



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

*Campus Nilópolis*

Mestrado Profissional em Ensino de  
Ciências

Soraya Miranda Castello Branco

**O PARQUE E O QUILOMBO NA  
CIDADE DE QUISSAMÃ:  
INTERLOCUÇÕES PARA UMA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA  
RESTINGA DE JURUBATIBA**

Nilópolis

2023

SORAYA MIRANDA CASTELLO BRANCO

**O PARQUE E O QUILOMBO NA CIDADE DE QUISSAMÃ:  
INTERLOCUÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESTINGA  
DE JURUBATIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Pimenta Velloso

Nilópolis  
2023

CIP - Catalogação na Publicação

C348p Castello Branco, Soraya Miranda  
O Parque e o Quilombo na cidade de Quissamã : interlocuções  
para uma educação ambiental na Restinga de Jurubatiba / Soraya  
Miranda Castello Branco - Nilópolis, 2023.  
110 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Verônica Pimenta Velloso.  
Dissertação - (mestrado), Mestrado Profissional em Ensino de  
Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, 2023.

1. Educação ambiental - Quissamã (RJ). 2. Meio ambiente -  
Conservação. 3. Sequências didáticas. 4. Quissamã (RJ) - Memória.  
5. Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba - Quissamã (RJ). I.  
Velloso, Verônica Pimenta, **orient.** II. Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Soraya Miranda Castello Branco

**O PARQUE E O QUILOMBO NA CIDADE DE QUISSAMÃ:  
INTERLOCUÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA  
RESTINGA DE JURUBATIBA**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Aprovada em: 21 / 12 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 VERONICA PIMENTA VELLOSO  
Data: 21/12/2023 17:18:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Verônica Pimenta Velloso (Orientadora)  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Documento assinado digitalmente  
 AIRTON JOSEVINHOLI JUNIOR  
Data: 21/12/2023 16:18:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Airton José Vinholi Júnior  
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)

Documento assinado digitalmente  
 ALEXANDRE MAIA DO BOMFIM  
Data: 21/12/2023 17:29:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Alexandre Maia Bonfim  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam muito para existir, resistir e seguir. Eu sou porque nós somos.

## AGRADECIMENTOS

Concluir longas caminhadas, como uma pós-graduação *stricto sensu*, só é possível graças à disponibilidade de ombros de gigantes, a quem não posso deixar de registrar minha gratidão neste trabalho.

Agradeço aos meus ancestrais, a quem quase tudo foi negado, especialmente o direito ao estudo, por terem pavimentado esta estrada tão irregular para que hoje possamos buscar a equidade.

À minha família, por serem a minha segurança nesta existência: minha mãe, Diná, que me educou, cuidou, amou e é a minha referência de fortaleza e de resiliência; meu pai, Jorge (em memória), que sempre manifestou seu orgulho com a filha “esperta”; minha irmã Helena que, do jeito que lhe cabia, me apoiou e me lembrava da minha capacidade, quando eu mesma duvidava de mim.

Agradeço ao meu marido, Flavio, por ser quem é, por ser meu amor e por me amar em tudo, inclusive – e principalmente – nos meus momentos de adoecimento e de desesperança. Sem você nada disto estaria aqui.

Em quatro anos de mestrado, obviamente há um pessoal a quem devo muita gratidão: os professores do PROPEC. Obrigada por toda parceria, formações, reflexões e por me apresentarem uma nova perspectiva acadêmica. Agradeço muito ao colegiado pelas prorrogações necessárias à conclusão deste processo. Não posso deixar de destacar minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Verônica, que caminhou todo o caminho pedregoso comigo, me auxiliando de perto, e a Prof.<sup>a</sup> Maria Cristina, que sempre soube equilibrar a seriedade e o rigor de seu cargo com muita humanidade no trato com os alunos. Duas profissionais admiráveis e mulheres inspiradoras.

Àqueles que caminharam comigo no mestrado turma MP2019 – ninguém solta a mão de ninguém – por tantas partilhas. De forma especial, à Fernanda, minha *best* nesta turma, obrigada por todas as risadas, os trabalhos de última hora, as caronas; enfim, obrigada pela grande amizade que construímos. Agradeço também à Fran e à Priscila, que talvez nem tenham a dimensão disto, mas foram palavras muito edificantes em vários momentos.

Aos amigos de Quissamã, especialmente àqueles com quem dividi meus 12 anos de CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira da Silva, por me acolherem no início do meu magistério, me ensinarem a viver a docência e me ajudarem neste processo de reinvenção de mim, professora pesquisadora. Foi em Quissamã que nasci professora, e por Quissamã também renasci.

Por fim, mas acima de tudo, agradeço a Deus e às suas manifestações sensíveis e carinhosas em minha vida. Na noite escura da alma te reencontrei; por vezes, só tu estavas ali. Bendito sejas!

(...) a floresta que os europeus encontraram quando invadiram o continente era o resultado da presença de seres humanos, não de sua ausência.

Eduardo Viveiros de Castro

## RESUMO

A cidade de Quissamã se desenvolveu a partir um povoamento iniciado ainda no período colonial, em vastos campos de restinga no Norte Fluminense; uma grande porção deste território, bastante preservado, hoje constitui o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. Desde a sua criação, as ações de Educação Ambiental identificadas na cidade se mostram incipientes, e há um distanciamento evidente entre a população e a Unidade de Conservação. Para além das várias realidades que comumente apartam populações e Unidades de Conservação, apontadas pelos estudos do campo da Educação Ambiental crítica, a experiência docente na cidade possibilitou outras inferências que poderiam estar associadas ao processo de distanciamento, e que conduziram esta pesquisa a um resgate histórico e consequente extensão do debate a questões sociais e étnico-culturais. A herança colonial e seu eurocentrismo no poder, no saber e no ser – colonialidade – impactam fortemente as dinâmicas sociais da cidade, como demonstrado no processo de criação do Complexo Cultural da Fazenda Machadinha, na comunidade quilombola homônima. Este estudo, portanto, se desenhou pela observação da colonialidade do poder nas diferentes relações em Quissamã, seus antagonismos e distanciamentos, especialmente nas relações da Educação Ambiental junto ao Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. Investigou-se, por meio de entrevistas, as concepções de Meio Ambiente e de Educação Ambiental de oito professores de uma mesma Unidade Escolar da rede municipal de educação, assim como suas relações com o Parque Nacional e a Fazenda Machadinha. Após análise do metatexto obtido destas entrevistas, foram evidenciadas a necessidade de ressignificação do passado da região e da interação entre natureza e cultura. Estes pontos foram trabalhados no produto educacional, uma sequência didática que ficou constituída por propostas de atividades com base na educação patrimonial, tratando de memória, identidade e esquecimentos, e estimulando a prática de uma Educação Ambiental que estabeleça diálogos com as filosofias e histórias africanas e indígenas – outras conexões com a natureza –, dando ênfase ao ser e pensar colaborativo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Decolonialidade. Unidade de Conservação. Sequência Didática. Memória. Identidade.

## ABSTRACT

The city of Quissamã has developed from a settlement that began in the colonial period, in vast sandbank fields in the North of Rio de Janeiro State; a large portion of this territory, largely preserved, today constitutes the Restinga de Jurubatiba National Park. Since its creation, the Environmental Education actions identified in the city have been incipient, and there is an evident distance between the population and the Conservation Unit. In addition to the various realities that commonly separate populations and Conservation Units, highlighted by studies in the field of critical Environmental Education, the teaching experience in the city enabled other inferences that could be associated with the process of distancing, and which led this research to a historical recovery and consequent extension of the debate to social and ethnic-cultural issues. The colonial heritage and its Eurocentrism in power, knowledge and being – coloniality – strongly impact the city's social dynamics, as demonstrated in the process of creating the Fazenda Machadinho Cultural Complex, in the homonymous quilombola community. This study, therefore, was designed by observing the coloniality of power in the different relationships in Quissamã, its antagonisms and distances, especially in the relationships of Environmental Education with the Restinga de Jurubatiba National Park. Was investigated, through interviews, the conceptions of the Environment and Environmental Education of eight teachers from the same Middle School of the municipal education, as well as their relationships with the National Park and Cultural Complex above mentioned. After analyzing the metatext obtained from these interviews, the need to re-signify the region's past and the interaction between nature and culture was highlighted. These points were worked on in the educational product, a didactic sequence that consisted of proposals for activities based on heritage education, dealing with memory, identity and forgetfulness, and stimulating the practice of Environmental Education that establishes dialogues with African and indigenous philosophies and histories – other connections with nature –, emphasizing collaborative being and thinking.

**Keywords:** Environmental Education. Decoloniality. Conservation Unit. Didactic Sequence. Memory. Identity.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – UNIDADES DE CONSERVAÇÃO MUNICIPAIS DE QUISSAMÃ.....	23
FIGURA 2 – MAPA TOPOGRÁFICO DA REGIÃO OCUPADA PELOS SETE CAPITÃES.....	29
FIGURA 3 – VISTA INTERIOR DO ENGENHO CENTRAL DE QUISSAMÃ....	31
FIGURA 4 – LOCALIZAÇÃO E LIMITES DO PARNA JURUBATIBA.....	38
FIGURA 5 – AMEAÇA DO EXTRATIVISMO AO PARNA JURUBATIBA.....	39
FIGURA 6 – COLONIALIDADE DO PODER.....	48
FIGURA 7 – CAPTURA DE TELA DA CONVERSA COM UM DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	58
FIGURA 8 – ALGUMAS PÁGINAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUANTITATIVO TOTAL DOS RESPONDENTES POR DISCIPLINA DE ATUAÇÃO.....	60
GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES.....	60
GRÁFICO 3 – QUANTITATIVO DE PROFESSORES QUE INVESTIRAM EM FORMAÇÃO CONTINUADA.....	60
GRÁFICO 4 – TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO.....	61
GRÁFICO 5 – QUANTITATIVO DE PROFESSORES SELECIONADOS POR DISCIPLINA.....	61
GRÁFICO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ENTREVISTADOS SELECIONADOS.....	62
GRÁFICO 7 – TEMPO DE MAGISTÉRIO DOS ENTREVISTADOS SELECIONADOS.....	62

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – COMPOSIÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	57
QUADRO 2 – UNITARIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DO CORPUS.....	64
QUADRO 3 – PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	64
QUADRO 4 – CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE.....	65
QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO BÁSICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRQ	Comunidade Remanescente Quilombola
EA	Educação Ambiental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IFF	Instituto Federal Fluminense
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRM	Instituto Rio Metrópole
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPF	Ministério Público Federal
NUPEM	Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé
PARNA	Parque Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i> (formato de documento portátil)
PELD	Pesquisa Ecológica de Longa Duração
PES	Prática de Ensino Supervisionado

PNE	Plano Nacional de Educação
ProMEA	Programa Municipal de Educação Ambiental
RMRJ	Região Metropolitana do Rio de Janeiro
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
UA	Unidade de Aprendizagem
UC	Unidade de Conservação
UE	Unidade Escolar
Uenf	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 À GUIA DE UMA INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, MUDANÇAS E NOVAS PERCEPÇÕES .....</b>	<b>16</b>
1.1 AS PARTES DO TODO: A CIDADE DE QUISSAMÃ, O PARQUE NACIONAL DA RESTINGA DE JURUBATIBA E A EDUCAÇÃO.....	23
1.1.1 Objetivo geral: .....	28
1.1.2 Objetivos específicos:.....	29
<b>2 A CIDADE DE QUISSAMÃ/RJ: HISTÓRIA, CULTURA E AMBIENTE</b>	<b>30</b>
2.1 "Ó QUISSAMÃ, TERRA BOA E AMIGA" .....	30
2.2 FAZENDA MACHADINHA: ESPAÇO DA CULTURA QUILOMBOLA .....	33
2.3 "BELEZA AGRESTE, RESTINGA EM FLOR, É QUISSAMÃ": O PARQUE NACIONAL DA RESTINGA DE JURUBATIBA .....	39
<b>3 DISCUSSÕES TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
3.1 PENSAMENTO COLONIAL, EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	46
3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO PARTICIPATIVA DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO .....	50
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>57</b>
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	58
4.2 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS .....	58
4.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....	61
<b>5 ANÁLISE DO PERFIL E DAS DEMANDAS – O QUE PENSAM E DIZEM OS PROFESSORES DE QUISSAMÃ? .....</b>	<b>65</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>72</b>
<b>7 O PRODUTO EDUCACIONAL: UMA SÍNTESE.....</b>	<b>75</b>
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>87</b>

## **1 À GUIA DE UMA INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, MUDANÇAS E NOVAS PERCEPÇÕES**

Tratando-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional, uma breve apresentação é perfeitamente cabível e coaduna minhas percepções e vivências às perguntas da pesquisa.

Este trabalho emergiu da minha atuação profissional no magistério entre os anos de 2010 e 2022, como professora de Ciências Físicas e Biológicas nos anos finais do Ensino Fundamental, na Prefeitura Municipal de Quissamã, situada no norte fluminense. Meu ingresso na rede municipal de Quissamã foi perpassado por diferentes experiências e observações que desencadearam as reflexões e perguntas desta pesquisa. Para além da recepção ressentida por parte dos profissionais e população locais – aos seus olhos, tratava-se de uma “invasão” de pessoas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ)<sup>1</sup> –, a simples chegada à cidade já expôs um padrão de relações sociais bem diferente do que vivencio na capital. Aqui narro alguns acontecimentos desde o dia do concurso público ao momento imediatamente seguinte à admissão.

Já na primeira visita à cidade, para a realização do certame, me deparei com uma curiosa “coincidência” nominal: diversos locais nomeados em homenagem a pessoas de uma mesma família. O sobrenome do prefeito, “coincidentemente” era o mesmo. No dia seguinte à prova, aproveitei para conhecer alguns espaços na cidade e visitei um museu onde tudo remetia à mesma família que nomeia o parque de exposições, o estádio municipal, algumas escolas e o prefeito. Ficou evidente que havia uma especificidade na história da cidade a ser conhecida que é bastante relevante e, possivelmente, determinante no

---

<sup>1</sup> Segundo definição do Instituto Rio Metrópole (IRM), “a Região Metropolitana é um recorte político-espacial complexo que envolve uma cidade central (metrópole) que polariza e dinamiza as demais cidades ao redor, influenciando-as econ mica, social e politicamente” (IRM, 201-) Na RMRJ, a cidade central é a capital do Estado, a cidade do Rio de Janeiro.

desenvolvimento daquela região. Uma vez aprovada e imediatamente convocada, iniciei a imersão neste cenário completamente diferente do que conheço como cidade. Naquela primeira convocação, os aprovados eram majoritariamente de fora da cidade – nos Anos Finais do Ensino Fundamental, todos éramos de fora e, em grande parte, da RMRJ.

A cidade do Rio de Janeiro experimenta desde muito cedo um grande fluxo de pessoas e, conseqüentemente, o modo de vida carioca foi construído em cima de muita pluralidade. As diferentes culturas trazidas por (muitos) povos que para cá imigraram, unidas a fatores sócio-históricos e outros, criaram uma espécie de arquétipo carioca, difundida largamente pela imagem do famoso personagem de Walt Disney, “Zé Carioca, que representava de forma mimética a simpática malandragem carioca, na recusa ao trabalho regular e na prática de expedientes temporários que garantiam uma boa sobrevivência” (SCHWARCZ, 1995, p. 8).

Em Quissamã aconteceu de entreouvirmos comentários negativos sobre nossa origem, primeiramente como pessoas que chegaram à cidade para (*sic*) roubar os empregos da população local. Em certa ocasião, ao chegarmos ao Setor de Pessoal da Prefeitura para exigir o cumprimento de alguns direitos ainda não garantidos, ouvimos *ipsis litteris* “lá vem esse povo do Rio arrumar confusão”. Pouco depois, já empossados e lotados nas unidades escolares, as chefias e os profissionais mais antigos desconfiavam da nossa prestabilidade ao serviço público – pensamento este abertamente declarado, em outro momento e de forma descontraída, pela gestão escolar. Eram lamentavelmente frequentes algumas situações conduzidas de forma excludente com quem morava fora, e os primeiros anos foram de muita resiliência coletiva.

