

# A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL MICHELE CARRARA NA BAIXADA FLUMINENSE À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

## THE EXPERIENCE OF THE MICHELE CARRARA CHILDREN AND YOUTH EDUCATION CENTER IN BAIXADA FLUMINENSE IN THE LIGHT OF CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

### LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL MICHELE CARRARA EN LA BAIXADA FLUMINENSE A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA

LUCIANA SALLES DA COSTA<sup>1</sup>

luciana.ufrrj253@gmail.com

IGOR SIMONI HOMEM DE CARVALHO<sup>2</sup>

igorshc@ufrrj.br

<sup>1</sup>Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

<sup>2</sup>Professor no PPGEA-UFRRJ. Seropédica, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

---

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do Centro de Educação Infante-Juvenil Michele Carrara (CEIJ) à luz da Educação Ambiental Crítica. O CEIJ está localizado no bairro de Parada Angélica, em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro; foi fundado pela organização não governamental Serviço de Educação e Organização Popular (SEOP) e tem como atividades basilares o atendimento a crianças em contraturno escolar, onde oferta atividades diversas de alfabetização, reforço escolar e educação ambiental. Dentre as atividades que destacamos neste artigo, estão sua “horta florestal” e sua “feira sustentável”, que, conforme analisamos, se conectam fortemente à educação ambiental crítica – vertente que se contrapõe a outras vertentes da educação ambiental, chamadas de “conservadora”, “conservacionista” ou “pragmática”. As ações desenvolvidas no âmbito do CEIJ se aproximam da EA crítica na medida em que se situam em um bairro periférico, são lideradas por mulheres da classe trabalhadora e se conectam à realidade concreta de crianças em vulnerabilidade sócio-econômica, revelando valores como a solidariedade, espírito de comunidade e conexão com a natureza.

**Palavras-chave:** Baixada Fluminense; Agroecologia; Educação.

**Abstract:** This paper aims to present the experience of the Michele Carrara Children's and Youth Education Center (CEIJ) in light of Critical Environmental Education. CEIJ is located in the Parada Angélica neighborhood in Duque de Caxias, a municipality in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro state. It was founded by the non-governmental organization Serviço de Educação e Organização Popular (SEOP) and its core activities are to serve children outside of school hours, offering a variety of literacy, tutoring, and environmental education activities. Among the activities highlighted in this article are its “forest garden” and its “sustainable fair,” which, as we have analyzed, are strongly connected to the critical environmental education – a trend that contrasts with other trends in environmental education, known as “conservative,” “conservationist,” or “pragmatic.” The actions developed within the scope of CEIJ are close to the precepts of critical EA insofar as they are located in a peripheral neighborhood, are led by working-class women and connect with the concrete reality of children in socioeconomic vulnerability, revealing values such as solidarity, community spirit and connection with nature.

**Keywords:** Baixada Fluminense; Agroecology; Education.

**Resumen:**El presente trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia del Centro de Educación Infantil y Juvenil (CEIJ) Michele Carrara a la luz de la Educación Ambiental Crítica. CEIJ está ubicado en el barrio de Parada Angélica, en Duque de Caxias, municipio de Baixada Fluminense, estado de Río de Janeiro; fue fundada por la organización no gubernamental Servicio de Educação e Organização Popular (SEOP) y sus principales actividades son atender a los niños después de la escuela, ofreciendo diversas actividades de alfabetización, tutorías y educación ambiental. Entre las actividades que destacamos en este artículo se encuentran su “jardín forestal” y su “feria sustentable”, que, como analizamos, están fuertemente conectadas con la educación ambiental crítica –aspecto que contrasta con otros aspectos de la educación ambiental, llamados “conservador”, “conservacionista” o “pragmático”. Las acciones desarrolladas en el ámbito del CEIJ se aproximan a los preceptos de EA crítica en el sentido de que se ubican en un barrio periférico, son lideradas por mujeres de clase trabajadora y están conectadas con la realidad concreta de la niñez en vulnerabilidad socioeconómica, revelando valores como la solidaridad, el espíritu comunitario y la conexión con la naturaleza.

