ivo; BATTESTIN, Claudia (org.). Educação Ambiental: na américa latina. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 104-127.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Continuar e reinventar Freire.** *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

SANTOS, Carlos Alberto Frantz dos; DUARTE, Lanne Ramos; GOMES, Leonardo Lorea. Logística reversa e sustentabilidade: os benefícios ambientais, sociais e econômicos gerados pela reciclagem de óleo de fritura usado. **Sinergia**: Revista do Instituto de Ciências Economicas, administrativas e contábeis, Rio Grande, v. 2, n. 16, p. 9-19, jan. 2012. Semestral. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/5490 . Acesso em: 10 dez. 2021.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SHIVA, Vandana. La mirada del ecofeminismo. **Polis**: revista latinoamericana, Santiago - Chile, v. 9, p.1-10, 2004. Disponível em: https://journals.openedition.org/polis/7270 . Acesso em: 10 nov. 2018.

SHIVA, Vandana. **Staying Alive:** women, ecology and development. Berkeley: North Atlantic Books, 2016.

SILVA, Liza Bilhalva Martins da. **Lagoa de Mulheres**: pescadoras embarcadas e educação ambiental no sistema lagunar-costeiro do/no sul do rio grande do sul. 2022. 271 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação- Ie, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2022. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/63-publicacoes-de-2022/1605-13427tese-liza-bilhalva-martins-da-silva . Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da. **Subalternidade, vulnerabilidade e empoderamento**: um estudo sobre mulheres no Movimento Colméia - Rio Grande -RS. 2019. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Sociologia, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/9336 . Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da. Mulheres e o mundo do trabalho: a infindável dupla jornada feminina. **Reis**: Interações Sociais, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 120-131, jan. 2019. Semestral. Disponível em: https://periodicos.furg.br/reis/article/view/9171/6276 . Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; SCHMITT, Luciane; LESSA, Ingrid Medeiros. **Educação Ambiental, mulheres e patriarcado**: um relato de experiência sobre o método da pesquisa-ação. *In:* Encontro e diálogos com a educação ambiental - EDEA, 12., 2020, Rio Grande. **Anais** [...]. Rio Grande: FURG, 2021. v. 1, p. 1032-1045. Disponível em: https://dcfb3c50-7f22-4ccf-a169-12bc3babcf49.filesusr.com/ugd/83c8a2_482da1b5b2bd4f1daa953ded6104d926.pdf . Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da. O velho e o novo patriarcado: reflexões sobre Calibã e a Bruxa, de Silvia Federici. *In*: PEDRUZZI., Alana das Neves; AMORIM, Filipi Vieira; FREIRE, Simone Grohs; PODEWILS, Tamires Lopes (org.). **Filosofias emergentes**: diálogos com Silvia Federici. Rio Grande: Editora da Furg, 2022. p. 62-83. Disponível em:

https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/123456789/10558/Filosofias%20emergentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; FREITAS, André Luis Castro de. Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-26, 2022. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1357 . Acesso em: 14 dez. 2022.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p.1-18, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7595 . Acesso em: 10 set. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 155-169, jan. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108279/ISSN2177-580X-2008-3-1-155-169.pdf?sequence=1 . Acesso em: 22/05/2023

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; VASCONCELOS, Hedy Silva Ramos de. A metodologia de Pesquisa-ação em Educação Ambiental: reflexões teóricas e relatos de experiência. *In:* PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (org.). **Paradigmas metodológicos em Educação Ambiental**. São Paulo: Vozes, 2014.

TREIN, Eunice Schilling. Educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, [*s. l*], v. 7, n. 14, p. 295-308, ago. 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673 . Acesso em: 20 set. 2021.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas**.** *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição Kindle.

WASSERMAN, Claudia. **A teoria da dependência:** do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Fgv Editora, 2017.

ZEIN, Laila Fariha; SETIAWAN, Adib Rifiq. General overview of ecofeminism. **LaxLars**, Indonésia, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335441481_General_Overview_of_Ecofeminism . Acesso em: 20 set. 2021.