A convivência na comunidade escolar revelou outras peculiaridades estreitamente relacionadas àquela primeira percepção, na ocasião da prova do concurso, a hegemonia de determinada família naquele território. A maior parte dos professores era, em algum ponto, descendente dos antigos fazendeiros da cidade, e o corpo discente,

majoritariamente negro e pobre, evidentemente descendia daqueles que foram obrigados a servir tais fazendeiros no passado.

Presenciei uma situação deplorável com uma professora exatamente deste perfil. A colega, que prezava ostentar seu sobrenome em qualquer oportunidade, é também autora de um importante símbolo da cidade. Já aposentada, continuou a lecionar e lhe eram oferecidas turmas de reforço. Sem qualquer constrangimento, declarou abertamente na sala dos professores suas opiniões sobre seus alunos que não deixariam qualquer dúvida sobre seu caráter racista. Este episódio acentuou meu olhar para o relacionamento professor (branco) x aluno (negro) nas escolas quissamaenses e, posteriormente, para outras dualidades.

Este antagonismo (branco x negro; senhor x escravo; nobreza x plebe) aparentemente se reproduzia em todas as relações sociais que se estabeleciam, ao passo que alimentava o afastamento daqueles considerados subalternos de qualquer protagonismo na cidade. Eu, uma mulher do povo preto, formada integralmente pela educação pública e cujo letramento racial se desenvolveu a partir do meu ingresso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, via reserva de vagas do seu pioneiro sistema de cotas, já apresentava um olhar mais atento e racializado<sup>2</sup> sobre a dinâmica social em quaisquer ambientes onde estivesse. Na escola e naquela cidade não seria diferente.

Outra disputa escolar bem evidente, decorrente destes antagonismos sociorraciais, era verificada no acesso do populacho – aqui representado pelos discentes e pelos professores de fora – à participação ativa nos espaços de maior relevância na cidade, e aqui específico o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba (PARNA Jurubatiba). Nestes

---

<sup>2</sup> O uso do verbete racializar vai de encontro à colocação de Montibeler (2022), em sua dissertação de mestrado: “Utilizo-me aqui do conceito de racialização postulado por Nancy P. Appelbaum, Anne S. Macpherson e Karin A. Roseblatt (2003, p.14), que definem racialização como um “processo de caracterização das diferenças humanas de acordo com os discursos hierárquicos estabelecidos desde o período colonial e os legados nacionais de cada marcador” (p. 26); e ainda, “uma vez que os grupos raciais estão divididos e hierarquizados, há um processo de coesão dentro desses grupos e de unidade entre seus membros” (p. 27).

doze anos, observei que quaisquer eventos, fossem palestras na própria escola ou visitas ao PARNA, eram organizados com a mínima participação dos alunos – rigorosamente selecionados por critérios bastante subjetivos [ou tendenciosos?] – e, frequentemente, com participação nula daqueles professores considerados exóticos. Em bom português, meia dúzia de alunos eram beneficiados com a oportunidade de aulas-passeio com os professores nativos. Esta observação poderia ser qualificada como um palpite, mas como este trabalho corrobora mais adiante, aos professores que ingressaram nesta última década não foi oportunizada qualquer experiência escolar junto ao PARNA.

Ao ingressar neste Programa de Pós-Graduação, em 2019, muitas eram as motivações para a obtenção do grau de Mestre: um desejo antigo, subsequente à graduação e adiado, principalmente, por razões socioeconômicas; a certeza de que poderia contribuir grandemente com a Ciência; a dura realidade da sociedade hierarquizada onde se exige titulações superiores e uma infinidade de papéis que atestam, supostamente, uma elevada capacidade laboral/cognitiva do indivíduo. Porém, sem dúvida, naquele momento a força de maior intensidade na direção do mestrado profissional era uma necessidade de imprimir um significado ao meu exercício docente.

Desde a infância desejava ser cientista. O fascínio por conhecer, experimentar e compreender as coisas sempre alimentou a minha caminhada rumo à graduação em Ciências Biológicas, com o objetivo, evidentemente, de ser pesquisadora. A urgência em trabalhar para a subsistência familiar me levou, à contragosto, à licenciatura e suspendeu qualquer possibilidade de pós-graduação por muitos anos. Em menos de 1 ano após a colação de grau, fui empossada em Quissamã, minha primeira experiência docente na educação básica regular. Dois anos após, fui convocada para outra matrícula, na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Apesar da satisfação em, já tão jovem, ter duas matrículas no serviço público, havia muita frustração por não estar fazendo o que sonhei e indignação pelos motivos que me afastavam deste sonho. Frustração e

indignação, somadas a experiências muito ruins nas escolas – a má acolhida, o serviço malfeito, o sistema educacional falido, as pressões absurdas – potencializaram a desmotivação e me vi em um estado de muita angústia. Era preciso um novo movimento.

Ter dois empregos (acumulando desde 2012 outra matrícula na rede municipal do Rio de Janeiro), sendo um há 250 km de distância de casa, era um grande impedimento para tentar alguma pós-graduação, principalmente em instituição pública, visto a dificuldade em disponibilizar dias exclusivamente ao programa. Em 2019, finalmente, consegui um acordo arriscado com a direção da escola de Quissamã, que por amizade e pelo desejo de ver uma pesquisa produtiva de fato ao ensino do município, me possibilitaram uma redução de carga-horária extraoficialmente.

Uma professora que lecionava sem motivação – não era de se esperar que não houvesse tantas perguntas para pesquisa. A cada disciplina cumprida no curso, porém, inquietações eram finalmente provocadas e uma nova cosmovisão se desenvolvia. Algumas perguntas de pesquisa surgiam, de forma que era preciso filtrá-las e ponderá-las. Neste ponto, a minha antiga questão sobre o PARNA Jurubatiba, como as poucas visitas observadas, as dificuldades impostas e o incômodo com a aparente desproporcionalidade entre a grandeza e relevância daquele espaço e a carência de pesquisas e ações voltadas/com a cidade de Quissamã, foi resgatada e lapidada como a pergunta desta pesquisa.

Em 2019 vivia meu 10º ano letivo naquela rede de ensino. Ouvia falar do PARNA, via sua presença nos mapas, nas placas de sinalização. É possível contar nos dedos de uma mão a quantidade de vezes em que, via secretaria municipal de educação ou por ação da própria unidade escolar, o PARNA foi inserido de alguma forma no currículo escolar. Quando houve, a escola foi majoritariamente excluída da participação, grande parte dos docentes não foi avisada e, dentre quase 1000 alunos, apenas um número aproximado de 40 alunos (lotação máxima de um ônibus escolar comum) foi contemplada em cada ano.

Ao longo da pesquisa era possível verificar diversos fatores que culminam num distanciamento – apesar da proximidade geográfica de 5 km da escola até a borda do território – dos alunos, da comunidade escolar e mesmo da população em geral para com o PARNA. Na perspectiva do ensino, o PARNA Jurubatiba é um espaço que agrega discussões a qualquer disciplina curricular, caracterizando-se como um espaço para ensino não formal. Quais fatores atuam no distanciamento entre escola e PARNA? Quais percepções os docentes têm sobre o PARNA e sua prática docente? Como proporcionar uma via de aproximação entre as partes, uma escola internamente dividida e um parque nacional, outrora apenas uma área de restinga entendida como “pobre” e recentemente elevado ao status de destino turístico?

Ao desenvolvê-la, expus a história da cidade de Quissamã e como se deu a formação da atual sociedade quissamaense. Um passado escravagista, em um país com este regime em sua base, mas que, pela característica provinciana da região, o racismo a estruturou acentuadamente e permeia todas as relações humanas. O reconhecimento de uma comunidade remanescente de quilombo, numa das mais importantes fazendas daquele período, trouxe consigo um espaço de afirmação sociocultural, de forma que não só o território até então inferiorizado por ser habitado por pessoas pretas passou a ser um grande motor econômico pelo turismo cultural, como serviu de exemplo de reivindicação pelo usufruto de seu território, que havia sido apropriado pela Prefeitura e, de certa forma, reapropriado a partir da gestão do complexo cultural ali instituído. O aquilombamento<sup>3</sup> mobilizou as mudanças de dentro para fora, do povo ao Estado, e é este processo – um dos muitos movimentos contra-hegemônicos – que se busca reproduzir na comunidade escolar.

---

<sup>3</sup> “(...) aquilombar-se é o ato de ampliar as possibilidades de existir, viver, amar, criar, educar a partir de um corpo político, um corpo que inventa a sua posição no mundo” (SOUTO, 2021, p. 92)

O PARNA Jurubatiba, nosso principal espaço em discussão, também tem uma história própria, primeiramente apenas como uma vasta restinga no Norte Fluminense e, um segundo momento, do seu nascimento institucional. A realidade do PARNA, que atravessa três cidades sendo uma delas Macaé, cidade de maior influência econômica da região, mas ser Quissamã a detentora da maior porção da área do PARNA, traz uma complexidade muito particular tanto ao seu gerenciamento quanto ao real aproveitamento de seu território após sua institucionalização.

É de fácil percepção que, ao falar de um complexo cultural ligado a uma comunidade remanescente quilombola e de um PARNA, falamos também de patrimônio. Estes dois lugares “estabelecem nexos de pertencimento, metaforizam relações imaginadas e que parecem adquirir materialidade a partir da presença desse conjunto de monumentos” (GUIMARÃES, 2008, p.19). Desta forma, o recurso da Educação Patrimonial se configura uma ferramenta de grande valia nas propostas educacionais aqui desenvolvidas, cujos objetivos convergem para uma mesma necessidade de emancipação socioeducacional e histórico-cultural.

Discutir a integração do PARNA Jurubatiba com as escolas da rede municipal de Quissamã perpassa diferentes demandas do ensino formal: a relevância dos espaços de ensino não formal para o ensino formal; a urgência da discussão ambiental na transversalidade curricular; a conscientização de uma gestão democrática e participativa do PARNA em benefício geral, principalmente neste momento de incipiente exploração turística e a (re)inserção de muitos grupos que foram historicamente silenciados e afastados das decisões quanto aos seus próprios corpos, territórios e saberes.

Dentre as várias alterações ao longo da minha “estrela” como professora pesquisadora, uma especialmente foi deveras determinante ao rumo final deste estudo. Houve o período de distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19, onde a maior parte dos complexos educacionais e culturais permaneceu fechado, aulas eram em modalidade assíncrona e, neste cenário, o desenvolvimento de pesquisa participante

se torna praticamente impossível. Ao início da retomada ao exercício presencial, porém, questões de saúde me levaram a um afastamento do programa de pós-graduação, adiando novamente a possibilidade de conduzir a pesquisa junto ao público-alvo. Superadas, em parte, as questões de saúde, surgiu ao final de 2021 o dificultador determinante desta caminhada investigativa: a convocação para uma matrícula no magistério de Maricá, uma cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e, portanto, muito mais próxima da minha residência que Quissamã. Não havia possibilidade de retardar esta troca, que visava essencialmente uma melhor qualidade de vida ao ter reduzida a distância a ser percorrida, não precisar pernoitar longe de casa, além de receber uma remuneração superior.

Exonerei a matrícula de Quissamã ao início de 2022 e, desde então, a pesquisa precisou ser profundamente alterada, visto que não haveria mais contato com aquele corpo discente e o acesso ao PARNA e demais equipamentos culturais estaria bastante prejudicado. Foi neste ponto que as perguntas de pesquisa foram remodeladas, as metodologias substituídas e os meus colegas, professores da mesma Unidade Escolar (UE) onde lecionei por 12 anos, se tornaram o foco do estudo.

### 1.1 AS PARTES DO TODO: A CIDADE DE QUISSAMÃ, O PARQUE NACIONAL DA RESTINGA DE JURUBATIBA E A EDUCAÇÃO

A cidade de Quissamã, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possuía 22.393 habitantes em 2022. Emancipada politicamente do Município de Macaé em 1989, em seus 34 anos de autonomia ainda se percebe, na cidade, muitas características distritais e uma notável dependência política da cidade geratriz. Sua rede municipal conta com 12 escolas de Ensino Fundamental (EF), sendo que apenas quatro atendem os anos finais (6º ao 9º ano).

A maior escola da rede é o CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira da Silva, fundada em 1994 pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e, logo

depois, municipalizada, unidade onde trabalhei como professora de até 2022. Conforme o Censo Escolar mais recente, possui 883 alunos matriculados nos anos finais do EF, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, atendidos por 130 funcionários (BRASIL, 2022). Localizada na região central, recebe alunos de todas as localidades da cidade e, também, de cidades vizinhas.

Na cidade há alguns equipamentos culturais: o Museu Casa Quissamã, criado em 2006, e o Complexo Cultural Fazenda Machadinho, além de um centro cultural municipal (Centro Cultural Sobradinho) e outro, de iniciativa privada, o Espaço Cultural José Carlos Barcellos (BOTELHO, 2018). Estes locais estão consolidados como espaços apropriados a uma educação não formal, conforme a concepção de Marandino (2004; 2017) e Jacobucci (2008), haja vista que foram constituídos de forma a estimular processos de aprendizagem no público, ou seja, identifica-se uma intencionalidade educativa na organização dos acervos e na condução das atividades.

Além do PARNA Jurubatiba, verifica-se a existência de outras unidades de conservação da esfera municipal (Figura 1), igualmente subaproveitadas para os processos de educação formal (aulas de campo) e educação não formal. São duas áreas de proteção ambiental, a APA da Lagoa da Ribeira e a APA do Canal Campos-Macaé, e o Parque Natural Municipal dos Terraços Marinhos (com legislação equivalente à dos parques nacionais, ou seja, proteção integral).

Santana, Santos e Pinto (2023) trazem um levantamento dos benefícios econômicos advindos da criação destas unidades de conservação, na mesma década da criação do PARNA, para a cidade que buscava reduzir a dependência dos *royalties* da exploração do petróleo da Bacia de Campos. Visto que a criação destas UC veio amplamente desacompanhada de um plano de manejo – que, quando existente, não era devidamente aplicado – e, conseqüentemente, pouco visitadas e acompanhadas, é possível deduzir que foram pensadas exclusivamente para arrecadação de impostos.



A organização institucional das UC caminha lentamente para uma institucionalização enquanto espaço de educação não formal. O PARNA Jurubatiba está na vanguarda deste movimento, e ainda assim aparenta estar muito distante de se consolidar como tal; uma das razões é o distanciamento entre a instituição e a população, consequência comum ao processo de criação de UC (TAMAIIO; LAYRARGUES, 2014) e que, em Quissamã, é potencializada pela herança social nas relações antagônicas entre o poder público e os cidadãos da jurisdição municipal além dos antagonismos concernentes aos aspectos socio raciais mencionados acima, herdados do colonialismo e fundamentados na escravização.

Agregar ao PARNA Jurubatiba o perfil de um espaço de educação não formal para Quissamã se apresenta como uma urgência no cenário educacional da rede municipal e de todo o Norte Fluminense. A relevância deste território está muito além do seu ecossistema preservado, sua beleza rústica ou suas espécies endêmicas; o PARNA Jurubatiba traz em si história, regulação climática, questões socioambientais e desenvolvimento econômico regional. No mesmo parque é possível desenvolver discussões sobre os mais variados temas curriculares, transversais e transdisciplinares; em uma visita é possível aplicar uma diversidade de metodologias ativas de aprendizagem de muitos temas para qualquer público. Esta riqueza ofertada pela restinga de Jurubatiba e pela instituição PARNA Jurubatiba impele, de fato, a demanda de estruturação desta UC como espaço de educação não formal, auxiliando o ensino formal das redes de ensino da região e, principalmente, amplificando o alcance de uma Educação Ambiental que a proteja enquanto ecossistema e amadureça a cidadania neste cenário de disputas socioambientais.