**Palabras clave:** Baixada Fluminense; agroecología; Educación.

---

## 1. Introdução

O termo “educação ambiental” (EA) surge no contexto de uma “radicalidade questionadora” dos anos 1960, quando emergiam a contracultura e a valorização de modos de vida alternativos ao imposto pela sociedade capitalista, urbano-industrial e patriarcal. Não obstante, a maior influência da EA neste momento vinha de grupos ligados às ciências da natureza, preocupados com a conservação de amostras das paisagens ditas naturais (biomas e ecossistemas), imbuídos de uma leitura que antagoniza o ser humano e a natureza (Loureiro, 2022).

No Brasil, a partir dos anos 1980, no contexto da reabertura democrática, a EA passa a receber forte influência da Educação Popular e das ideias de Paulo Freire, adquirindo centralidade na práxis educativa e pautando a inseparabilidade da teoria e da prática na ação humana que busca a transformação do mundo e a autotransformação (Carvalho, 2004; Loureiro, 2022).

Em finais dos anos 1990, a EA é incorporada à legislação brasileira. Segundo a Lei nº9.795/99, a EA se apresenta como

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Ainda segundo a Lei, “a EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”, e “todos têm direito à EA, sendo esta de responsabilidade do Poder

Público, das instituições educativas, dos meios de comunicação e da sociedade como um todo” (BRASIL, 1999).

Contudo, há uma diversidade de nomenclaturas que evidenciam diferentes identidades e posicionamentos político-pedagógicos em torno da Educação Ambiental: EA crítica, transformadora, emancipatória, alfabetização ecológica, ecopedagogia etc. (Layrargues, 2004). Neste artigo, buscamos articular as diretrizes e reflexões oriundas da Educação Ambiental Crítica com uma experiência prática: a do Centro de Educação Infanto-Juvenil Michele Carrara, em Duque de Caxias-RJ, na Baixada Fluminense.

## **2. Referencial Teórico**

### **A Educação Ambiental Crítica**

Nos anos 1990, educadores e educadoras ambientais passam a reconhecer a existência de uma educação ambiental “crítica, transformadora e emancipatória”, que situa e contextualiza as relações sociais na natureza e estabelece como premissa a “possibilidade de negação e superação das condições existentes”, visando uma “mudança do padrão civilizatório como condição para alcançar novos patamares nas relações sociedade-natureza e nas relações entre as pessoas” (Loureiro, 2022:49). Desde seu princípio, a EA

abrangeu debates políticos e filosóficos da ecologia política, que tinham um caráter de questionamento da sociedade capitalista e dos modos de vida dominantes (eurocêntricos), com seus intrínsecos processos de uso insustentável dos bens naturais e de expropriação do trabalho (Loureiro, 2022:47).

A professora Isabel Cristina de Moura Carvalho (2004) também identifica as raízes da EA crítica justamente no encontro da educação ambiental com o pensamento crítico dentro do campo educativo, pensamento este que está enraizado nos ideais democráticos e emancipatórios – os mesmos que constituem o campo da educação popular. Assim, a EA crítica

rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire, uma das referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira insiste, em toda sua obra, na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história. (CARVALHO, 2004:18)

Ainda para Loureiro (2022:49), “a consolidação de uma perspectiva crítica (...) não significou a homogeneização da educação ambiental no Brasil”, mas sim “complexificou o campo e reorganizou discursos, identidades, práticas e disputas na criação das políticas públicas”.

Desde então, há certo consenso de que são três as principais perspectivas constitutivas do campo, ainda que as fronteiras não sejam tão absolutas e que haja significativas nuances internas a cada uma. Além da perspectiva conservacionista originária e da crescente leitura crítica, uma abordagem pragmática se mostrou das mais presentes a partir dos anos 2000. Esta se evidenciou

por sua afinidade com discursos dominantes de governos e com certo senso comum que diz que as questões ambientais se resolvem com a disseminação de boas práticas sustentáveis, de desenvolvimento tecnológico e de um rígido comportamento pessoal ajustado às necessidades de reciclagem, reaproveitamento e redução de consumo de matéria e energia. (Loureiro, 2022:49-50)

Já para Mauro Guimarães (2004), a educação ambiental crítica se contrapõe a uma EA “conservadora” – enquanto esta reproduz uma prática pedagógica focada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, a EA crítica subsidia “uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (Guimarães, 2004:....).