Fls nº 1

Fundação da Associação Movimento Solidário Colméia

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dois, em uma das salas cedidas do grupo Espírita Irmã Maria Tereza, situada na Avenida Pelotas, 765, nesta cidade, às 19 h e 30 m, foi aberta oficialmente a Assembléia geral de fundação da Associação denominada Movimento Solidário Colméia com sede, domicílio e foro na cidade do Rio Grande / R S. Os trabalhos foram presididos pela Senhora Neiva Gonçalves Dotto, eleita entre os presentes, que determinou a mim, Sydnéia Dias Diaz, para secretariar a sessão. Inicialmente foram explanados os objetivos da nova Associação de caráter social, sem fins lucrativos que se destina a amparar, orientar e promover o desenvolvimento sócio-cultural, junto à comunidade carente do Bairro Castelo Branco III e arredores. O assunto foi amplamente discutido pelos presentes que apresentaram sugestões e expuseram seus pontos de vista, sobre os temas em apreço. Em seguida os debates versaram sobre a proposta do estatuto que regerá a Associação. Depois de analisado, e sofrendo as alterações que se fizeram necessárias, o estatuto, que se constitui de quatro capítulos e vinte e seis artigos, foi aprovado por unanimidade. Em síntese os itens que passaram a integrá-lo são os seguintes: I - O Movimento Solidário Colméia é uma Associação Civil de Direito Privado com sede, domicílio e foro na cidade do Rio Grande / R S. II - É uma sociedade de caráter social, totalmente isenta de fins lucrativos. III - Tem como objetivo o desenvolvimento sócio-cultural que se destina, inicialmente, às famílias carentes do Bairro Castelo Branco II e adjacências. IV - Sua Organização Administrativa se constitui de: Assembléia geral - formada por todos os sócios fundadores e efetivos, no pleno gozo de seus direitos; Conselho Diretor, formado por: Presidente, Vi-

011

Presidente, 1º Secretário, 2º Secretário, 1º Tesoureiro, 2º Tesoureiro. Conselho Fiscal - composto por três membros. V. A Sociedade é representada ativa e passivamente, quer judicial ou extrajudicialmente, pelo Presidente em exercício. VI. Os sócios não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações ou compromissos assumidos pela Associação. VII. Há três categorias de sócios: fundadores, efetivos e colaboradores. VIII. Todos têm o direito de votar e de serem votados para qualquer cargo eletivo, após um ano de filiação; ter acesso às atividades e dependências da Associação do Movimento Solidário Colméia; convocar Assembléia Geral, através de requerimento assinado por um terço da totalidade dos sócios. IX. O presente estatuto só poderá ser alterado por meio de uma Assembléia Geral dos sócios efetivos, convocada especialmente para esse fim, com a presença da maioria absoluta dos sócios, em pleno gozo de seus direitos - em primeira convocação e de um terço (1/3) em segunda convocação. X. A Sociedade só poderá ser dissolvida por decisão expressa em Assembléia Geral, por dois terços (2/3) dos sócios efetivos, sendo então seus bens patrimoniais destinados a outras instituições sociais similares. O Presidente em exercício será o liquidante nato da Sociedade. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão. E, para constar, eu, Sydnéa Dias Diaz, secretária "ad hoc" lavrei a presente ata que será por mim assinada e por todas as pessoas presentes que passarão, daqui em diante, a figurar como sócios fundadores da Associação Movimento Solidário Colméia. Rio Grande, 10 de dezembro de 2.002

Sydnéa Dias Diaz, Luciane Dias Dias Rodrigues, Neiva [illegible]
Aparecida S. de Miranda, [illegible], Saturnina Ávila da Silva,
[illegible] Silva, [illegible], [illegible]
Claire Ercilda Fonseca Soares, [illegible], [illegible]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada *Educação Ambiental, mulheres e natureza: um estudo sobre convívio feminino no Movimento Solidário Colmeia, a partir de uma perspectiva ecofeminista*. Meu nome é Lisiana Lawson Terra da Silva, sou a pesquisadora responsável, meu orientador é o Prof. Dr André Luis Castro de Freitas e minha área de atuação é doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via WhatsApp ou ligação a cobrar para o número (53) 992419119 e também pelo e-mail lisianalawson@yahoo.com.br. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – FURG responsável por **r**evisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, pelo telefone (53) 32373013 ou pelo e-mail: cep@furg.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Objetivo principal da pesquisa é desvelar os problemas enfrentados por um grupo de mulheres em vulnerabilidade socioambiental que convivem no Movimento Solidário Colméia. Para isso realizaremos trinta (30) encontros semanais, denominados círculos de cultura, com 2horas de duração e divididos em três (3) etapas durante o ano de 2022. Nestes círculos discutiremos temas geradores começando por: mulher- maternidade – trabalho. Após esse início os temas se desdobraram em vinte (20) palavras

geradoras que comporão um mapa diagnóstico com os principais problemas escolhidos pelas participantes da pesquisa.