As discussões ambientais, introduzidas internacionalmente há cerca de 50 anos, vêm desde então sendo reavaliadas e epistemologicamente enriquecidas com os aspectos sociais, econômicos e culturais, de forma que se tenha definido ao menos três vertentes de Educação Ambiental: conservacionista, pragmática e crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014); as duas primeiras são faces de uma mesma moeda, "A macrotendência

pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32)

Diante do atual cenário de crise ambiental global, cujos impactos sociais e econômicos já são percebidos, como os refugiados das mudanças climáticas e a necessária substituição de matrizes energéticas poluentes por fontes renováveis (e ainda economicamente inviável a muitas pessoas), soa com obviedade que há uma demanda por uma Educação Ambiental de cunho crítico, que traz para o debate questões como cidadania, democracia, emancipação e justiça social. Em Quissamã, principalmente, a promoção de uma Educação Ambiental crítica em um potente espaço de educação não formal, como o PARNA Jurubatiba, evoca um questionamento salutar e necessário sobre o que Layrargues e Lima apontam como “falsas dualidades que o paradigma cartesiano inseriu nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.33). Entre estas dualidades, destacam-se as relacionadas à separação entre natureza e cultura e entre o sujeito e objeto do conhecimento para direcionamento da pesquisa presente.

Os procedimentos metodológicos se dividem dois momentos: uma coleta de informações sobre a origem, a formação e o tempo de magistério de cada professor da UE, através de um questionário online (formulário Google). De posse destes dados e assumindo os pressupostos de uma Educação Ambiental transversal e interdisciplinar<sup>4</sup>, como requerida pelos documentos norteadores da educação nacional, foram

---

<sup>4</sup> “Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as interrelações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (BRASIL, 2001, p. 30).

selecionados oito professores, dois por área do conhecimento do Ensino Fundamental – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – para o segundo momento, as entrevistas.

Pelas entrevistas, realizadas de forma remota e assíncrona, se buscou avaliar as percepções e as ações de cada professor quanto aos temas Meio Ambiente e Educação Ambiental, e sobre os dois espaços/patrimônios aqui levantados, o Complexo Cultural da Fazenda Machadinho e o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. As transcrições destas entrevistas foram analisadas pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD) e, com os dados obtidos, foi possível inferir que para além dos pragmatismos educacionais no ensino de cada componente curricular, há fatores que limitam o acesso de alunos e de grande parte dos professores (especialmente se forem “de fora”) aos dois espaços, fatores estes que são ressonâncias das macrorrelações nada cordiais na sociedade quissamaense.

Este estudo foi desenvolvido como uma sustentação teórico-metodológica para a finalidade primordial deste mestrado profissional: um produto educacional que agrega em si, além dos critérios trazidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o desenvolvimento de múltiplas abordagens educacionais que, integradas, possam promover nos educandos de Quissamã e de qualquer cidade brasileira novas percepções e movimentos transformadores, em si, na escola e na sociedade.

### **1.1.1 Objetivo geral:**

As observações atentas e cotidianas enquanto profissional da educação, unidas ao pressuposto de que há uma importante influência sociocultural do passado colonial acentuando o distanciamento entre sociedade e natureza, mobilizaram esta pesquisa.

Visa-se investigar as potencialidades educativas e culturais do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e do Complexo Cultural da

Fazenda Machadinha para uma Educação Ambiental decolonial no âmbito da educação municipal de Quissamã em nível fundamental. Deste processo, espera-se uma reaproximação salutar entre a comunidade (escolar) e a restinga pelo reconhecimento de memórias e identidades e uma nova perspectiva ambiental.

### **1.1.2 Objetivos específicos:**

- Identificar as concepções sobre Educação Ambiental e Meio Ambiente dos professores regentes da rede municipal;
- Compreender as interferências que as separações entre natureza e cultura possam ter sobre as atuações nos espaços educativos do município;
- Estimular abordagens pedagógicas interdisciplinares e transversais, reaproximando o ensino de ciências da natureza de outras ciências;
- Explorar as potencialidades do PARNA Jurubatiba, enquanto um espaço de ensino não formal, a partir de construções coletivas de educação patrimonial, memória e identidade.

A dissertação é formada por mais cinco capítulos além deste introdutório, sendo que o segundo capítulo busca situar a constituição do Complexo Cultural da Fazenda da Machadinha e do PARNA Jurubatiba na história da região; o terceiro capítulo é voltado para as discussões teóricas que orientaram a pesquisa; o quarto capítulo trata sobre o percurso metodológico realizado, caracterizando a pesquisa e descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados; o quinto capítulo passa a análise das entrevistas realizadas com docentes de Quissamã e o sexto e último capítulo traça considerações gerais sobre a pesquisa e define as diretrizes do Produto Educacional.

## **2 A CIDADE DE QUISSAMÃ/RJ: HISTÓRIA, CULTURA E AMBIENTE**

Neste capítulo busco deduzir as íntimas ligações entre a história de Quissamã e suas sequelas sociais duradouras e manifestas nas diferentes relações socioculturais. Aqui são trazidas parte da história da cidade e relatos de observações e experiências, a fim de colocar em pauta uma problemática ainda emergente no Ensino de Ciências: a busca pela valorização de outras epistemologias não subordinadas às matrizes eurocêntricas. Nesta busca, não se deseja “desqualificar o ensino de ciências e toda a sua contribuição mundial, mas denunciar os efeitos perversos do colonialismo na manutenção das práticas de violência simbólica” (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p. 14).

### **2.1 “Ó QUISSAMÃ, TERRA BOA E AMIGA”**

O título deste subcapítulo é um verso do refrão do hino municipal quissamaense, e é trazido também como uma provocação sobre a escolha destes adjetivos “boa” e “amiga” e a história da cidade. Situada na planície litorânea do norte do Estado do Rio de Janeiro, Quissamã, enquanto ente administrativo, é uma cidade jovem, com 34 anos de emancipação política; porém sua história se inicia ainda no período colonial, fato este que sedimenta a construção da sociedade quissamaense e ainda a perpassa, refletindo-se em diversas disputas socioculturais.

A história de Quissamã é contada a partir do ano de 1632, com a chegada de uma comitiva – Os Sete Capitães – que adquirira o direito de explorar a sesmaria entre os rios Macaé e o antigo rio Iguazu (hoje Parque Estadual da Lagoa do Açu), na Capitania do Rio de Janeiro. Os Sete Capitães eram donos de engenhos e conseguiram com o então governador da Capitania, Martim de Sá, estas terras em 1627, chegando a elas apenas cinco anos depois (BALBI, 2011).

Figura 2 – Mapa topográfico da região ocupada pelos Sete Capitães.



Fonte: SOUSA, 2020.

Embora muitas vezes ocultada nos relatos históricos, a vocação inicial da região onde se situa Quissamã era a pecuária, e não a agricultura, a fim de abastecer a crescente demanda de carnes no mercado interno e para exportação (LAMEGO, 1946). O ecossistema do tipo restinga caracteriza-se por um solo arenoso, pobre em nutrientes e, portanto, o próprio tipo de solo foi entendido na época da colonização, como um fator limitante às espécies vegetais que ali se desenvolvem. Vê-se, pelo mapa topográfico datado de 1785 disponibilizado no site da Câmara Municipal de Campos, que ao território que corresponde à planície de restingas foi atribuído o nome de sertão<sup>5</sup>.

O nome "Quissamã", do idioma quimbundo *Kissama* (Angola), difere, pois, dos demais nomes comumente atribuídos à região do norte fluminense, que são de origem indígena (Macaé, Macabu) ou relativos a santos católicos (São Tomé, São João da Barra). Conta-se que, ao

<sup>5</sup> Sertão, segundo o dicionário online Michaelis, é uma "região do interior, com povoação escassa e longe dos núcleos urbanos, onde a pecuária se sobrepõe às atividades agrícolas". Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sertao>, acesso em 3 dez 2023.

chegarem à planície dos goitacás, os Sete Capitães encontraram um homem negro que, questionado sobre sua origem, respondera que pertencia à Nação *Kissama*.

(...) nós ficamos perplexos de ver *aquelle* preto por *logares* incultos sem moradores, n'isto indagamos *d'elle* quem era e como veio *alli* parar; nos disse que era forro; lhe perguntamos mais se era crioulo da terra, nos disse que não, – que era de nação, **Quissamã**; vimos que não tinha *logar* o que *elle* dizia: assentamos ser desertado do seu senhor, e, desconfiando das nossas indagações, se *sumio ahi* mesmo na Aldeia que não o vimos mais, por mais diligencia que fizemos; *ahi* demos ao *logar* o *appellido* de **Quissamã**, em razão do preto. (CARVALHO, 1888, *apud* BALBI, 2011, p. 63, grifo do autor)

Da descendência destes capitães se originou a aristocracia rural do que viria a ser a “Vila de Quissaman”, a partir de Manoel Carneiro da Silva, que se casou com uma herdeira de grande relevância naquelas sesmarias. Desta união, nasceu José Carneiro da Silva, o Visconde de Araruama, e sucederam-se diversas titulações nobiliárquicas entre seus descendentes.

(...) fundaram na sede da fazenda a capela de Nossa Senhora do Desterro. Mas em 1749, a mesma família ergue a mesma capela, desta vez na Freguesia, entre a Lagoa Feia e Macaé. A Freguesia cresceu em torno da capela e, três décadas depois, Manoel Carneiro da Silva constrói a Casa de Mato de Pipa. (...) A Mato de Pipa transforma-se em uma espécie de casa principal do que hoje seria um condomínio familiar, por onde passaram algumas gerações. Nela nasceu José Carneiro da Silva, o Visconde de Araruama. (BALBI, 2011, p.23)

A seguir, com base em pesquisas de fontes bibliográficas sobre estudos antropológicos e históricos da região, são apresentadas discussões sobre a formação de um dos seus espaços institucionais o Complexo Cultural da Fazenda da Machadinha, que se originou no cultivo da cana de açúcar e constituição dos engenhos.

## 2.2 FAZENDA MACHADINHA: ESPAÇO DA CULTURA QUILOMBOLA

A freguesia de Quissamã se desenvolveu social e economicamente vinculada à produção canavieira, com o primeiro engenho fundado em 1798, junto à sede da Fazenda Machadinho, tendo seu apogeu em 1877, com a criação da Companhia de Engenho Central de Quissamã, fundada pela família Carneiro da Silva.

À medida que a elite local, por relações de parentesco e por enriquecimento, foi ganhando prestígio junto à Corte, Quissamã preparava-se para uma grande onda de inovações que colocavam a localidade em posição de destaque no cenário político e econômico da província fluminense. (...) A grande inovação para o local (de fortes impactos espaciais), e que demonstra muito bem o prestígio de sua classe política, foi a inauguração, em 1877, do Engenho Central de Quissamã (hoje conhecido como Usina), o primeiro da América Latina com características de cooperativa. (RUA, 1998, p. 15)

Figura 3 – Vista interior do Engenho Central de Quissamã. FERREZ, M. (1877)



Fonte: Acervo digital da Biblioteca Nacional.

Evidentemente, o fator motriz que permitiu a ascensão e a relevância da produção canavieira em Quissamã foi o trabalho escravo, e de muita gente escravizada. A pujança econômica descrita por Rua só começou a abalar-se, claro, a partir da abolição da escravatura. Tal crescimento, claro, veio acompanhado de transformações ambientais relevantes, como a construção do Canal Campos-Macaé para o escoamento da produção agrícola e outras intervenções hídricas na região. A expansão do cultivo da cana-de-açúcar também avançou até a região da restinga, compreendido hoje como um ecossistema costeiro associado ao bioma da Mata Atlântica.

Paralelamente à restrita descendência dos “senhores do Engenho”, o povoamento da cidade era adensado pela imigração forçada dos negros da África, aqui escravizados, fato este comum em todo o território colonial. É impossível conhecer o número de africanos trazidos à América, mas estima-se que, ao menos, 4.000.000 de pessoas aportaram nestas terras para o trabalho forçado e extenuante (NASCIMENTO, 1978). O recenseamento geral do Império, em 1872, já mostrava a superioridade numérica da população não branca: 61,92% da população no Império era preta, parda ou cabocla (PAIVA et al., 2012); desta forma, a população negra já não apenas estruturava a economia, mas também se projetava social, numérica e culturalmente. Quissamã era uma diáspora negra.

Verificava-se, também, que a população de pardos, sozinha, aumentava exponencialmente. Em Quissamã, segundo os dados do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2012), a população absoluta era de 20.242 habitantes, dos quais 2.150 declararam-se pretos (10,62% da população) e 11.083, pardos (54,75% da população). Nascimento (1978) cita a miscigenação “à brasileira”, consequência primeiramente de estupros de mulheres negras e, *a posteriori*, de políticas eugenistas, como uma estratégia de genocídio. O aumento da população parda evidencia esta estratégia em Quissamã e no Brasil. Apesar da violência (mesmo que sutil) que conduziu à miscigenação, Quissamã continua negra.

Outra estratégia de genocídio, ainda muito operante, citada por Nascimento é o que ele chama de assimilação/aculturação.

(...) as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, 1978, p.93)

Embora a população negra seja, há muitas décadas, numericamente superior, poucas menções e/ou contribuições histórico-culturais são reconhecidas e mantidas na Quissamã moderna. A mais expressiva, sem dúvidas, é antiga senzala da Fazenda Machadinha, principal legado da localidade de mesmo nome, que resistiu às diversas intempéries ao longo dos últimos dois séculos, tanto quanto a população ao seu redor, descendentes das pessoas escravizadas na antiga fazenda. A localidade é reconhecidamente, desde 2006, uma comunidade remanescente de quilombo (CRQ) pela Fundação Palmares (MELO, 2022), embora a historiografia local, aqui retratada por Balbi (2011), tente apontar o contrário:

(...) muitos chamam hoje Machadinha de Quilombola. Vai lá que isso tenha um certo charme. Mas Machadinha nunca foi Quilombo, e tão pouco existem narrativas dando conta de escravos que fugiram das senzalas. O Visconde de Ururá não era afeito à violência e assim não delegava a *pela* de sua mão-de-obra a feitores. (BALBI, 2011, p. 84-85)

Há, nitidamente, um esforço dos representantes do poder local em ditar quem são, de onde vêm e para onde devem ir estas pessoas negras, hoje reconhecidamente quilombolas, e sua bagagem sociocultural; uma reedição da história de um grupo específico a fim de atenuar (e atualizar) o registro das violências a ele imprimidas. Aqui faço uma contraposição de narrativas sobre a viagem para Angola, na ocasião da construção do Memorial de Machadinha.

Balbi (2011) dedica, em seu livro, um capítulo inteiro ao relato de uma viagem – que ele nomeia como “expedição” – à Angola (supostamente a origem dos negros outrora escravizados em Quissamã), realizada por três representantes do governo municipal, dentre eles a então Primeira-Dama. A narrativa da viagem é permeada por um forte tom emotivo, com relatos de lágrimas ao sobrevoar o Atlântico e de jornadas sacrificantes “a bordo de uma camioneta Hilux, com o ar condicionado no máximo, para enfrentar temperaturas quase nucleares” (BALBI, 2011, p. 40). Relata-se, com um certo êxtase e muita convicção, de que dois homens negros lá encontrados seriam “ilustrativos e ilustres descendentes do forro de Nação que pronunciou ‘Quissamã’ em terras brasileiras” (BALBI, 2011, p. 42), algo completamente descabido e com o raso fundamento da compatibilidade fenotípica com o retrato falado narrado por Maldonado, um dos Sete Capitães. A construção desta narrativa indica a presunção de uma missão redentora por parte deste destacamento da aristocracia quissamaense [do século XXI] que não mede esforços para pretensamente resgatar, de *Kissama* para Quissamã, desde sementes de baobá trazidas clandestinamente, até uma identidade étnico-cultural que aparentemente acreditavam inexistir nas pessoas que habitam Machadinho.

A mesma viagem é esmiuçada na pesquisa de Melo (2022) sobre as disputas simbólicas na Machadinho. Ele, porém, levanta um fato histórico bastante relevante e, propositadamente ignorado sobre a dinâmica populacional negra no Brasil colonial, principalmente no século XIX. Após a Lei Eusébio de Queirós (Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850)<sup>6</sup>, o aumento da demanda de trabalho escravo no Sudeste – primeiramente pelo declínio açucareiro no Nordeste e pela ascensão da mineração no Sudeste e, *a posteriori*, pela prosperidade do cultivo de cana-de-açúcar no

---

<sup>6</sup> Lei que estabeleceu medidas para repressão do tráfico negreiro, por conta da pressão da Inglaterra, visto que anteriormente já havia sido promulgada a lei de 7 de novembro de 1831, e outras tentativas de acordo entre Brasil e Inglaterra neste sentido, que não se efetivaram, sendo priorizados interesses da elite escravocrata.