Em consonância, Ferraro Jr. (2005) destaca o caráter questionador da EA crítica, o que a torna transformadora e libertária; ao atentar para as redes de poder envolvidas nos processos de tomada de decisão, desempenha papel importante na construção de uma sociedade democrática e no fortalecimento da autonomia de seus cidadãos. A professora Isabel Carvalho (2004:19) reforça ainda que a prática educativa, na EA crítica, “é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado”, recusando a “crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais”, e recusando também o extremo oposto disso – a ideia que as mudanças individuais ou locais só acontecerão após a mudança da sociedade como um todo. E Loureiro (2022:47) afirma ainda que a educação ambiental, em sua tendência crítica, “se abre à possibilidade de diálogo com a ecologia política, enfatizando sua importância estratégica para os que se colocam no campo das lutas antissistêmicas”.

Carolina Oliveira (2022) corrobora sobre a relação da EA crítica com a ecologia política, complementando sobre o protagonismo feminino “nos movimentos comunitários populares e na contestação das violações de direitos humanos e socioambientais”. Reforça ainda que as mulheres, em especial as do Sul global, se organizam em ações comunitárias, resistindo a tragédias como a desnutrição infantil e a destruição da biodiversidade (Oliveira, 2022:99).

Esse ponto toca especialmente na Educação Ambiental, no sentido de que, para conhecer estas realidades é necessário o diálogo entre os saberes (...). As comunidades tradicionais e as mulheres são transpassadas por interseções, produzidas socioculturalmente, que as tornam, até hoje, guardiãs da sociobiodiversidade em todo o planeta (...). Estas provocações trazem a Educação Ambiental para o território, para os acordos comerciais internacionais e para a discussão dos direitos humanos e ambientais, de forma a tornar cada vez mais críticas as teorias e práticas nesse campo. (Oliveira, 2022:101)

Assim, passamos agora a analisar a experiência do CEIJ Michele Carrara, e a relação de suas ações com a educação ambiental crítica.

### **3. Resultados e Discussões**

## **O Centro de Educação Infanto-Juvenil Michele Carrara**

O CEIJ Michele Carrara foi fundado pela organização não-governamental Serviço de Educação e Organização Popular (SEOP). O CEIJ localiza-se no bairro de Parada Angélica, município de Duque de Caxias-RJ, fazendo divisa com o distrito de Piabetá(município de Magé-RJ), Baixada Fluminense – que é conhecida nacionalmente por suas características negativas como pobreza e violência. O que é pouco divulgado são as boas iniciativas que acontecem nesse imenso território, que abriga inclusive comunidades rurais e periurbanas dedicadas à produção agroecológica (ver, por exemplo, PINTO *et al.*, 2017; CARVALHO, 2021).

Segundo nos contam Renata Pinto e colaboradoras (2017:2),

O bairro de Parada Angélica está localizado em território urbano, porém com antecedentes de luta pela terra. Assim como em outras localidades da Baixada Fluminense, observa-se um histórico de resistências combinado com processos de rápida ocupação, desenraizamento cultural e perda do vínculo com as atividades agrícolas (PINTO *et al.*, 2017:2).

Neste trabalho, as autoras relatam a experiência de uma horta comunitária em Parada Angélica, fruto de uma parceria dos moradores da comunidade com o curso de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o curso de agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Assim como este projeto, as ações do CEIJ Michele Carrara visam melhorar aspectos sociais e ambientais em Parada Angélica, por meio de um trabalho junto aos moradores locais. Para contar a história deste trabalho, trazemos a experiência da autora<sup>1</sup> como professora voluntária no CEIJ, além dos relatos de outra professora e da ex-coordenadora da instituição.