Durante os círculos serão distribuídos cadernos para anotações de reflexões que surgirem durante o encontro, denominados cadernos de cultura. A última etapa dos círculos prevê uma ação de enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo de participantes.

Os riscos serão de sensibilidade e desconforto emocional em relação a determinados temas discutidos nos círculos de cultura. A participante em desconforto com determinado tema pode se retirar da pesquisa a qualquer momento. A pesquisadora garantirá assistência imediata integral e gratuita às participantes.

Os benefícios serão: a participação democrática na discussão dos temas geradores; construir coletivamente uma ação como enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo, por meio das práticas da pesquisa-ação participante; contribuir para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Colméia. Possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Os dados da pesquisa serão guardados em nuvem (Google Drive) e nos cadernos de cultura pela pesquisadora e seu orientador por no mínimo 5 anos como garantia de segurança e monitoramento dos dados sigilosos das participantes da pesquisa.

Os dados desta pesquisa se tornarão públicos, mas asseguramos a privacidade e o anonimato das participantes.

A participante que se sentir penalizada, ou que a pesquisa causar algum dano terá direito a indenização.

1.2 Consentimento da participação na pesquisa:

Eu, ..., inscrita sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "*Educação Ambiental, mulheres e natureza: um estudo sobre convívio feminino no Movimento Solidário Colméia, a partir de uma perspectiva ecofeminista*". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter

voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável *Lisiana Lawson Terra da Silva* sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Grande, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso da participante

_____

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MULHERES E NATUREZA:
UM ESTUDO SOBRE CONVÍVIO FEMININO NO MOVIMENTO SOLIDÁRIO COLMEIA, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA

Pesquisador: LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55405722.7.0000.5324

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.248.933

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1753278.pdf, gerado em 29/01/22) e/ou do Projeto Detalhado.

RESUMO:

O presente projeto de tese defende que a educação ambiental crítica articulada ao ecofeminismo crítico produz uma potente lente epistemológica que permite às mulheres em vulnerabilidade socioambiental, reunidas em um espaço de convívio, o qual é formativo, desvelarem as opressões que atuam de forma dinâmica e em dimensões variadas na materialidade de um determinado contexto sócio-histórico e que as colocam como inferiores inseridas em uma sociedade capitalista e patriarcal. Nesse sentido, este projeto tem como objetivo desvelar os problemas enfrentados por um grupo de mulheres em vulnerabilidade socioambiental que convivem no Movimento Solidário Colméia na cidade de Rio Grande, RS, Brasil, partindo da problematização do contexto vivido por essas mulheres e buscando, com isso, refletir e gerar ações transformadoras. Como questão orientadora da pesquisa partimos da seguinte pergunta: Em que medida a Educação Ambiental

crítica articulada ao ecofeminismo crítico permite que mulheres em vulnerabilidade socioambiental desvelem as opressões vividas, as quais se entrecruzam e potencializam a partir de um novo patriarcado aliado às práticas exploratórias do sistema capitalista? Para responder à esta questão buscaremos construir coletivamente uma ação como enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo, por meio das práticas da pesquisa-ação participante e dos círculos de cultura como idealmente ajustados à ação – reflexão – ação. Partindo da compreensão de que a Educação Ambiental crítica articulada ao ecofeminismo crítico produz potente corpus teórico para uma análise reflexiva crítica da realidade de mulheres em vulnerabilidade socioambiental, nesta tese buscamos contribuir para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Solidário Colméia.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação Ambiental; Educação Ambiental Crítica;
Ecofeminismo Crítico; Pesquisa-ação participante; Mulheres.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário/GERAL:

Nosso objetivo geral é desvelar os problemas enfrentados por um grupo de mulheres em vulnerabilidade socioambiental que convivem no Movimento Solidário Colméia.