Norte Fluminense – foi suprida pelo comércio interprovincial. “Em 1887, (...) o município de Campos, que a essa altura compreendia o atual município de Quissamã, registrou a entrada de 35.668 novos escravos, e nove anos depois, em 1882, contavam 29.387” (CONRAD, 1975, *apud* MELO, 2022, p. 406). Ou seja, a poucos anos da abolição ainda se verificava grande afluxo de pessoas negras oriundas de outras províncias que, por sua vez, foram trazidos (ou descendiam) de diferentes territórios em África. O esforço da Prefeitura de Quissamã na viagem do século XXI, afinal, era estabelecer um vínculo entre a formação étnica de Quissamã (principalmente Machadinha) e a etnia de *Kissama* e, assim, silenciar a existência e a resistência de um grupo, ao produzir e impor uma narrativa que, supostamente, contribuiria com os projetos de turismo cultural à época.

Esta antiquíssima disputa de narrativas, intrinsecamente desigual, entre o poder hegemônico e os subalternizados traz consequências diversas na sociedade; especialmente na comunidade de Machadinha, conforme o trabalho de Carneiro e Borges (2022), a imposição da narrativa pelo poder hegemônico instituído – a Prefeitura de Quissamã – impactou diretamente nas relações sociais da comunidade com o próprio patrimônio. Agrava-se o duelo ao recordarmos o fato de que a Prefeitura era literalmente uma atualização republicana da mesma elite escravocrata.

Segundo a pesquisa desses autores, “o discurso do Memorial enfatizava o apogeu da produção açucareira na região, reforçava a imagem do ‘bom senhor de escravos’ e de que, em Quissamã, a escravidão fora diferente do restante do país” (CARNEIRO e BORGES, 2022, p. 7), escancarando que, de fato, há uma disputa político-ideológica pela cultura local. Uma mudança na gestão do espaço, porém, reformulou o que era ali apresentado a partir dos olhares, das vozes, das faces e das vivências daqueles que ali resistiam e existiam, e a comunidade que até então ignorava (até mesmo repudiava) o Memorial, passou a se integralizar de tal forma àquele patrimônio que, enfim, a memória da

resistência ganhou vida e, de fato, passou a viver e a vivificar o Complexo Cultural da Fazenda Machadinho.

Carneiro e Borges (2022) traçam paralelos destas relações sociais aos conceitos de ressonância e aderência, que podem ser descritos resumida e respectivamente como o afeto e a identificação a um patrimônio. Nos diferentes momentos do Memorial se identificava uma ressonância enquanto equipamento cultural da Prefeitura, embora nem todos os afetos pudessem ser classificados como positivos. Mas a aderência, ou seja, a íntima identificação com aquele ambiente que, momentaneamente fora desfigurado para servir de *commodity* cultural, somente floresceu quando ocorreu uma gestão democrática e participativa, centralizada naqueles que são a alma de Machadinho e revertendo a lógica puramente mercadológica da criação do Memorial.

A partir dessa síntese histórica e cultural do caso do Memorial Machadinho e todo o Complexo Cultural da Fazenda Machadinho foi evidenciada a persistente permanência dos grupos oligárquicos em cargos políticos que se constituíram no processo de colonização do norte fluminense, comum a outras regiões do país. Em contrapartida, são observados o silenciamento/afastamento das populações afrodescendentes das gestões dos espaços e, até mesmo, de suas próprias histórias. Diversos exemplos de distanciamento popular dos espaços culturais científicos podem ser identificados na cidade, e nesta pesquisa a discussão dirá respeito ao Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba (PARNA Jurubatiba), Unidade de Conservação com potencial para ser um espaço de educação ambiental extremamente importante para as escolas da região, cuja história não deixa de estar estreitamente vinculada ao que foi relatado acima sobre o espaço cultural da Fazenda da Machadinho.

Quissamã pertenceu a Campos dos Goytacazes, posteriormente foi anexada a Macaé, sendo o seu principal distrito de 1815 até a sua emancipação político-administrativa, em 1989. Seu primeiro prefeito foi Otávio Carneiro da Silva, da tradicional família supracitada, sucedido por

Arnaldo Mattoso, da família Queirós Mattoso que, junto aos Carneiro da Silva, constituem a oligarquia da cidade. Os Carneiro da Silva seguiram eleitos até o pleito de 2016, onde pela primeira vez uma mulher assume o executivo municipal. Fátima Pacheco é prefeita de Quissamã em seu segundo mandato (2021-2024). Os dois adjetivos trazidos do hino municipal – boa e amiga – e que nomeiam este capítulo, portanto, evocam uma perspectiva superficial e fictícia acerca da cidade, construção intencional de um grupo hegemônico que se recusa a sair minimamente desta posição aristocrática e que, conforme exposto, não condizente com a historicidade local.

### 2.3 “BELEZA AGRESTE, RESTINGA EM FLOR, É QUISSAMÃ”: O PARQUE NACIONAL DA RESTINGA DE JURUBATIBA

À grande planície costeira que se estende da foz do Rio Macaé à foz do Rio Paraíba do Sul nem sempre se atribuiu beleza, pelo contrário,

As grandes campinas de que tinham notícias na abandonada capitania do Paraíba do Sul é que induziram os capitães a requererem as sesmarias, "segundo a nossa necessidade de gados". Ora, vimos essas campinas nada mais serem que a grande planície de restingas. Os verdadeiros Campos dos Goitacás. Foi a restinga que atraiu os senhores de engenho. Foi através delas que as aluviões<sup>7</sup> campistas vieram a ser descobertas sob o manto florestal. (LAMEGO, 1946, p. 252)

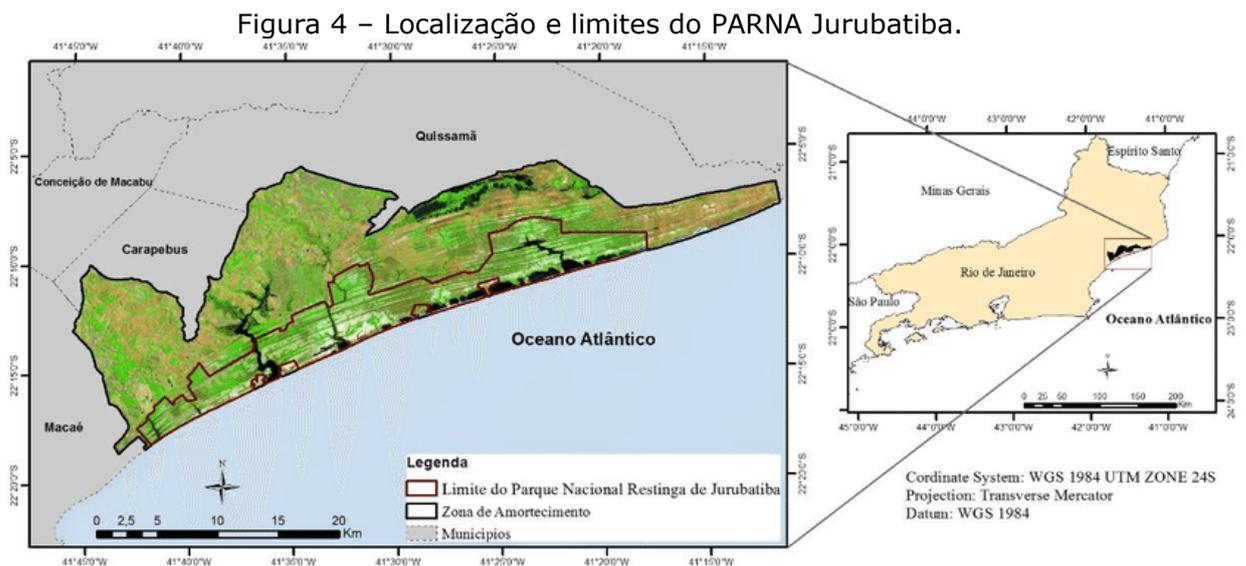
A restinga do Norte Fluminense foi sendo ocupada por interesses econômicos da capitania do Rio de Janeiro, primeiramente destinada ao pasto e, em seguida, à agricultura e processamento de insumos, principalmente da cana-de-açúcar. Desde o início da ocupação de colonos naquela região, a restinga foi grandemente devastada – tal qual a Mata Atlântica de modo geral. A exploração do ecossistema avançava em velocidade menor que nas demais restingas mais próximas ao Rio de

---

<sup>7</sup> Segundo o dicionário online Caldas Aulete, aluvião, na geologia, é “depósito de cascalho, areia, argila etc. deixado por águas fluviais ou pluviais em foz ou margens de rios (solos de aluvião)”.

Janeiro, o que permitiu que uma significativa porção permanecesse pouco ou nada impactada até a data da criação de uma Unidade de Conservação naquele território.

O Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba (PARNA Jurubatiba) foi criado por decreto federal em 29 de abril de 1998. Administrado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), seus 14.800 hectares abrangem três municípios do Norte Fluminense – Quissamã, que detém a maior parte de seu território (Figura 4), Carapebus e Macaé (onde se encontra sua sede administrativa). É o “único Parque Nacional de restinga do país e que abriga uma das áreas deste ecossistema mais preservadas do país” (FUENTES, 2013, p. 26). Reúne 18 lagoas costeiras (sazonais e perenes) com alto grau de preservação e, por isso, é uma das regiões mais estudadas do litoral brasileiro (ICMBIO, 201?).



Fonte: FANTINATI et al. (2016)

Conforme a lei que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), Lei 9.985 de 18 de julho de 2000, em seu artigo 11º, “O Parque Nacional tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o

desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico” (BRASIL, 2000). Destaca-se, portanto, que a finalidade primordial da criação do PARNA Jurubatiba é a preservação integral desta restinga, com a presença humana limitada à visitação orientada.

A pressão antrópica, porém, não cessou com a criação dos protocolos de conservação, visto que a dinâmica exploratória apenas se reinventou e se reinventa constantemente (Figura 5).

O PARNA Jurubatiba, por estar situado na região litorânea, está sob intensa pressão da ocupação humana, da forte especulação imobiliária relacionada ao litoral e consequente alteração da paisagem original. Além disso, o PARNA está situado na Bacia de Campos, a bacia sedimentar brasileira mais produtiva em exploração de petróleo, o que nesses últimos 20 anos ocasionou um intenso e desorganizado desenvolvimento demográfico (FUENTES, 2013, p. 26)

Figura 5 – Ameaça do extrativismo ao PARNA Jurubatiba.



Foto: Custódio Coimbra, O Globo.

Embora o parque já conte 25 anos de criação em 2023, apenas em junho de 2014 – há apenas 9 anos – se inaugurou um complexo de visitantes, junto à sede do Parque, em Macaé. Segundo notícia publicada no site do Ministério Público Federal (MPF), o espaço foi criado a partir de um acordo entre o próprio MPF, a Petrobras S.A. e o PARNA Jurubatiba, a

fim de oferecer maior conforto e segurança aos visitantes e reduzir possíveis impactos da visitação sobre o ecossistema ao servir como base de educação ambiental e difusor da importância da conservação ambiental nas UC. Conforme mencionado em seu site institucional, o PARNA Jurubatiba “investe no turismo ecológico como importante ferramenta de educação ambiental, possibilitando que pessoas do Brasil e do exterior, ao se divertirem, possam conhecer e aprender a respeitar um dos mais ameaçados ecossistemas do nosso país” (ICMBio, 201?).

O PARNA Jurubatiba apresenta projetos de Educação Ambiental (EA) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Campus Macaé através do NUPEM (então Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé, hoje denominado Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade), seus cursos de graduação e pós-graduação, o Espaço Ciência<sup>8</sup> com sua exposição permanente de espécimes endêmicas e o Programa de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração – PELD, das Restingas e Lagoas Costeiras do Norte Fluminense, o Sítio 5 do PELD brasileiro. Seu plano de manejo, revisto em 2020, prevê um Programa de Educação e Interpretação Ambiental em parceria com a UFRJ Macaé, com o Instituto Federal Fluminense (IFF) de Campos dos Goytacazes, com a Petrobras e com as prefeituras municipais e escolas.

No PNRJ, são frequentes as atividades pedagógicas envolvendo alunos de escolas públicas e privadas, em diferentes níveis de ensino. Algumas dessas atividades são desenvolvidas no âmbito do Projeto ECOLagoas, desenvolvido pelo NUPEM/UFRJ (Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Socioambiental de Macaé) e do PELD (Programa Ecológico de Longa Duração), atendendo a alunos e professores do ensino médio do município de Macaé e de outros da Região Norte Fluminense (VAINER, 2010). [...] Em 2016, foram realizadas 75 atividades envolvendo cerca de 1.900 alunos de instituições de ensino particulares e públicas localizadas no

---

<sup>8</sup> No site oficial não há muitas informações sobre as atividades realizadas neste espaço, limitando-se a citar a origem do acervo, a mediação por bolsistas de extensão e as ocasionais visitas escolares. Também é citado que “o objetivo principal desta exposição é fazer com que a população se sinta mais próxima da diversidade biológica, de modo que a consciência ambiental e ecológica possa ser desenvolvida (UFRJ, 201?); logo, infere-se que o Espaço Ciência realiza alguma atividade de educação ambiental.

entorno, sobretudo crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 12 anos. (BOTELHO, 2018, p. 177)

Já a Prefeitura de Quissamã, que compartilha a gestão do parque com as demais prefeituras e a União através do Programa de Uso Público do PARNA, tem fomentado estratégias para o uso público do seu território de restinga através, principalmente, da implementação do ecoturismo como um importante motor econômico. Dois documentos produzidos pela Prefeitura de Quissamã – uma proposta preliminar para o uso público, de 2005, e um projeto-piloto para o turismo de base comunitária, de data desconhecida, mas adicionado ao site do Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 2012 – foram elaborados previamente, porém sequer foi encontrado o termo “educação” em ambos. Apesar de constarem outros itens que podem ser atribuídos como ferramentas para uma Educação Ambiental, não há menção explícita deste objetivo nestes documentos, contrariando a demanda posta na legislação específica.

O PARNA Jurubatiba conta com um Programa de Uso Público, pelo qual as prefeituras das cidades que abrigam fatias de seu território desenvolvem ações diversificadas, desde a criação de centros de visitantes à previsão de trilhas oficiais, sempre devendo associá-las à Educação Ambiental. Enquanto professora regente de 2010 a 2022 na rede municipal de Quissamã, não identifiquei, porém, convites ou a presença de atividades do gênero junto às escolas ou em quaisquer programas de educação ambiental. Projetos como o próprio Espaço Ciência, citado anteriormente, e diversas pesquisas desenvolvidas pelas instituições de ensino superior da região (UFRJ, IFF e Uenf) são muito pouco ou nada explorados pelos alunos e pelos professores; estes projetos não chegam às escolas e à população de Quissamã satisfatoriamente – que, como dito, é o município que detém a maior parte da área do Parque.

Em 2019, numa atividade desenvolvida para a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), neste Programa de Pós-Graduação, fiz

uma breve sondagem sobre a experiência dos alunos com o Parque, por meio de um questionário. Foi expressiva a quantidade de relatos de nunca terem ido ao PARNA Jurubatiba. A maioria dos alunos que já visitaram relatou que o fez em visita escolar. Poucos relataram visitas com familiares ou mesmo sozinhos. Questionados sobre algum impedimento à visita, a maior parte dos relatos citou que simplesmente não foram convidados ou levados (por família e/ou pela escola); alguns relataram a dificuldade no acesso ao Parque, que demanda algum meio de transporte próprio visto a quase ausente oferta de transporte público na cidade; relatos como “eu nem lembrava que era possível entrar neste lugar”, “nunca tive interesse”, “porque eu não tenho dinheiro o suficiente para ir” e argumentos similares foram citados algumas vezes. São relatos incondizentes com o privilégio da cidade em ter uma UC dessa relevância e que apontam uma dinâmica de afastamento entre população (alunos e suas famílias) e o Parque.