A experiência que trazemos neste artigo tem, como instituição protagonista, o Centro de Educação Infanto-Juvenil Michele Carrara (CEIJ), localizado no bairro Parada Angélica (Duque de Caxias-RJ). O CEIJ foi fundado pela organização não governamental Serviço de Educação e Organização Popular (SEOP), e hoje conta com uma gestão mista que inclui o próprio SEOP, a Água Doce Serviços Populares, sediada no distrito de Suruí (Magé-RJ), além de professores e voluntários da comunidade.

O SEOP foi fundado em 1989 pelo teólogo da libertação Leonardo Boff e seu irmão, o educador popular Waldemar Boff. O SEOP procura “incentivar e apoiar a organização, educação e sustentação dos movimentos populares na construção de uma sociedade justa e democrática”. Atua, com recursos de

---

<sup>1</sup>A autora deste resumo é graduada em Licenciatura em Educação do Campo (Grande área: Ciências Humanas) e atualmente é bolsista CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (mestrado). É agricultora e filha de agricultora em Magé-RJ e, entre 2020 e 2022, atuou pela Água Doce Serviços Populares como técnica e professora voluntária de agroecologia.

doadores europeus e da Fundação Novartis, nas periferias de Petrópolis e da Baixada Fluminense, mais especificamente nos municípios de Duque de Caxias, Magé, Belford Roxo, Nova Iguaçu e São Gonçalo (SEOP, 2023). A história do CEIJ está descrita na página do SEOP:

No final dos anos 80, a família Carrara, proprietária de uma empresa de construção civil em Bergamo, na Itália, perdeu seu filho Michele, de 20 anos, em uma pesca submarina na Sardenha. Desesperados, não sabiam como absorver essa terrível perda. O teólogo da libertação, Leonardo Boff, passou por lá e os incentivou a construir um centro social na Vila Esperança, uma comunidade muito carente e violenta da Baixada, fazendo com que seu filho vivesse através da vida das crianças que seriam salvas por esse trabalho humanitário. (SEOP, 2023)

Após este trágico acontecimento e a nobre proposta trazida por Leonardo Boff, a família Carrara construiu, em 1992, e manteve, até 2012, um centro de educação infantil para 40 crianças. Em 1996 foi construído um andar superior à creche para atividades com adultos, sobretudo jovens e mulheres. E, finalmente, em 2006, foi criada a entidade "Centro de Educação Infanto-Juvenil Comunitário Michele Carrara" com personalidade jurídica e Diretoria eleita por uma Assembleia Comunitária (SEOP, 2023).

Assim, desde a década de 1990, o CEIJ Michele Carrara tem como atividades basilares o atendimento a crianças em contraturno escolar, onde oferta atividades diversas de alfabetização, reforço escolar e educação ambiental. A ex-coordenadora do CEIJ (aqui denominada como E-C), entrevistada no dia quatro de maio de 2023, nos conta que

“O nome sempre foi CEIJ, mas o prédio em si, no primeiro andar sempre teve o apoio como creche, e no segundo andar o salão comunitário onde sempre foi aplicada as oficinas de costura, artesanato, trabalhos manuais etc. Era creche e que hoje trabalhamos com o apoio escolar, porque, por falta de recursos, hoje não pode ser mais creche... e para não deixarmos as crianças da comunidade, as mais carentes, sem nenhuma assistência, nós abrimos como apoio escolar”. (E-C, 2023)

L. conta que o apoio escolar funciona na parte da manhã, de 09:00 às 11:30, e à tarde, de 13:00 às 15:30, oferecendo, por meio de doações, três refeições – café da manhã, almoço e lanche da tarde. As crianças atendidas estão na faixa etária de três a 12 anos. As atividades desenvolvidas são diversas: plantio e colheita, artesanato com argila, brincadeiras com sementes... A inspiração pedagógica destas atividades é a alfabetização ecológica.