Objetivo Secundário/ESPECÍFICO:

i - debater sobre a Educação Ambiental crítica com vistas à compreensão da necessidade de alargamento do corpus teórico para abarcar a teoria do patriarcado;

ii - evidenciar a necessidade de articulação da Educação Ambiental crítica ao ecofeminismo;

iii - apresentar a metodologia da pesquisa-ação participante e dos círculos de cultura como idealmente ajustados à ação – reflexão – ação, a partir da Educação Ambiental crítica e do ecofeminismo;

iv - construir coletivamente uma ação como enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo, por meio das práticas da pesquisa-ação participante;

v – contribuir para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento

Colméia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Os riscos às participantes serão de sensibilidade e desconforto emocional em relação aos três (3) primeiros temas geradores que serão discutidos nos primeiros círculos de cultura: mulher-maternidade-trabalho. Estes primeiros temas darão origem às seguintes vinte (20) palavras geradoras que serão escolhidas pelas participantes. Pessoas em desconforto com determinados temas podem se retirar da pesquisa a qualquer momento. A pesquisadora garantirá assistência imediata, integral e gratuita às participantes . A participante que se sentir penalizada, ou que a pesquisa causar algum dano terá direito a indenização.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios serão: a participação democrática na discussão dos temas geradores; construir coletivamente uma ação como enfrentamento aos problemas elencados pelo grupo, por meio das práticas da pesquisa-ação participante; contribuir para a autonomia e alívio das opressões enfrentadas pelas mulheres do Movimento Colméia. Possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da FURG (ppgea/furg), realizado para a obtenção do título de doutora em educação ambiental.

Número de participantes previsto: 30

Data de início: janeiro de 2022

Data de fim: julho de 2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d. O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg) e o seu prazo final é 15/09/23.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1753278.pdf	29/01/2022 16:59:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_FURG.pdf	29/01/2022 16:57:07	LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_CEP.pdf	29/01/2022 16:56:04	LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	29/01/2022 16:54:04	LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_CEP.pdf	29/01/2022 16:51:19	LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/01/2022 16:45:59	LISIANA LAWSON TERRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