A experiência no magistério de Quissamã, que permitiu a não observância de ações efetivas de Educação Ambiental junto às escolas e à população geral, unida às contribuições das poucas pesquisas sobre o tema indicam a escassez, incipiência ou mesmo ausência de atividades de Educação Ambiental na UC (PEREIRA e COSTA, 2019), principalmente junto às escolas da rede municipal quissamaense. Conforme levantamento de Ferraz e colaboradores (2020), embora haja pesquisas envolvendo o PARNA Jurubatiba e Educação Ambiental, o foco destas pesquisas parece ainda limitado a beneficiar grupos específicos de moradores, como comunidades remanescentes de quilombo, pescadores ou mesmo visitantes, não alcançando, portanto, o grande grupo da educação formal da cidade.

Para Pereira e Costa (2019), é evidente a predominância de uma perspectiva conservacionista no somatório de ações de Educação Ambiental pelos poderes públicos, terceiro setor e sociedade civil. O iminente uso público deste PARNA voltado para o turismo em Quissamã, associado a uma perspectiva de Educação Ambiental centrada na

conservação, confere um grau de urgência para a promoção de uma Educação Ambiental minimamente emancipadora, que atraia para o PARNA primeiramente a população, a quem deveria ser priorizada no gozo e no convívio no parque, e estimule a sua consolidação como um espaço de educação não formal.

### **3 DISCUSSÕES TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A PESQUISA**

O capítulo é constituído por dois subcapítulos, um primeiro introdutório situando o pensamento ambiental na educação científica, na educação ambiental a partir dos documentos curriculares oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender o processo da separação entre as ciências naturais e humanas na Educação Ambiental, tendência que se tornou hegemônica, e a contraposição da macrotendência crítica, que inclui discussões sobre colonialidade da natureza e justiça ambiental. Na sequência, no segundo subcapítulo as discussões são focadas nas relações entre EA e Unidades de Conservação e suas implicações.

#### **3.1 PENSAMENTO COLONIAL, EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Os debates acerca do clima e, numa perspectiva macro, do meio ambiente, vêm ganhando espaços cada vez maiores e além dos redutos científicos, como nas políticas internacionais, há pelo menos 50 anos. A hermenêutica destes debates perpassa diferentes definições sobre o meio ambiente que, numa análise histórica não-linear, ora se fundamenta estritamente na Ecologia, ora integra aos aspectos bióticos e abióticos os aspectos sociais, econômicos e culturais. Nesta pesquisa, a definição de Reigota (2009), a seguir, é a que melhor se aproxima do ideal político-pedagógico socioambiental:

Defino meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2009, p. 25).

O pensamento de Reigota (2009) sinaliza um alinhamento a uma recente (e ainda incipiente) ruptura com o paradigma científico dominante

e que, por muito tempo, ditou quase que exclusivamente o pensamento ambiental. Por décadas, a educação científica – tradicionalmente vinculada à ideia de desenvolvimento nacional e, por isso, priorizada – permaneceu influenciada por concepções positivistas, no Brasil e no mundo (CACHAPUZ et al., 2005), ampliando seus paradigmas apenas a partir do terço final do século passado (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012). Foi neste período, também, que grandes eventos internacionais promoveram as primeiras discussões sobre o esgotamento do ambiente e a necessidade de uma educação voltada ao cuidado com a natureza e a preservação dos ecossistemas.

Desde a reunião do chamado Clube de Roma, em 1968, que culminou na edição do clássico *Limites do Crescimento*, passando por diversas conferências mundiais, pelos primeiros acordos para educação dos cidadãos para o meio ambiente e hoje, com o IPCC<sup>9</sup> (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas), o que podemos apontar como Educação Ambiental tem oscilado em diferentes narrativas. Tais movimentos implicaram na construção de políticas públicas específicas ao meio ambiente, principalmente no âmbito educacional (AMARAL, 2001).

Evidentemente, num momento em que ainda prevalecia fortemente, como diretriz, o método científico no ensino e nos currículos de Ciências e, especialmente no Brasil, um cerceamento de debates políticos, a Educação Ambiental emergiu associada aos estudos ecológicos, assumindo em teoria um caráter interdisciplinar, embora com ênfase biológica. Layrargues e Lima (2014) analisaram a Educação Ambiental brasileira desde a sua concepção e o histórico de discussões através das décadas finais do século XX, até a primeira década deste século; mapearam três macrotendências político-pedagógicas, a saber: conservacionista, pragmática e crítica, que respectivamente apresentam uma espécie de gradiente quanto a pluralidade de discussões.

---

<sup>9</sup> Do inglês *Intergovernmental Panel on Climate Change*.

A macrotendência conservacionista tem como horizonte “o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do ‘conhecer para amar, amar para preservar’, orientada pela conscientização ‘ecológica’ e tendo por base a ciência ecológica” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 27). Esta tendência surgiu como discurso hegemônico, especialmente na educação ambiental formal, conforme indicam os trabalhos de Santos e Costa (2017), Gonzaga (2016) e Ramos e Ortiz (2018). Mesmo que tenha sido indicado como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e se assuma que o Meio Ambiente demanda esforços de diversas áreas do conhecimento diante da sua complexidade, sua abordagem ainda não vislumbra satisfatoriamente uma economia da natureza<sup>10</sup> de fato, apesar da sua urgência, visto os impactos difusos da sociedade industrial (BRASIL, 2001) na biosfera.

Em um contexto de discussões cada vez mais enfáticas quanto a necessidade de repensarmos as relações com o meio ambiente, ainda tratado como algo à parte da sociedade, se identifica a partir dos anos 1990 uma atenuação da perspectiva conservacionista, que busca conciliar uma ideia de cuidado com a natureza e a manutenção dos dispositivos neoliberais de exploração, expropriação e desapropriação. Trata-se da macrotendência dita por Layrargues e Lima (2014) como pragmática e que vem imperando nos diversos nichos sociais sob a alcunha de “desenvolvimento sustentável” e suas variáveis.

No contexto da escolarização, a reforma curricular intitulada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2019, suprimiu ainda mais as possibilidades de aprofundamento das questões ambientais verdadeiramente emancipatórias. A BNCC, uma exigência que data da criação do Plano Nacional da Educação (PNE) na Constituição Federal, em 1988, e ratificada na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, veio sendo desenvolvida com maior

---

<sup>10</sup> Em referência a uma obra clássica dos estudos de Ecologia, “A Economia da Natureza”, de Robert Ricklefs.

determinação a partir de 2009. Da primeira versão, elaborada com a participação de docentes e pesquisadores da Educação de todo o país e divulgada em 2015, para a sua segunda versão no ano seguinte, observou-se um atravessamento – adivinhem – de representantes de grandes entidades do neoliberalismo (MARCHAND, BAIROS, AMARAL, 2018).

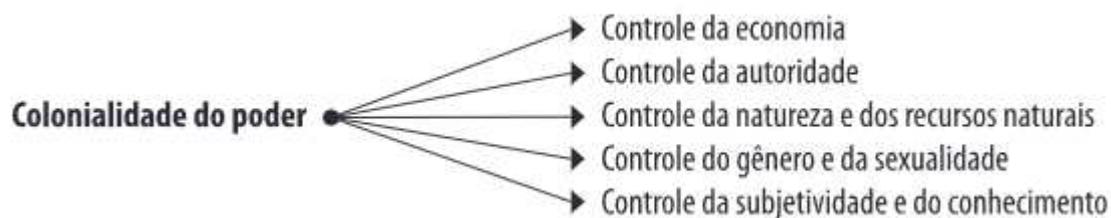
Andrade e Piccinini (2017) analisaram a segunda versão da BNCC quanto aos aspectos da Educação Ambiental na Educação Básica e identificaram um silenciamento sistemático do tema no documento intermediário – fato este repetido em sua versão final, homologada em 2018. Este documento, de caráter normativo, é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), acaba por excluir, ou mais adequadamente, substituir os debates ambientais pelo pragmatismo da sustentabilidade.

Como resultado, é comum observarmos um adestramento ambiental (BRÜGGER, 1994 apud LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 7), onde o pragmatismo acentuado – demanda da agenda global de desenvolvimento sustentável – evita discussões sobre a ação direta das relações humanas de dominação e de consumo como severos impactos ambientais, isolando a discussão ambiental das contribuições das Ciências Humanas (CASTELLO BRANCO, ALVES, BOMFIM, 2020, p. 327).

Em contraponto à estas macrotendências que beiram a superficialidade na Educação Ambiental, emerge a macrotendência crítica que, por se tratar antes de tudo de um posicionamento ético-político, instrumentaliza as discussões ambientais com outros vários paradigmas emergentes na sociedade moderna, tais como Justiça Ambiental e a Colonialidade da Natureza – termo este cunhado por Catherine Walsh e que aglutina em si as diferentes negações sociais e étnico-culturais que levam ao antagonismo entre natureza e sociedade (PELACANI; MUNIZ; SÁNCHEZ, 2019).

Aníbal Quijano, citado por Ballestrin (2013), traz a expressão *colonialidade do poder*, que exprime como “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Neste entendimento, compreende-se também que as diversas relações aqui trazidas, como a organização social de Quissamã e as macrotendências de Educação Ambiental, e as discussões vindouras são estruturadas pela colonialidade do poder.

Figura 6 – Colonialidade do poder.



Fonte: BALLESTRIN, 2013, p. 100.

“O conceito de colonialidade foi estendido para outros âmbitos que não só o do poder. Assim, Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder ‘é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados’” (BALLESTRIN, 2013, p. 100), como ilustrado na figura 6 acima. Identificar a multiplicidade de atuações da colonialidade do poder torna mais fácil a compreensão do mecanismo sociocultural que conduziu a sociedade quissamaense, aquilo que entendemos como educação, as gestões públicas, o ensino de Ciências e as relações entre homem e natureza ao patamar atual de hierarquização visando domínio.

### 3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO PARTICIPATIVA DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

A hegemonia das vertentes conservacionista e pragmática traz consigo consequências diversas; uma que merece nota é quanto ao

manejo, gestão e participação, tanto pelos poderes públicos quanto pela população, das Unidades de Conservação (UC), principais espaços não formais de educação ambiental.

Quanto a contribuição educativa de uma UC, Marandino (2017) recorda as concepções clássicas, no Brasil, das divisões no sistema educacional:

- Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;
- Educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;
- Educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (MARANDINO, 2017, p. 812)

Contudo, a autora discute a polissemia encontrada nas definições dos sistemas educacionais, visto que as diferentes intencionalidades dos atores permitem sobreposições entre as categorias que, na realidade político-pedagógica, não encontram mais tanto sentido.

A definição quanto a formalidade do processo educacional não é, de fato, uníssona – e ainda está longe de ser. Gohn (2004) traz para a discussão o reconhecimento de uma transição paradigmática nos estudos e nos processos educativos, onde se ganha espaço o caráter pedagógico da democracia participativa.

Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. (...) A educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2004, p. 40).

A perspectiva de Gohn sobre a educação não formal se mostra ideal e necessária ao processo de popularização do PARNA Jurubatiba como um

espaço não formal de ensino. O movimento inesperado de consolidação de um espaço não formal a partir da construção de uma educação não formal ocorrera com o Complexo Cultural da Fazenda Machadinho, quando a comunidade local se movimentou coletivamente para recuperar a narrativa das próprias histórias e gerir a própria casa. A guinada na gestão do Complexo Cultural foi determinante para a expansão dos projetos relacionados à cultura daquela comunidade, como o Jongo, o fado, o restaurante e outras atividades que atraem visitantes, e estes não retornam sem algum aprendizado algo sobre a história de Machadinho, da cidade e da remanescência (e resistência) daquela população negra.

Alguns pressupostos gerais para o caráter educativo da participação são elencados por Gohn (2004); destes, destaco a escola como um território com uma “estrutura privilegiada para ser um modelo de padrão civilizatório, de humanização dos indivíduos a partir do local onde se situam – os bairros” (Gohn, 2004, p. 49). De fato, a escola oferece não apenas o caráter educativo formal, do ensino curricular, mas atua também como um espaço público de convivência, onde se alimenta o capital social de uma comunidade. Nisto, ao se estimular na escola uma pedagogia participativa naturalmente articulada à comunidade escolar, visto que os estudantes são, igualmente, atores sociais dos seus bairros, se inicia uma emancipação social na escola e que se expande, gradativamente, a vários setores da sociedade civil. É possível, portanto, que a valorização do PARNA Jurubatiba enquanto território dos quissamaenses e, principalmente, enquanto um espaço não formal de ensino, comece pela construção de uma democracia participativa dentro da escola, com o próprio PARNA como centro das discussões, ampliando-se aos demais setores e chegando ao poder público.

Tal qual a indefinição das categorias de educação formal, não formal e informal, também se confunde a discriminação dos espaços de educação. Na leitura de Jacobucci (2008), a única definição é acerca do espaço formal de educação, a escola, a partir da qual se infere, *grosso modo*, a definição de espaço não formal como “qualquer espaço diferente

da escola onde pode ocorrer alguma ação educativa” (JACOBUCCI, 2008, p. 56). Apesar das discussões permanentes sobre espaços e educação formais, não formais e informais, a autora sugere que espaços não formais se diferenciam pela sua institucionalização. “Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que **possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas**” (JACOBUCCI, 2008, p. 56, grifo nosso). Desta forma, museus, centros de ciência, jardins zoológicos e parques ecológicos se adequam como espaços não formais.

O PARNA Jurubatiba, pela lógica, se enquadraria neste critério enquanto Instituição regulamentada, exceto pela sua institucionalização incompleta, evidenciada pelo plano de manejo estagnado por anos e pelo vácuo de ações educativas de iniciativa própria. A proposta de aproximação nas relações entre o espaço escolar e o PARNA através de iniciativas de democracia participativa pode reduzir este vácuo educativo e contribuir com o avanço das discussões do processo de revisão do plano de manejo.

Tamaio e Layrargues (2014) expõem a lógica dualista homem-natureza como intrínseca ao processo de criação das UC, derivação clara do pensamento e do método científico que exige uma separação entre o sujeito (pesquisador) e o objeto (pesquisado). Essa dissociação coloca uma UC como uma grande exposição de fatores bióticos e abióticos para aprendizes de cientistas e, nesta perspectiva, “as ações, programas e estratégias de Educação Ambiental em Unidades de Conservação estão predominantemente orientados pelos aspectos preservacionistas, ressaltando pedagogicamente temas biológicos ou ecológicos” (TAMAIIO e LAYRARGUES, 2014, p. 157-158). A separação implica, também, em um não pertencimento ao lugar e, portanto, em um distanciamento afetivo entre as populações circunvizinhas (sua história, sua cultura e sua biologia) e a UC, inclusive colocando em risco a eficácia das políticas protecionistas destas áreas.

Identifica-se, também, nesta dinâmica de distanciamento social

quando da institucionalização do território da restinga em Parque Nacional (TAMAIÓ; LAYRARGUES, 2014) e na requisição de uma atualização pedagógica mais participativa as impressões digitais da colonialidade. Ao passo que o processo de criação das UC em geral ocorre isoladamente nos gabinetes dos gestores públicos, muitas vezes ignorando a complexidade socioambiental embutida naqueles territórios, verifica-se na outra ponta aqueles que acabam vivenciando a marginalização consequente da expropriação de si e de seu lugar. Fica evidente como que um belíssimo PARNA como o da Restinga de Jurubatiba seja tão pouco valorizado na educação municipal/formal da cidade, e igualmente desvalorizado por muitos munícipes. A expropriação territorial vem acompanhada de uma desapropriação de subjetividades, e aqueles que outrora conviviam com a restinga foram perdendo a identificação com o território, com o ecossistema, com a natureza – e perderam também um pouco de si mesmos.

A escola representa, ainda, um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos e participativos, com autonomia transformadora. Configura-se, portanto, um ambiente igualmente propício ao desenvolvimento de uma mentalidade articuladora das múltiplas dimensões que se interrelacionam para a compreensão dos problemas socioambientais (CARVALHO, 2017).