A alfabetização ecológica é um conceito usado por autores conhecidos internacionalmente, como Fritjof Capra, David Orr e Donella Meadows (STONE; BARLOW, 2006). Segundo Waldemar Boff,

a alfabetização ecológica desbanca o antropocentrismo e coloca no centro a admirável história da vida (biocentrismo). (...) Na alfabetização ecológica importa inicialmente que você pare, se cale e se deixe tocar pela natureza. Permitir que ela entre na sua vida como um outro diverso, mas da mesma família. (...) Quando você descobrir que a natureza é um outro e não simplesmente um amontoado de objetos e coisas vivas entre si relacionadas, quando se der conta de que todas essas “coisas” são sujeitos, portadores de história, subjetividade e destino, então poderá entrar em relação de igualdade, respeito e reciprocidade, não simplesmente em relação utilitária, subalterna e fruidora. (BOFF, 2019:1)

Fritjof Capra (2000), um dos mentores da alfabetização ecológica (“ecoliteracy”, no original em inglês), afirma que as práticas em agricultura e jardinagem são ideais para explorar e entender as interrelações entre ecologia, sustentabilidade e comunidade. Ele defende a “teoria dos sistemas vivos” como a mais apropriada para as atividades pedagógicas relacionadas à alfabetização ecológica, pois esta teoria considera que as propriedades de totalidades integradas não podem ser reduzidas às propriedades de partes menores – ou seja, “a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes”. Capra sublinha que sistemas vivos menores compõem sistemas vivos maiores: por exemplo, células, que são sistemas vivos, compõem organismos (animais, plantas etc.) que também são sistemas vivos; estes, por sua vez, compõem ecossistemas, que também são sistemas vivos.

O *insight* central da teoria dos sistemas vivos (...) é o reconhecimento de que há um padrão básico de vida que é comum a todos os sistemas vivos. Esse padrão básico é a rede (*network*). Há uma rede de relacionamentos entre todos os componentes de um organismo vivo, assim como há uma rede de relacionamentos entre as plantas, animais e microrganismos em um ecossistema, ou entre pessoas em uma comunidade humana. (Capra, 2000, p.8).

Assim, segundo ele, os sistemas sociais também obedecem, de certo modo, a esse “escalamento” progressivo: indivíduo, família, comunidade, sociedade... O autor salienta, contudo, que, no caso das comunidades humanas, estão presentes elementos que estão ausentes dos sistemas meramente biológicos, como a cultura, a consciência e as noções de justiça e equidade (Capra, 2000).

O pensamento sistêmico, alicerces da teoria dos sistemas vivos, foi elevado a um novo nível nas décadas recentes com o desenvolvimento da ciência da complexidade, incluindo uma linguagem matemática totalmente nova e um novo conjunto de conceitos para descrever a complexidade dos sistemas vivos. Contudo, Capra chama a atenção para o fato de que, para a compreensão dos vínculos entre ecologia, sustentabilidade e comunidade, a teoria dos sistemas vivos não é necessária, dado que as culturas indígenas já possuem uma compreensão sistêmica da natureza e de seu lugar nela, em termos de relacionamentos, conectividade e contexto, sem que fosse necessário o desenvolvimento de uma estrutura científica aos moldes da cultura ocidental – ou, como afirmou Gregory Bateson (*apud* Capra, 2000), as culturas indígenas, bem como outras culturas autóctones, possuem uma “sabedoria sistêmica”.

Em 1995, o SEOP adquiriu uma área de aproximadamente um hectare, que se tornou a Escola de Alfabetização Ecológica “Sítio Esperança”, onde são oferecidas atividades com jovens da comunidade em vulnerabilidade social, como, por exemplo, cursos sobre o uso e o cultivo de ervas medicinais. Além da produção no próprio local, a Escola de Alfabetização Ecológica tem a proposta de estimular as famílias do bairro e redondezas a terem suas próprias hortas, através de troca de mudas e aulas em agroecologia. Atualmente, uma família agricultora reside no sítio, o que facilita sua manutenção e a produção permanente de alimentos. Existem no sítio: horta, árvores frutíferas, canteiros de plantas

medicinais, galinheiro e a “Casa das Farinhas”, onde acontece o beneficiamento de remédios fitoterápicos. A Escola se tornou um laboratório para os/as professores e as crianças experimentarem práticas agroecológicas.