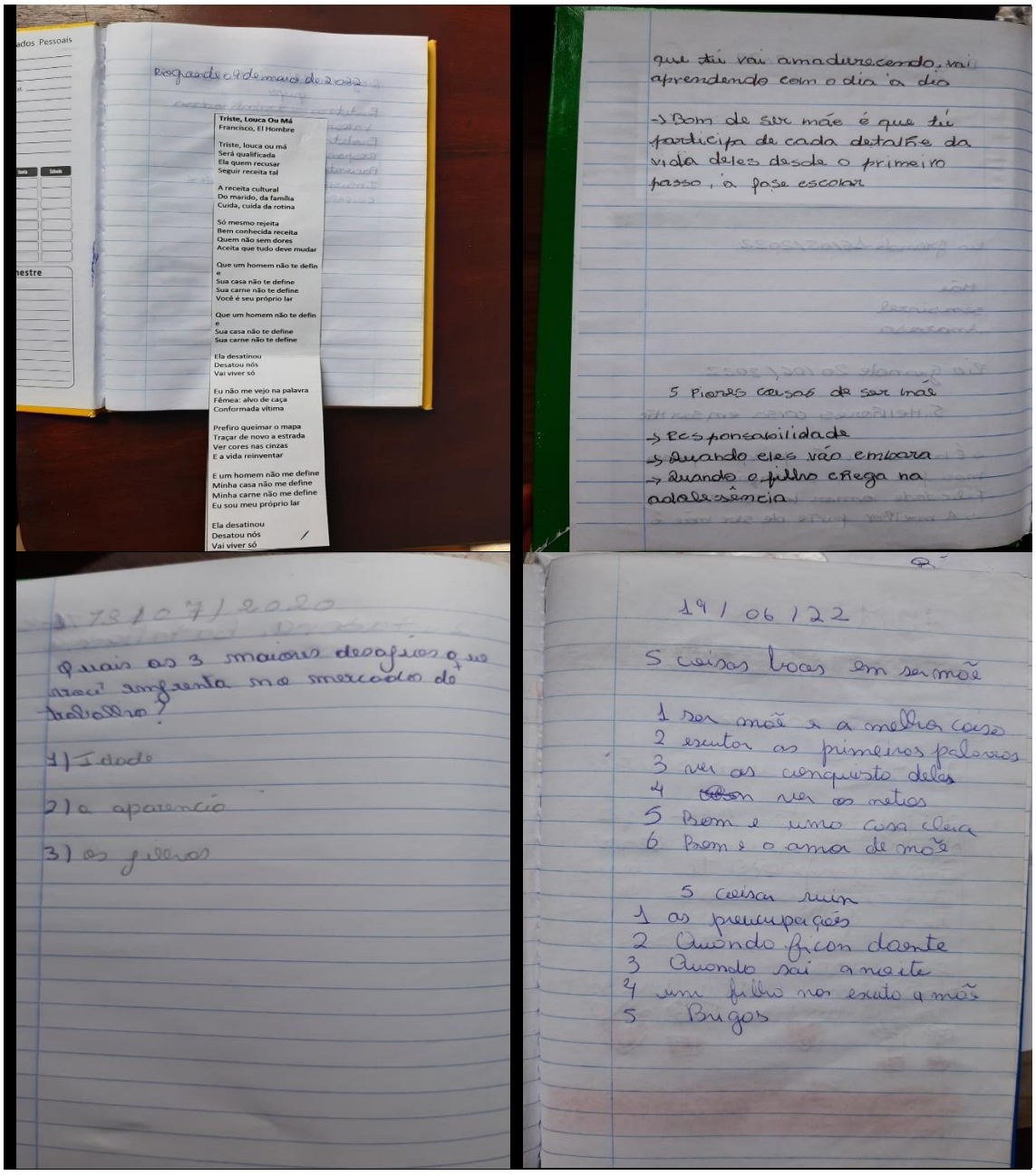
Não

RIO GRANDE, 17 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

ANEXO IV

IMAGENS DO CADERNO DE CULTURA



25/7/2022

1. Qual emprego sua mãe teve?
2. Quais empregos você teve ou tem?
3. Qual emprego você quer que sua filha tenha?

Respostas.

1. Minha mãe fez o curso de vigilante e trabalhou por 7 anos como vigilante
2. Eu trabalhei como cobradora, auxiliar de cozinha e auxiliar de limpeza

16.5.22

Ser Mulher

Trabalhadora
protetora
Vaidosa
Amorosa
Decidida
Responsável
Amiga

25/07/2022

1. Qual emprego sua mãe teve? emprego doméstico e fabrica de peixe
2. Quais empregos você tem ou teve? Na dog da portugal e faxina. garçonete
3. Quais empregos você quer que sua filha tenha? eu queria que ela fisece uma Faculdade pra pegar um serviço mais melhor.
ela queria ser advogada criminalista.

Sorveteira.

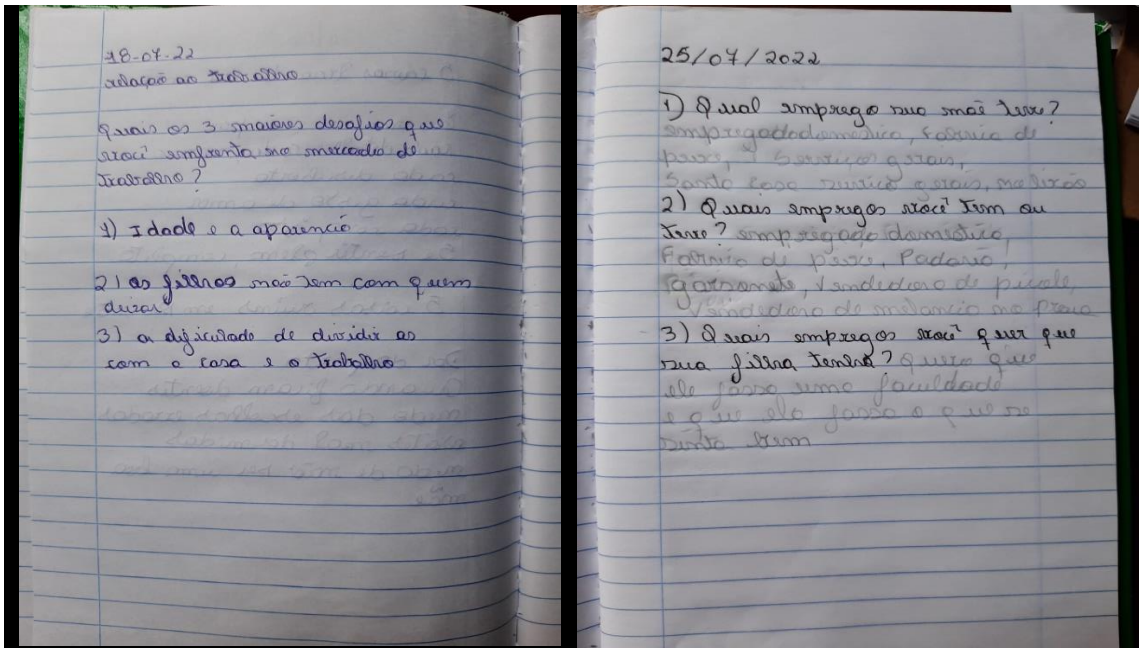
20/06

5 coisas boa de ser mãe

Eu amo ser mãe por
cada detalhe cada sorriso
cada descoberta
cada gesto de amor
cada conquista
Se sentir plena, completa

5 coisas ruins em ser mãe

Dor do parto
Quando ficam doentes
medo das escolhas erradas
Noites mal dormidas
medo de não ser uma boa mãe



18-07-22
relação ao trabalho

Quais os 3 maiores desafios que você enfrenta no mercado de trabalho?