Enquanto docente de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, também reproduzi esta forma conservacionista de pensar o meio ambiente, forjada numa graduação – ainda que licenciatura plena – de caráter bacharelizante e cartesiano. Acredito que um importante passo para que a educação ambiental formal colabore com a formação de sujeitos ecológicos e, acima de tudo, críticos, começa com a atualização contínua dos professores. Escutar-nos é fundamental e dialogarmos é urgente.

Santos e Costa (2017), em sua pesquisa, escutaram um grupo de docentes da capital fluminense, regentes em redes públicas e privadas. Identificaram a predominância, novamente, da visão

conservacionista/conservadora da Educação Ambiental, sendo a temática abordada, basicamente, pelos docentes de Ciências da Natureza.

[...] a EA conservadora tem em vista uma certa promoção ao aspecto cognitivo do processo pedagógico, admitindo que transmitindo um conhecimento dito correto fará com que o aluno compreenda a problemática ambiental, transformando assim seu comportamento e a sociedade na qual o mesmo está inserido. Dentro deste contexto, percebe-se que uma minoria do corpo docente dos colégios visa uma EA pautada num entendimento mais amplo do exercício da cidadania e participação social. [...] somente os docentes ligados à área das Ciências da Natureza relataram observar nitidamente esta temática em suas disciplinas, dificultando a inserção da temática ambiental de forma eficaz e permanente (SANTOS e COSTA, 2017, p. 5-6)

Verifica-se, novamente, os efeitos do reducionismo científico, cuja consequência “para as ciências humanas e, particularmente, para a Educação foi a perda ou, pelo menos, a desqualificação de uma racionalidade de outro tipo, aberta à compreensão do mundo” (CARVALHO, 2017, p. 93) e que configura o paradigma dominante – a colonialidade do poder.

Nas leituras que alimentam esta pesquisa, um trabalho especialmente iluminou as demandas que ainda estavam em aberto nesta obra. Pelacani, Muniz e Sánchez (2019) aproximam a educação patrimonial e a educação ambiental, que se tangenciam na transversalidade de suas abordagens e, com isso, formam-se como um interessante recurso para um giro decolonial nos debates que interseccionam a Fazenda Machadinha e o PARNA Jurubatiba. Os autores trouxeram a definição constante no clássico Guia Básico da Educação Patrimonial, de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), na qual destaque:

A Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (...) A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um

objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4)

É evidente, portanto, que o caminhar pedagógico pelo patrimônio *lato sensu* possibilita e estimula o (re)conhecimento de suas memórias e da identidade então desapropriada pela colonialidade do poder. Ao recuperar-se do apagamento histórico e livrar-se do eurocentrismo que inevitavelmente ainda nos atravessa, enquanto povo colonizado, é possível romper a hierarquia intrínseca nas dualidades que emulam colonizador x colonizado (ou opressor x oprimido). De alguma forma, a guinada decolonial que visa (re)aproximar comunidade/PARNA, escola/PARNA e comunidade/escola pode ser veiculada pela articulação entre Educação Patrimonial, Educação Ambiental e suas transversalidades aqui desenvolvidas por metodologias de ensino interdisciplinares.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O advento dos métodos qualitativos no Brasil impulsionou fortemente os estudos em Educação, ampliando o campo epistemológico das discussões e engajando ainda mais os pesquisadores deste campo às realidades investigadas, aproximando-os significativamente dos pesquisados e, por conseguinte, estreitando as relações entre Academia e escola. Um importante ponto da contribuição destes métodos, conforme destacam Gatti e André (2013), é “a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 34).

Tratando-se de uma pesquisa na área de Ensino, o delineamento segue uma abordagem qualitativa, focada “principalmente no processo e das perspectivas dos atores sociais envolvidos” (MASSONI, 2016, p. 53); neste caso, professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Quissamã. A orientação metodológica baseia-se nos princípios da pesquisa participante que,

[...] auxilia a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores. (LE BOTERF, 1999, p. 52)

Esta pesquisa participante se desenha a partir de uma amostra de docentes da comunidade escolar na qual lecionei até o início deste estudo. O professor pesquisador acumula as propriedades de “população envolvida” e de pesquisador, validando-o ao apontamento e à discussão dos problemas; logo, apesar do meu desligamento recente desta rede municipal, o período de exercício entre 2010 e 2022 valida a emergência das questões aqui trazidas.

#### 4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O corpo docente em Quissamã percebeu uma grande mudança de perfil na última década, quando foram admitidos profissionais oriundos de diversas partes do Estado, principalmente da Região Metropolitana. A pluralidade foi além dos sotaques e das gírias, refletiu também na própria dinâmica educacional pelo intercâmbio cultural entre os plurais fluminenses. Obviamente, a relação destes profissionais com a cidade de Quissamã e tudo a ela relacionado – sua história, sua memória, seu patrimônio, suas disputas – é diversa.

Para esta pesquisa, a amostra docente será composta por oito professores, de pelo menos uma disciplina de cada área do conhecimento descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Até este momento da pesquisa, participam dois professores de cada área – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Todos os professores são lotados na mesma UE, o CIEP 465.

#### 4.2 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Num primeiro momento, foi elaborado um questionário pela plataforma Google Formulário e enviado a cada professor. No Quadro 1 é apresentado o corpo do formulário virtual. São dois blocos (ou seções, conforme nomenclatura da plataforma) a serem respondidos. Em cada bloco é apresentado o teor das perguntas (que corresponde, praticamente, às perguntas do formulário) e, em cada pergunta, o nível de estruturação das suas respostas. Tal estruturação se relaciona, diretamente, à flexibilidade de cada resposta – livre e curta, seleção única ou seleção múltipla.

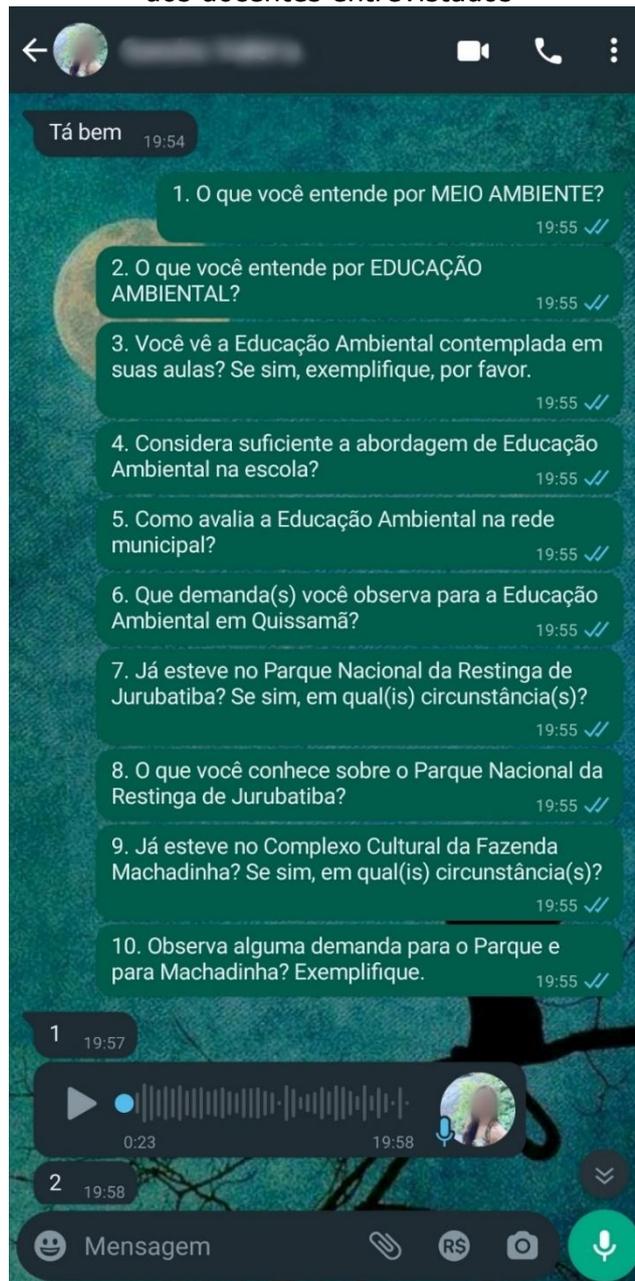
Quadro 1 – Composição do questionário.

<b>Bloco ou seção</b>	<b>Teor</b>	<b>Nível de estruturação</b>
<b>Formação Profissional</b>	Nome	Resposta livre e curta
	Disciplinas que leciona na UE	Seleção múltipla
	Formação Inicial	Seleção múltipla (modalidades Licenciatura Curta, Licenciatura Plena e Bacharelado com Complementação Pedagógica)
	Formação Continuada	Seleção múltipla (não possui, cursos de atualização, especialização, mestrado e doutorado)
<b>Exercício Profissional</b>	Tempo de efetivo exercício no magistério	Seleção única (0 a 5 anos; 5 a 10 anos; 10 a 20 anos; 20 a 30 anos; acima de 30 anos)
	Leciona em outra rede (pergunta condicionante)	Seleção única (sim ou não). Condição: afirmativo, selecionar em caixas múltiplas a rede (privada, municipal, estadual ou federal) e a(s) etapa(s) (Fundamental, Médio ou Superior)

Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro bloco, “Formação Profissional”, foram colhidas as informações sobre a formação inicial e o investimento em formação continuada de cada professor. O segundo bloco, “Exercício Profissional”, complementou as informações sobre a formação docente com a indicação do tempo de exercício formal no magistério e perfil de atuação profissional (redes e etapas de ensino). De posse destes dados, será possível estabelecer correlações entre a formação, o tempo e o ambiente de exercício e os dados a serem coletados na próxima etapa, a entrevista.

Figura 7 – Captura de tela da conversa com um dos docentes entrevistados



Fonte: própria

Os oito professores foram entrevistados pelo aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp, de maneira assíncrona, com roteiro estruturado em 10 perguntas abertas, a fim de conhecer suas percepções acerca dos temas em disputa nesta pesquisa – Educação Ambiental, Meio Ambiente e o PARNA Jurubatiba enquanto espaço não formal de ensino – com a solicitação de que as respondessem por mensagem de voz. A escolha da entrevista pelo formato remota (não presencial) se deu em

razão do distanciamento físico imposto pelo fim do vínculo empregatício da pesquisadora com a cidade. Já a solicitação das respostas em mensagem de voz, que seriam posteriormente transcritas, visou a manutenção da espontaneidade das respostas na linguagem oral, de onde é possível extrair outras informações como entonações, hesitações e demais comunicações não-verbais.

A pergunta 1, “O que você entende por MEIO AMBIENTE”, inicia o bloco de perguntas de forma a introduzir a temática da entrevista e, principalmente, conhecer a conceituação de cada docente. Em seguida, foram feitas perguntas sobre a Educação Ambiental, o PARNA Jurubatiba e a Fazenda Machadinha.

Todas as perguntas foram enviadas de uma só vez, numeradas de 1 a 10, conforme a captura de tela na figura 7, e foi observado que as respostas foram gravadas individualmente, em sequência, sem intervalo relevante entre os envios, indicando que as mensagens foram, de fato, gravadas espontaneamente conforme os entrevistados liam os questionamentos.

#### 4.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

As respostas do questionário virtual foram colhidas e organizadas de forma gráfica. Ao todo, 46 profissionais se propuseram a responder o formulário, aplicado em 2020, em meio ao ensino remoto (Gráfico 1). Este material permitiu a seleção dos profissionais a serem entrevistados, visto que a amostragem dos professores não foi selecionada ao acaso, mas com a intenção de abranger diferentes perfis quanto a idade, o tempo de profissão, a origem geográfica e a formação acadêmica.

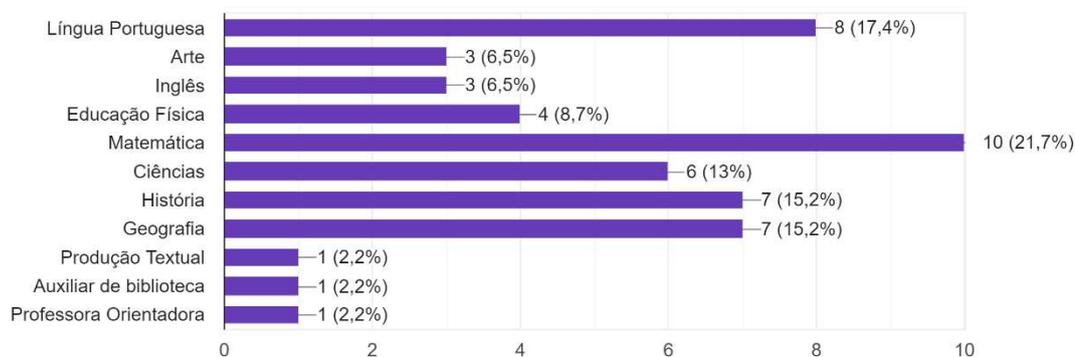
Das perguntas elaboradas à época, foram selecionadas as respostas daquelas que se mantiveram pertinentes ao corpo da pesquisa: formação inicial (Gráfico 2), formação continuada (Gráfico 3) e tempo no magistério (Gráfico 4), podendo haver mais de uma resposta por professor (caixa de

seleção múltipla).

Gráfico 1 – Quantitativo total dos respondentes por disciplina de atuação

Disciplina(s) que leciona no CIEP

46 respostas

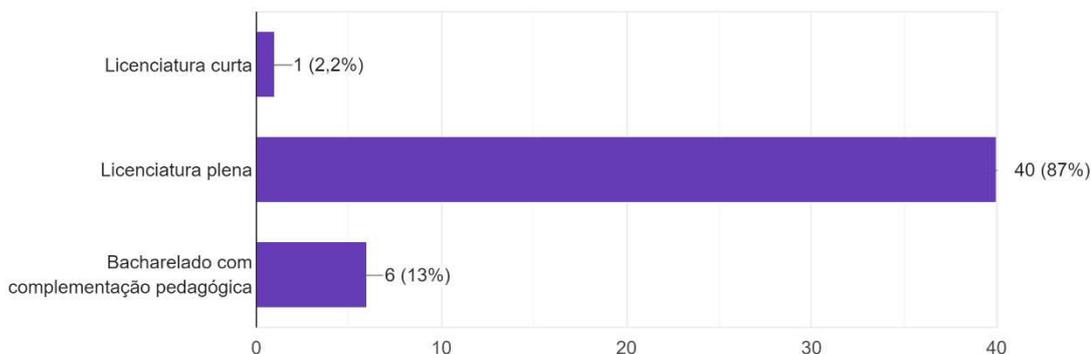


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Formação inicial dos professores

Formação profissional inicial

46 respostas

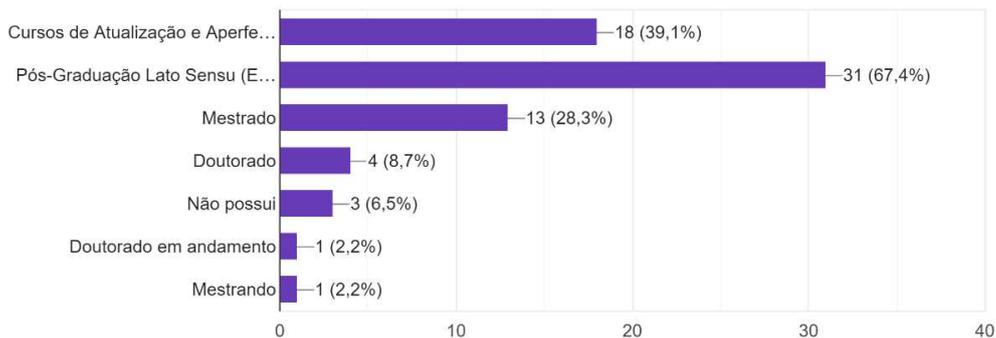


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Quantitativo de professores que investiram em formação continuada

Formação continuada (quaisquer cursos após a graduação que contribuam com o exercício profissional)

46 respostas

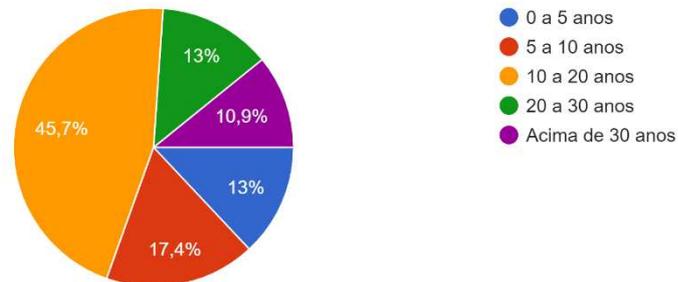


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 – Tempo de exercício no magistério

Há quanto tempo exerce, de forma regular, o magistério?