Entre 2020 e 2022 (portanto, em plena emergência sanitária da Covid-19), a autora deste artigo foi professora voluntária na Escola de Alfabetização Ecológica “Sítio Vila Esperança”, onde cumpriu uma carga horária de 60h/mês e desempenhou atividades diversas, como: ministrar aulas teóricas e práticas para o cultivo de verduras, legumes, ervas medicinais e aromáticas, frutas e flores; informar sobre técnicas de plantio agroecológico e sugerir formas de controle alternativo de pragas e doenças; debater sobre tratamento do esgoto, da compostagem e da coleta da água de chuva; introduzir os conceitos básicos da Agenda 21 local e global; e identificar nascentes d’água no entorno da Escola.

Dentre todas as atividades desenvolvidas, destacamos a implantação de uma “horta florestal” na Escola de Alfabetização Ecológica. Esta unidade produtiva começou a ser implantada no dia 14 de junho de 2021, com a passagem de roçadeira costal e em seguida recolhimento das palhas roçadas. No dia seguinte, foram erguidos, com a terra revolvida, doze canteiros, tendo, cada um, seis metros de comprimento por um de largura. Nos valemos do princípio agroecológico (e também pedagógico, financeiro e filosófico) de privilegiar a utilização de matéria-prima local. Assim, cada canteiro contou com três camadas: solo revolvido, caules de bananeiras (picados com facão) e, por cima, cobertura de folhas e palhas secas – tudo proveniente da própria Escola.

Considerando a horta florestal e ainda outras áreas da Escola, a diversidade de espécies é significativa: almeirão, alface (roxa, crespa, americana), cebolinha, coentro, salsa, mostarda, chicória, couve, couve-chinesa, taioba, tomate (comum, cereja e silvestre), berinjela, jiló, quiabo, pimentão, pepino, pimenta-dedo-de-moça, pimenta-malagueta, inhame, batata-doce, aipim, cenoura, caramoela, açafraão, chaya, beldroega, ora-pro-nobis, milho, feijão (preto, azuki, de-corda, guandu e caupí), fava-branca, hortelã, alfavacão, tansagem, erva-de-santa-maria, erva-de-são-joão, terramicina, girassol, margaridão, zínias, beijinho, cana, café, banana (d’água, prata e vinagre), jaca, manga, goiaba, acerola, limão galego, urucum, caju, cupuaçu, jambo, jenipapo, cacau, mamão, laranja da terra, tangerina, maracujá, ipê-rosa, ipê-amarelo, guapuruvu, louro. São mais de 70 espécies cultivadas na área.

Um dos objetivos da horta florestal é conectar e reconectar crianças, jovens e adultos com a natureza, com os atos de preparar o solo, plantar, manejar, colher e comer, demonstrando ainda a incrível diversidade de plantas alimentícias e medicinais que nos cercam, e que muitas vezes têm sido pouco valorizadas nas ruas e nos quintais.

O trabalho com a horta florestal se desdobrou na criação da “feira sustentável” do CEIJ Michele Carrara, que é definida, pelas suas idealizadoras, como um espaço de vínculos e troca de saberes, onde

acontecem práticas como troca de mudas, troca de sementes, venda da produção tirada da Escola e venda de produtos da comunidade. Assim, quem vai à feira sustentável do CEIJ encontra toda a diversidade de folhosas, tubérculos, frutas etc. produzidos no Sítio Vila Esperança, sem agrotóxicos; além de alimentos como bolo e empadinha, produtos como sabão ecológico e artesanatos de crochê trazidos por moradoras de Parada Angélica – no momento são quatro mulheres feirantes. Segundo uma das professoras voluntárias entrevistada (aqui denominada P.), a ideia da feira surgiu para chamar atenção da comunidade sobre o trabalho realizado no CEIJ e na Escola de Alfabetização Ecológica, e acabou também dando oportunidade para mulheres da comunidade terem uma fonte complementar de renda. Nossa entrevista completa:

“Na feira eu aprendi a colher (...), aprendi um pouco pra que cada erva medicinal serve, aprendi também o que realmente é sustentável (...) e (a partir disso) eu incentivei o pessoal a pesquisar mais um pouquinho o que é ser sustentável.” (P.)