1) Idade e a aparência

2) os filhos não tem com quem deixar

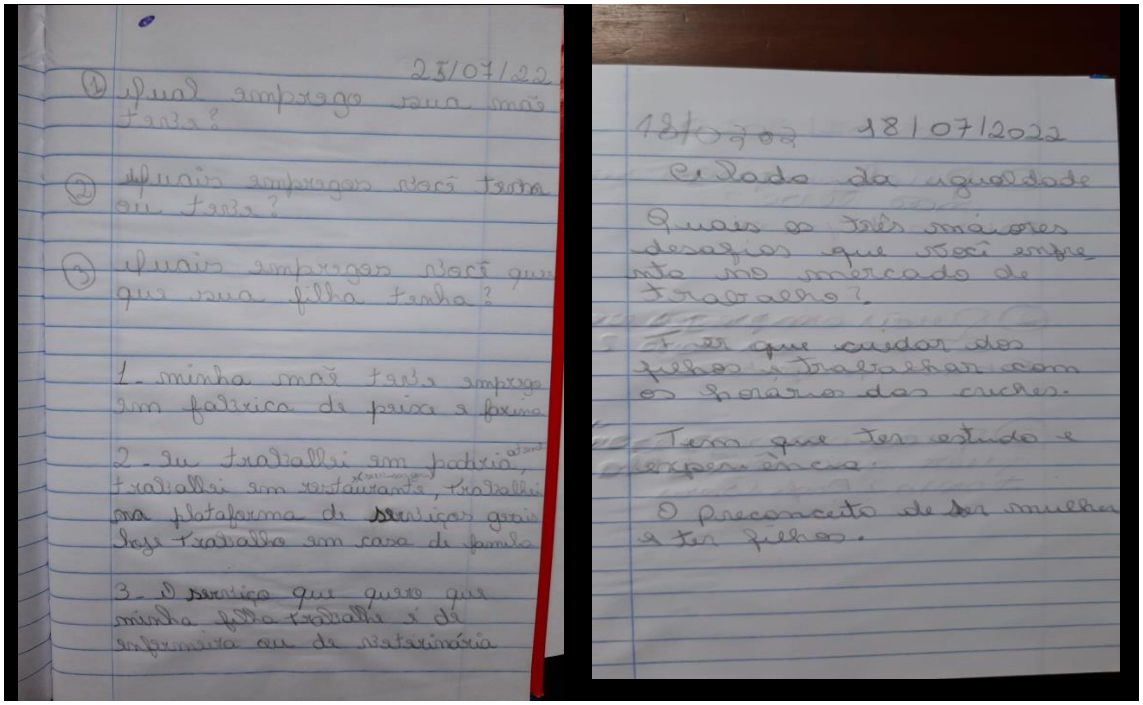
3) a dificuldade de dividir as com a casa e o trabalho

25/07/2022

1) Qual emprego sua mãe teve? empregada doméstica, fabrica de peixe, 1 serviços gerais, Santa casa serviço gerais, no livão

2) Quais empregos você tem ou teve? empregada doméstica, Fabrica de peixe, Padaria, garçonete, vendedora de picole, vendedora de melancia no praia

3) Quais empregos você quer que sua filha tenha? Quero que ele fasso uma faculdade e que ela fasso o que se sinta bem



25/07/22

1) Qual emprego sua mãe teve?

2) Quais empregos você tem ou teve?

3) Quais empregos você quer que sua filha tenha?

1- minha mãe teve emprego em fabrica de peixe e farina

2- Eu trabalhei em padaria, atendi trabalhei em restaurante (serviçagem), trabalhei na plataforma de serviços gerais hoje trabalho em casa de familia

3- O serviço que quero que minha filha trabalhe é de enfermeira ou de veterinária

~~18/07/22~~ 18/07/2022

Cidade da igualdade

Quais os três maiores desafios que você enfrenta no mercado de trabalho?

Ter que cuidar dos filhos e trabalhar com os horários das creches.

Tem que ter estudo e experiência.

O preconceito de ser mulher e ter filhos.