46 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Destes 46 profissionais, foram selecionados oito, conforme os critérios já citados. A seguir, no Gráfico 5, o quantitativo exato de professores selecionados por disciplinas, no Gráfico 6 suas formações inicial e continuada e, no Gráfico 7, o tempo de exercício.

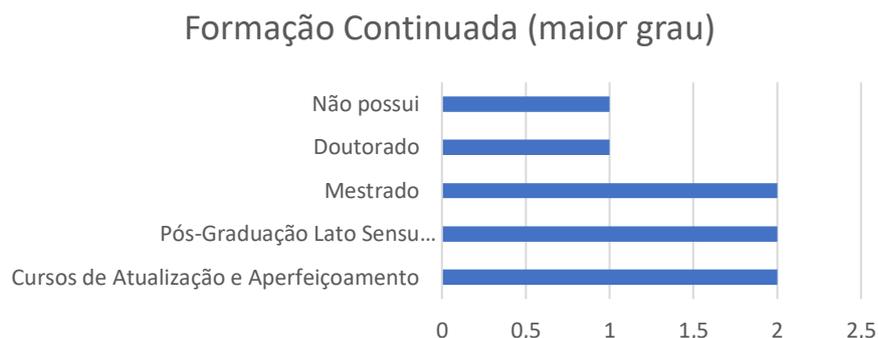
Para a área de Linguagens, foram selecionados um professor de Língua Portuguesa e um professor de Língua Estrangeira (Inglês), para a área de Ciências Humanas, um professor de História e um de Geografia; as áreas Ciências da Natureza e Matemática contam com professores das disciplinas homônimas.

Gráfico 5 – Quantitativo de professores selecionados por disciplina



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Formação continuada dos entrevistados selecionados



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Tempo de magistério dos entrevistados selecionados



Fonte: Dados da pesquisa.

Destes profissionais, apenas um relatou, à época, não possuir qualquer curso posterior à graduação relacionado à docência. Dois docentes responderam ter mais de um destes cursos e, para o cômputo, foi utilizada a formação de grau mais elevado. Boa parte destes professores ingressou comigo na rede municipal de Quissamã e, por isso, apresenta tempo de magistério similar ao meu.

As entrevistas foram respondidas por mensagem de voz, exceto um profissional, que insistiu em responder por escrito. Os arquivos de áudio das conversas do aplicativo foram transferidos para outro dispositivo, um computador pessoal, onde foram transcritos com o auxílio de uma ferramenta nativa do programa Microsoft Word e organizados em formato textual. Cada entrevistado resultou em um documento de texto com as transcrições de suas respostas, em ordem sequencial, para então serem submetidas à análise.

## **5 ANÁLISE DO PERFIL E DAS DEMANDAS – O QUE PENSAM E DIZEM OS PROFESSORES DE QUISSAMÃ?**

Parte determinante numa pesquisa, principalmente as de enfoque qualitativo, a metodologia das análises é apontada por Moreira (2016) como uma das debilidades nas pesquisas em educação em ciências. Segundo ele, “a metodologia qualitativa é usada de modo permissivo; parece que sob o rótulo ‘pesquisa qualitativa’ tudo vale” (MOREIRA, 2016, p. 12).

Na busca por caminhar nesta pesquisa com rigor metodológico, a Análise Textual Discursiva (ATD) foi adotada para, como cita seu autor, ser uma “tempestade de luz” (MORAES e GALIAZZI, 2016) na interpretação dos fenômenos trazidos. Esta metodologia se baseia numa desconstrução do texto, fragmentando-o em unidades significativas e categorizáveis. De posse destas transcrições, deu-se início à ATD propriamente dita.

A primeira etapa da ATD consiste no processo de desmontagem do texto a partir de seu montante, denominado *corpus* – aqui atribuído a cada pergunta da entrevista. Esta fragmentação é comum a qualquer metodologia de análise, com o objetivo de focalizar os detalhes mais relevantes e significativos. Esta etapa é chamada de unitarização, e os fragmentos destacados são as unidades de significado.

A prática de unitarização tem demonstrado que esta pode ser concretizada em três momentos distintos (Moraes, 1999):

1. Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
3. Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 41)

Desta maneira, foram organizadas as unidades de significado, já com sua codificação individualizada (P de professor, seguido por numeração sequencial), cuja íntegra pode ser conferida no apêndice deste

trabalho. O primeiro *corpus* unitarizado está descrito no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Unitarização e codificação do *corpus*

<b>Pergunta (<i>Corpus</i>)</b>	<b>Codificação</b>	<b>Unidades</b>
<b>O que você entende por MEIO AMBIENTE?</b>	P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o meio que nos cerca.</li> <li>• É toda a interação com a natureza, com as outras pessoas, com a flora, com a fauna.</li> </ul>
	P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a natureza propriamente dita.</li> <li>• Não só a natureza, também os seres vivos, o conjunto desses fatores todos.</li> </ul>
	P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o conjunto formado pelos seres vivos e pelos elementos não vivos.</li> </ul>
	P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É tudo que é natural, é a natureza.</li> <li>• O que a gente pode utilizar de forma sustentável.</li> <li>• O que gera a vida, é onde a gente vive.</li> </ul>
	P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a soma dos fatores bióticos e abióticos.</li> </ul>
	P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o espaço que é subordinado ao tempo da natureza e com baixo grau de artificialização em caso de ocupação humana.</li> <li>• Aquele espaço que é dominado pela natureza.</li> <li>• Dentro da dicotomia sociedade x natureza é aquilo que não é a sociedade.</li> </ul>
	P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É tudo o que envolve o processo de manutenção da vida no nosso planeta.</li> </ul>
	P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugar onde organismos de diferentes espécies coabitam, ou apenas uma habita.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe, neste momento, apresentar algumas informações sobre os professores entrevistados (Quadro 3) que serão correlacionadas, mais adiante, com as unidades de significado. O gênero dos profissionais é irrelevante para esta análise, logo, não será indicado e todos serão tratados no padrão masculino e terão seu anonimato salvaguardado.

Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados

<b>Professor</b>	<b>Características colhidas no questionário</b>
P1	Leciona Matemática, possui de 10 a 20 anos de exercício, oriundo e morador da Região Metropolitana do RJ, possui Mestrado.
P2	Leciona Língua Portuguesa, possui de 10 a 20 anos de exercício, oriundo e morador da Região Norte Fluminense do RJ, possui Especialização.
P3	Leciona Ciências, possui de 10 a 20 anos de exercício, oriundo e morador da Região Norte Fluminense, possui Mestrado.
P4	Leciona História, possui mais de 30 anos de exercício, oriundo e morador da

	cidade de Quissamã, possui Especialização.
P5	Leciona Ciências, possui de 5 a 10 anos de exercício, oriundo e morador da cidade de Quissamã, não possui pós-graduação.
P6	Leciona Geografia, possui de 10 a 20 anos de exercício, oriundo e morador da Região Norte Fluminense, possui Doutorado.
P7	Leciona Inglês, possui de 10 a 20 anos de exercício, oriundo da Região Metropolitana, passou a residir na cidade de Quissamã após admissão. Possui Especialização.
P8	Leciona Matemática, possui de 5 a 10 anos de exercício, oriundo da Região Norte Fluminense, possui Especialização.

Fonte: Dados da pesquisa.

A etapa seguinte da ATD é a categorização, que no entendimento de Moraes e Galiuzzi (2016), “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (p. 44). Ao categorizar as unidades que se relacionam, se administra, também, a fundamentação teórica já embutida no pesquisador, e desta articulação se organizam as chamadas categorias emergentes. É a partir daquilo que emerge enquanto categorias que se inicia a aglutinação das compreensões por elas evidenciadas e a construção do meta-texto argumentativo. A seguir, um quadro com as categorias definidas e as ideias emergentes das unidades interrelacionadas.

Quadro 4 – Categorização das unidades de análise

<b>Categorias</b>	<b>Ideias emergentes</b>
<b>Meio Ambiente e Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meio que nos cerca;</li> <li>• É a natureza;</li> <li>• Definição ecológica (fatores bióticos e abióticos);</li> <li>• Ideia de natureza intocável presente em todas as respostas, exceto P1</li> <li>• Educação ambiental é ensinar a cuidar;</li> <li>• Cuidar do ambiente é evitar poluição;</li> <li>• Perspectiva pragmática é unânime;</li> <li>• Discussão restrita a datas ou inserida em alguns momentos, no currículo;</li> <li>• Citam suas disciplinas como um fator dificultador para trabalhar Meio Ambiente;</li> <li>• Todos reconhecem a insuficiência da abordagem em suas aulas, na escola e na rede municipal;</li> <li>• P6, professor de Geografia e morador do Norte Fluminense, citou a necessidade de valorização do PARNA para a educação ambiental na cidade.</li> </ul>
<b>Parque Nacional da</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P1, P2, P3 e P7 nunca foram ao Parque;</li> </ul>

<b>Restinga de Jurubatiba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P4 e P5 são naturais da cidade, conhecem e frequentam desde sempre;</li> <li>• P8 visitou algumas vezes por conta própria, morou na cidade por um tempo;</li> <li>• Exceto os naturais da cidade, os demais conhecem pouco sobre o PARNA;</li> <li>• Conhecem por palestras, materiais oficiais da Prefeitura ou por estudos acadêmicos;</li> <li>• Todos o consideram pouco divulgado e desejam o crescimento do ecoturismo para visitantes de fora da região.</li> </ul>
<b>Complexo Cultural da Fazenda Machadinho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apenas P3 nunca visitou;</li> <li>• Alguns visitaram pela escola, a maioria por lazer e conta própria;</li> <li>• Todos citam a fazenda como patrimônio histórico e CRQ, porém reproduzem a narrativa da Prefeitura;</li> <li>• Veem o espaço como algo do passado, citam como contribuições a ancestralidade africana e a herança cultural;</li> <li>• Demanda maior investimento em conservação e em planejamento turístico.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Como trazido por diferentes estudos (Santos e Costa, 2017; Maknamara, 2009), há prevalência de uma concepção muito similar entre os docentes, independentemente de sua formação, região ou tempo de exercício. Emerge dos comentários dos professores entrevistados o discurso hegemônico da corrente conservacionista e biologizante do meio ambiente, como na resposta do professor P6: “é o espaço que é subordinado ao tempo da natureza e com baixo grau de artificialização em caso de ocupação humana”. O mesmo professor acentua que há uma dicotomia entre sociedade e natureza, destacando completamente a presença humana do que seria o meio ambiente natural.

Uma percepção acrítica sobre o meio ambiente implica, naturalmente, em uma Educação Ambiental centrada na preservação e distanciamento entre homem e natureza, nos posiciona como um visitante da natureza cuja presença é indesejada e nociva, ao mesmo tempo que nos solicita uma postura de zelador do meio natural. Foi consensual a ideia de que Educação Ambiental visa conscientizar para preservar e que é uma medida cada dia mais necessária. O professor P5, porém, expressa uma visão que oscila entre conservacionismo e pragmatismo, pois cita que se deve ensinar o cuidado com a natureza e saber lidar de forma

sustentável, sem degradar; o professor P6 avança na discussão sobre conciliação entre (interesses da) sociedade e preservação (possível), ressaltando o caráter econômico da natureza. Embora assumam a urgência em tratar este tema, todos relatam dificuldades em abordá-lo nas aulas, seja por obrigações curriculares ou pela ideia de que em seu componente curricular não há espaço para desenvolvê-lo.

Com certa surpresa, metade dos entrevistados nunca esteve no PARNA Jurubatiba. Dentre aqueles que relataram alguma visita, temos os dois quissamaenses P4 e P5, que visitam o local desde antes do ato de criação do PARNA; o professor P8, que visitou o parque a lazer no período em que residiu na cidade; e o professor P6, que relatou visitas de campo durante a graduação. Os professores que nunca visitaram o PARNA compartilham o fato de conhecê-lo apenas por informações institucionais, palestras promovidas pela Prefeitura e informações biogeográficas, apesar do longo vínculo empregatício na cidade. Tais experiências corroboram a percepção da subutilização, da pouca divulgação e da escassa promoção de visitação ao PARNA, seja enquanto espaço não formal de ensino, seja para lazer e turismo.

A Fazenda Machadinho, por sua vez, destaca-se como um importante equipamento cultural, turístico e educativo, tendo sido visitada pela maioria dos entrevistados. É trazida por todos a menção ao patrimônio histórico que a localidade agrega, junto à comunidade remanescente quilombola, e que tais características devem ser mais exploradas turística e economicamente pelo poder público, com investimentos em infraestrutura e em recursos humanos. Aqui destaco a diferenciação, na discussão, entre o Complexo Cultural da Fazenda Machadinho (instituição; equipamento cultural) e a comunidade quilombola da Machadinho (as pessoas).

Um entendimento em comum prevalece nas entrevistas, a demanda por maior investimento no Complexo Cultural da Fazenda Machadinho. A perspectiva desse investimento, porém, se limita a melhorias na conservação dos imóveis históricos – muito se lamentou o avançado

processo de arruinamento da antiga casa grande daquela fazenda – e a um maior impulsionamento das atividades de turismo histórico e cultural. São demandas extremamente válidas e realmente necessárias, mas pouco se falou sobre investir nas pessoas daquele local. Apenas quatro professores mencionaram a *comunidade* de Machadinha, dois professores da área de Ciências Humanas, um professor da área de Linguagens e um professor de Matemática. O professor P1 foi quem mais se aproximou de uma preocupação com a manutenção do patrimônio cultural ali agregado ao dizer que

“os moradores de lá, não sei se eles compreendem bem a importância, principalmente os mais jovens; talvez os mais velhos, sim, mas os mais jovens acho que eles não compreendem a importância que eles têm e da cultura deles” (Professor P1)

As demais menções se basearam em benefícios econômicos para a população local e da cidade como um todo, assumindo uma função estritamente excêntrica ao legado quilombola, digna de ser assistida e remunerada. Alguns trechos soaram um tanto quanto conflituosos, como uma fala de P3 que diz que vê um pouco de ociosidade na comunidade, ao mesmo tempo diz acreditar que eles têm muito o que mostrar e cita diversas atividades ali realizadas, como a agricultura familiar, o artesanato, a culinária, o fado, o jongo, entre outras.

Fica evidente no trecho “Machadinha é uma roça, um... como se diz, uma horta. É um plantio comunitário, uma colheita e que poderia dali vender, comercializar para com outras regiões, outras localidades de Quissamã” (Professor P3) a noção de utilidade mercadológica atribuída à cultura do quilombo, e que todo investimento aplicado naquela população específica deve corresponder a um retorno econômico. Buscando atenuar seus conceitos, P3 se rende ao termo “turismo sustentável” como uma alternativa conciliadora entre o modo de vida quilombola e a colonialidade do poder (econômico e cultural).

Ainda nos relatos sobre o Complexo Cultural, os entrevistados

demonstram que o conhecimento que possuem daquele espaço parece derivado das narrativas construídas pela Prefeitura, mesmo aqueles que nasceram e cresceram na cidade, como afirma P4 “(...) fala muito da nossa ancestralidade, fala muito da cultura de Quissamã, fala muito do ser humano né, que tanto se doou, né, no trabalho, né, na terra, que veio da África, como sabemos”. Este enfoque, de certa forma, impõe àquele espaço um aprisionamento no passado, como se aquele local fosse e devesse ser uma janela para o período colonial, ignorando a presença de população quilombola, contemporânea e em constante construção.