Não obstante o objetivo pragmático da geração de renda, foi possível reconhecer as relações de solidariedade entre as participantes da feira, mediante as trocas de conhecimentos e produtos. A professora destaca ainda o esforço das organizadoras da feira em diminuir o uso de sacolas e embalagens plásticas, a partir da confecção de embalagens com retalhos de tecidos, folhas de jornal e folhas de bananeira, reforçando a forte conexão das participantes com a natureza local.

### **Diálogo com a educação ambiental crítica**

A experiência do CEIJ Michele Carrara, de sua Escola de Alfabetização Ecológica “Sítio Vila Esperança” e da “feira sustentável” tem como referencial pedagógico principal a “alfabetização ecológica” (BOFF, 2019), mas guarda também estreita afinidade com a educação ambiental crítica.

Em primeiro lugar, verificamos que a experiência relatada busca respeitar a vida em sua plenitude, contribuindo para uma formação integral do ser humano, agindo no nível da comunidade, mas sem perder de vista a conexão com questões pertinentes às lutas sociais mais amplas, como o empoderamento das mulheres e a luta contra a fome e a desnutrição. Segundo a professora Isabel Carvalho (2004), uma educação ambiental crítica não deve se reduzir

a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: quando cada um fizer a sua parte. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas (CARVALHO, 2004:19-20)

Destacamos o papel das mulheres do CEIJ – educadoras e educandas – como “guardiãs da sociodiversidade”, conforme nos traz Oliveira (2022): foram listadas mais de 70 espécies cultivadas na unidade produtiva, a maioria com função alimentar e também medicinal, com destaque para a horta

florestal. A “feira sustentável” também tem total protagonismo das mulheres, em um processo endógeno, local e comunitário.

Mostramos ainda que a experiência aqui relatada se desenvolve na periferia de uma das maiores regiões metropolitanas do mundo, incidindo sobre uma parcela da população geralmente esquecida pelos poderes públicos e pelas ações de uma educação ambiental que busca vitrines.

Sobre a relação com a ideia de complexidade, consideramos que o pluralismo metodológico e epistemológico contempla a experiência relatada, que, distante do ambiente acadêmico, prioriza a comunidade e as relações sociais na construção do conhecimento agroecológico, bem como coloca a práxis educativa comocentral, articulando teoria e prática na busca pela transformação do mundo e pela autotransformação. Os espaços construídos coletivamente pelos sujeitos protagonistas das ações se configuram em verdadeiras “salas de aula” a céu aberto, onde práticas educativas formais dialogam diretamente com os conhecimentos populares, estabelecendo redes de troca de saberes importantes para a manutenção dos vínculos sociais e humanos.

E, finalmente, percebemos o quanto a experiência da Escola de Alfabetização Ecológica, bem como toda a experiência do CEIJ Michele Carrara contribui para a transformação socioambiental a partir da problematização da realidade e de uma visão crítica-emancipatória, promovendo soberania e segurança alimentar e nutricional e saúde integral para crianças, jovens e mulheres em condições de vulnerabilidade sócio-econômica.

#### **4. Conclusões**

A experiência do CEIJ Michele Carrara tem como principal referência conceitual a alfabetização ecológica (*ecoliteracy*), que inclusive dá nome a uma de suas ações – a Escola de Alfabetização Ecológica “Sítio Vila Esperança” e sua “feira sustentável”. Percebe-se, contudo, que tal experiência têm estreita afinidade com aeducação ambiental crítica, embora não utilize, explicitamente, este termo como referencial pedagógico.

Este trabalho procurou mostrar esta afinidade, e destacar a importância de que ações semelhantes sejam desenvolvidas em áreas periurbanas, onde vivem comunidades em vulnerabilidade socioeconomica e ambiental. Mesmo sendo realizado durante a emergência sanitária da Covid-19, a atuação da autora deste artigo, educadora do campo, agricultora e professora de agroecologia, teve resultados animadores. A experiência do CEIJ revelou valores positivos dentro da comunidade na qual se desenvolvem as ações, como a solidariedade, o espírito de comunidade e a conexão com a natureza.

A Escola, articulada com a comunidade, promove, na vida dos indivíduos, a construção de um relacionamento com a natureza e o fortalecimento das bases de socialização.

Vale mencionar ainda que as afinidades entre a alfabetização ecológica e a educação ambiental crítica ensejam aprofundamentos nos diálogos entre estes referenciais, que muito potencial têm para enriquecer os debates e práticas relacionadas à construção de ações educativas e pedagógicas no campo ambiental, bem como o desenvolvimento de referenciais teóricos úteis.

Finalizamos nosso artigo com uma fala da professora entrevistada, que muito nos tocou; esta fala retrata bem o contexto local e regional onde se desenvolvem as ações do CEIJ Michele Carrara, e a diferença que tais ações podem fazer na vida de todos nós:

“A maioria das crianças lá são muito necessitadas de afeto familiar e de incentivo. Então, quando a gente está lá, a gente dá muito carinho, sempre os incentivando a ter uma formação, a trabalhar com o que quer, com o que gostam. É isso que queremos que eles façam: cresçam, trabalhem e tenham suas famílias, e não acabem desperdiçando o que querem pra suas vidas, não entrando pra essa vida do crime”. (P.)

## **5. Referências**

- BOFF, Waldemar. **Alfabetização ecológica** – espaço de iniciação amorosa. Artigo publicado em 30/04/2019, no site <https://leonardoboff.org/2019/04/30/alfabetizacao-ecologica-espaco-de-iniciacao-amorosaw-boff/> (acesso em 13/05/2023).
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Publicado no Diário Oficial da União de 28 de abril de 1999.
- CAPRA, Fritjof. **Ecology, community, and agriculture**. Berkeley, CA: Center for Ecoliteracy, 2000.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p.13-24.
- CARVALHO, Igor S.H. **Agroecologia em Assentamentos da Baixada Fluminense**: territórios e resistências camponesas (Pesquisa de Pós-Doutorado – supervisor: Paulo Alentejano). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo-RJ, 2021, 80p.
- FERRARO JR., Luiz Antonio (org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p.25-34.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Apresentação: (re)conhecendo a Educação Ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p.7-9.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental crítica e lutas antissistêmicas. In: Saldi, Leticia (ed.) **Senti-pensarnosTierra**: educación ambiental y Ecología política en clave latinoamericana y del Caribe no.10. Buenos Aires: CLACSO, pp. 46-52.

OLIVEIRA, Carolina Alves G. Diálogos entre educação ambiental e ecologia política na perspectiva dos movimentos de mulheres, na América Latina. *In*: Saldi, Leticia (ed.). **Senti-pensarnos Tierra: educación ambiental y Ecología política en clave latinoamericana y del Caribe** no.10. Buenos Aires: CLACSO, pp. 97-105.

PINTO, Renata Bravin A.; CABRAL, Larissa A.S.; BILHEIRO, L.C.R.; NEVES, L.S.S.; CASEMIRO, Juliana P. A horta comunitária como instrumento pedagógico para a segurança alimentar e nutricional. **Cadernos de Agroecologia** (Anais do II SNEA), Vol. 12, N° 1, Jul. 2017.

SEOP - Serviço de Educação e Organização Popular. <https://seop.org.br/>, acesso em 13/05/2023

STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. (orgs). **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.



Figura 1: Fachada do CEIJ Michele Carrara. Fonte: SEOP (2023). Fonte: acervo da autora.



Figura 2: “Horta florestal” implantada na Escola de Alfabetização Ecológica.

Fonte: acervo da autora.



Figura 2: Feira Sustentável do CEIJ Michele Carrara e as professoras voluntárias.  
Fonte: acervo da autora.

Recebido em: 29-11-2024

Aceito em: 19-12-2024

Endereço para correspondência:

Nome: LUCIANA SALLES DA COSTA

E-mail: luciana.ufrrj253@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)