Uma Educação decolonial, portanto, seja no campo ambiental ou outro, encontra diversas barreiras, na medida que a colonialidade se manifesta em diversas dimensões das nossas vidas. Nossa formação docente ainda perpetua as compreensões de mundo necessárias ao sistema capitalista, como podemos verificar no currículo escolar, nas literaturas básicas, na metodologia de ensino bancário, na avaliação quantitativa da aprendizagem e na ética construída no eurocentrismo, repelindo quaisquer outras filosofias além do Velho Mundo.

Especialmente em Quissamã, por tudo o que fora levantado e esmiuçado, este trabalho se mostra de notável relevância para uma verdadeira conciliação necessária à Educação Ambiental, “(...) que se constitui na interação *naturezacultura* e é indissociável das relações de poder” (CASTOR, 2018, *apud* VIEIRA; TRISTÃO, 2021, p. 305)

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DISSERTAÇÃO**

O capítulo inicia com apontamentos que tratam de considerações finais sobre a dissertação e segue com uma síntese das propostas que compreendem o produto educacional.

Krasilchik (1992) já trazia há décadas um questionamento quanto a concepção de um Ensino de Ciências voltado ao cientificismo e, conseqüentemente, a uma política desenvolvimentista. O paradigma da educação em ciências vem sendo lentamente desconstruído, tendo maior aporte nas pesquisas acadêmicas até culminar dos mestrados profissionais.

O desenvolvimento desta pesquisa, por fim, destinou-se a ressignificar contextos – a prática docente, a educação ambiental pragmática, um parque nacional isolado do cotidiano escolar e das demais representações sociais da cidade de Quissamã, como o Complexo Cultural Fazenda Machadinha – e o seu legado.

A experiência no magistério municipal de Quissamã enquanto professora carioca e residente na capital proporcionou um ponto de vista bastante interessante, ora próximo por lecionar na maior e principal escola da rede e participar ativamente desta comunidade escolar, ora distanciado pela vivência pendular Rio x Quissamã x Rio, que me isolava de maiores envolvimento com a sociedade quissamaense em geral e, assim, mantinha alguma autonomia nas reflexões constantemente despertadas.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível inferir que todas as questões levantadas tinham uma mesma raiz geratriz, a colonialidade - a manutenção do padrão colonial no cotidiano da escola e da cidade, conforme foi discutido nos capítulos 2 e 3, principalmente. Evidentemente, uma perspectiva diferente da usual se faz necessária nas metodologias de ensino, a já muito falada decolonialidade.

Decolonizar saberes é um processo urgente, visto a urgência dos povos subalternizados em resistirem, mas também é lento e gradual, pois

visa uma desconstrução – e não uma demolição – de conceitos, padrões e valores. Desconstrução é uma palavra que indica uma cuidadosa desestruturação daquilo que fora estruturado por imposição; denota, portanto, um movimento oposto ao impositivo e que resulta não mais apenas em resistir, mas principalmente em coexistir.

Decolonizar saberes requer, também, decolonizar a prática docente ou mesmo a educação e as relações que ela implica. As entrevistas com os professores revelaram o quanto há ainda para buscarmos no processo de decomposição da colonialidade.

A educação em ciências possui na sua raiz a reprodução das formas de colonialidade do saber, ser e poder dentro de uma sociedade em constantes tensões, onde o ensino de ciências possui várias finalidades, como por exemplo, ser um instrumento de legitimação de relações de inferiorização de determinados grupos sociais ou étnicos (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p. 11)

Ao ensino das disciplinas de Ciências se unem as demais áreas do conhecimento, igualmente estruturadas no eurocentrismo. Lander (2005), citado por Dutra, Castro e Monteiro (2019) reitera que é a partir das ciências sociais que se torna possível se reposicionar frente aos instrumentos que legitimam a ordem social, a dita colonialidade do poder; destarte, a premissa norteadora da pesquisa em Ensino de Ciências, que busca vincular e entremear Ciências da Natureza e o vasto campo das Ciências humanas, desponta como diretriz também na prática de Ensino de Ciências, aqui especificamente a Educação Ambiental.

Compreende-se que uma das primeiras consequências da colonialidade é a perda/neutralização de identidade, memórias e liberdade. Nas dualidades que antagonizam as diferentes relações estabelecidas em Quissamã, a questão quilombola escancarou a colonialidade do poder sobre um grupo étnico. Paralelos foram traçados nas relações escolares e entre a cidade e a restinga institucionalizada. Em vista disto, buscou-se algumas possibilidades para uma práxis decolonial na Educação Ambiental e a literatura traz a Educação Patrimonial como

método abrangente e articulador de diferentes áreas do conhecimento, à medida que promove pensamento decolonial ao tratar de memória, história, lugar e pertencimento genuínos.

(...) e a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK,1992, p. 204)

A dinâmica para um processo inicial de decolonialidade na Educação Ambiental foi elaborada sob a perspectiva *Ubuntu*.

O *Ubuntu* constitui a organização sociopolítica e filosófica dos povos africanos falantes da língua bantu. Pode ser compreendido sobre uma ontologia, uma epistemologia e uma ética africana em que a partilha e o cuidado mútuo são valores fundamentais. [...] Para o *ethos Ubuntu* a afirmação de si é construída na coletividade, portanto, diferente da lógica cartesiana e egocêntrica do "penso, logo existo" (VIEIRA; TRISTÃO, 2021, p. 308)

Assim, agregando novas formas de se entender o/no mundo, como a ética *Ubuntu*, ao exercício de construção de memórias e identidades pela educação patrimonial, a reconstrução de si viabiliza uma ruptura paradigmática – ou algum combustível para o motor decolonial.

## **7 O PRODUTO EDUCACIONAL: UMA SÍNTESE**

Todas as reflexões e construções trazidas nesta dissertação de mestrado, cuja pesquisa fora pensada lá em 2019 e, ao longo destes quatro anos, revirada, revista, remodelada, reconduzida, repensada e ressignificada, tem por fundamento os objetivos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências: "1)aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação; 2) aprimorar capacidades criadoras e técnico-profissionais; e 3) desenvolver a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores" (RÔÇAS et al., 2011, p. 7).

Ainda que se mantenha a nomenclatura da dissertação, a natureza do trabalho de conclusão do mestrado profissional é distinta da do acadêmico; trata-se do relato de uma experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino em uma área específica de Ciências (...); deve, necessariamente, gerar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. (MOREIRA, NARDI, 2010, p. 4)

É possível dizer, portanto, que a alma de um mestrado profissional em ensino de ciências é a ruptura dos paradigmas do reducionismo científico tanto na formação do profissional docente quanto na práxis educacional. Alma, corpo, ambos dependem um do outro. Um corpo sem alma, sem ânimo, o que é? Uma alma sem corpo – um fantasma, no senso comum – produz o que além de espanto e desejo de distanciamento?

(...) ensinar ciências pode significar, nos dias atuais, a conferência de oportunidades para que os estudantes sejam apresentados a modos de realizar buscas sobre questões que os aflijam e, a partir das informações à sua disposição, construir seu posicionamento frente à dúvida (SASSERON, 2019, p. 564)

Esta alma se materializa em um produto educacional, uma espécie de corpo perene que se destina a percorrer e atuar nas diversas instâncias

educacionais às quais for demandado. Para tal materialização foi idealizada uma sequência didática que, como define Zabala (1998) – e como o próprio nome indica - se trata de uma “série ordenada e **articulada** de atividades que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p. 53, grifo nosso).

Mais do que o caráter das atividades sequenciais propostas, o que as torna didáticas é a articulação das propostas. O ordenamento das variadas unidades de aprendizagem (UA) precisa compor um itinerário de aprendizagem, de modo a desenvolver gradativamente as habilidades e competências inerentes às diversas dimensões curriculares a que se propõem.

Para uma Educação Ambiental na rede municipal de Quissamã, junto ao PARNA Jurubatiba, conseqüente a uma leitura crítica das relações socioambientais ali resistentes e desatualizadas, se demanda uma articulação inicial das diferentes áreas do conhecimento do currículo do Ensino Fundamental; uma Educação Ambiental que não se restrinja à Biologia ou ao pragmatismo usual nestas últimas décadas. A interdisciplinaridade se manifesta como uma ferramenta propícia à articulação dos saberes e, didaticamente, à articulação das unidades de aprendizagem da sequência didática.

As Unidades de Aprendizagem (UA) aqui propostas têm por objetivo auxiliar o processo de decolonização da práxis educacional, das percepções sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental e na insurgência frente ao paradigma do reducionismo científico, que perpassa a formação inicial principalmente dos professores das disciplinas da natureza – Biologia, Química e Física, e persevera, muitas vezes, na formação continuada ou nas suas vivências profissionais.

Sua elaboração considerou a necessidade, anteriormente relatada, de uma abordagem interdisciplinar, de forma a conjugar as contribuições das diferentes áreas do conhecimento no afloramento de novas maneiras de se relacionar em sociedade, com o ambiente e com as questões socioambientais. Para este fim, a BNCC serviu como apoio prático, pois

indica o currículo mínimo adotado em quaisquer redes de ensino para cada ano de escolaridade.

A sequência didática aqui trazida foi formatada em um material textual, em arquivo digital PDF, constando apresentação, sumário, introdução, a sequência didática propriamente dita e, por fim, algumas considerações e referências distribuídos em 20 páginas.

Figura 8 – Algumas páginas do Produto Educacional



**SORAYA MIRANDA CASTELLO BRANCO**  
**VERÔNICA PIMENTA VELLOSO**

**Educação Ambiental e decolonialidade na restinga de Jurubatiba**

**APRENDENDO COM A ANCESTRALIDADE NO QUILOMBO DA MACHADINHA**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO DE JANEIRO

PRO P

15

#### Unidade de Aprendizagem 5 - Escuta de memórias silenciadas

Objetivo: Refletir sobre os processos que levaram à oficialização, pelas autoridades públicas, de diversos patrimônios históricos, artísticos e culturais.

Descrição da atividade: A visita a um espaço reconhecido como patrimônio de um povo, de um lugar ou de uma civilização tem por fundamento a percepção de que há memórias e identidades que são construídas coletivamente, de maneira genuína ou por imposição. Nesta visita são integradas as disciplinas de História, pelas habilidades EF07HI01 (explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia) e EF07HI03 (identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas), Geografia nas habilidades EF07GE02 (analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas) e EF07GE03 (selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades), e Artes, na habilidade EF69AR34 (analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas).

Em Quissamã, o local indicado é o Complexo Cultural da Fazenda Machadinha, patrimônio cultural tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) desde 1978 e inserido na comunidade remanescente quilombola de Machadinha, onde a mediação dos saberes conduzida pelos quilombolas irá compartilhar as memórias que foram silenciadas e que são parte da identidade coletivamente criada na cidade.



Complexo Cultural da Fazenda Machadinha, Quissamã/RJ

Fonte: própria.

Para esta sequência, se elegeu o 7º ano do Ensino Fundamental pelo fato de trazer em sua ementa as discussões sobre ecossistemas e

impactos ambientais, correspondentes às habilidades EF07CI07 e EF07CI08. Na montagem de cada UA, foram alinhados os objetos de conhecimento de cada componente curricular, de forma que as habilidades a eles associadas sejam simultaneamente trabalhadas, facilitando a integração das disciplinas (Quadro 5).

Quadro 5 – Organização básica da sequência didática

Unidades de Aprendizagem	Objetivo	Habilidades trabalhadas
1. Tua casa vai bem?	Levantamento das diferentes percepções sobre natureza e ambiente.	EF07LP01, EF07LP02 e EF07CI07.
2. “Eu sou porque nós somos”	Valorizar outras formas de se entender a natureza, a sociedade e o meio ambiente, como o Ubuntu e o Bem-Viver.	EF07CI07, EF07CI08, EF07HI09 e EF07HI12.
3. Pontuando memórias locais	Identificar, no território onde se habita, as diferentes realidades que possam se configurar como patrimônio.	EF07CI07, EF07CI08, EF07MA36, EF07GE01, EF07GE02 e EF07GE04.
4. Exposição de “si” formando o “nós”	Socializar as experiências individuais de memória e identidade e incorporar novas, de forma coletiva.	EF07CI07, EF07CI08, EF07HI09 e EF69AR06.
5. Escuta de memórias silenciadas	Refletir sobre os processos que levaram à oficialização, pelas autoridades públicas, de diversos patrimônios históricos, artísticos e culturais.	EF07CI07, EF07CI08, EF07HI01, EF07HI03, EF07GE02, EF07GE03 e EF69AR34.
6. O Parque não é só um parque	Promover nos estudantes, <i>in situ</i> , posicionamentos mais assertivos quanto a possíveis (e prováveis) problemas socioambientais encontrados em uma Unidade de Conservação (UC); suscitar-lhes o desejo de uma maior participação no cotidiano da UC e, dentro das possibilidades infantis, aproximar-se de uma posição de cuidado assemelhada ao que chamamos de gestão participativa.	EF07CI07, EF07CI08, EF07GE03, EF07GE11, EF07GE12 e EF89EF19.

Na aula subsequente à visita ao PARNA, de forma livre, se avalie o despontamento de questionamentos, insatisfações ou rupturas nos estudantes quanto a leitura prevalente de uma UC, que é a leitura estritamente ecológica; o desenvolvimento da percepção da UC como um patrimônio não apenas natural, mas também histórico e cultural; e a

identificação de novas motivações para atuação junto ao Parque Nacional de maneira mais holística, buscando participar da organização e do plano de manejo para o uso público em benefício de todos, inclusive do próprio ecossistema, não mais de uma pequena parcela de privilegiados.

## 8 REFERÊNCIAS

AMARAL, Ivan Amorosino do. Educação Ambiental e ensino de Ciências: Uma história de controvérsias. **Pro-Posições**, v. 12, n. 1, p. 73–93, 2001.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, p. 1, 2017.

BALBI, Aloysio. **Quissamã: a raiz de uma história**. Grupo MPE. Sol Gráfica Ltda, RJ. 160 p. 2011

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013.

BOTELHO, Eloise Silveira. **Visitação e Turismo em Parques Nacionais: o caso do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba**. 2018. 355f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Engenharia de Produção, COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé, RJ, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2022**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000. [...] institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/cciv/ARROYOil\\_03/leis/l9985.htm](https://www.planalto.gov.br/cciv/ARROYOil_03/leis/l9985.htm). Acesso em 03 set 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_vers\\_aofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf), acesso em 16 mai 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde**. MEC, SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Encarte do Plano de Manejo do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba – Contextualização da Unidade de Conservação**. Brasília, 2007. Disponível em

[http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/parna\\_jurubatiba.pdf](http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/parna_jurubatiba.pdf). Acesso em 05 nov. 2019.

CACHAPUZ et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARNEIRO, Levi Alves Firme; BORGES, Luiz Carlos. Ressonância e aderência no Memorial Machadinho. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 30, p. 1–24, 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental [livro eletrônico]: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017. 1,7 Mb; ePUB.

CASTELLO-BRANCO, Soraya Miranda; ALVES, Fernanda Martins Cordeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. “Diga-me com quem andas e eu te direi quem és”: educação ambiental em disputa curricular na era da BNCC. In: ANJOS, M. B. dos (Org.). **Teia de Saberes nas questões ambientais: da educação científica e filosófica à educação ambiental**. São Paulo: VZLF, 2020, p. 323 - 336. E-book, disponível em [https://issuu.com/vivercultural/docs/e-book\\_teiadesaberes](https://issuu.com/vivercultural/docs/e-book_teiadesaberes), acesso em 30 nov 2023.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A.; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em Ciências e Decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019, p. 1-17.

FANTINATI, Adriana et al. Dinâmica de uso e cobertura das terras no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e sua zona de amortecimento-RJ. In: Embrapa Territorial - Artigo em anais de congresso (ALICE). In: **SIMPÓSIO CIENTÍFICO DE GESTÃO AMBIENTAL**, 5., 2016, Piracicaba, SP. [Anais...]. Piracicaba, SP: Esalq/USP, 2016., 2016.

FERRAZ, Amanda Lorena Assis et al. Educação ambiental e correntes epistemológicas: análise dos parques nacionais da Região Sudeste do Brasil. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 7, n. 15, p. 269-282, 2020.

FERREZ, Marc. **Brazil: Engenho Central de Quissaman**. Macaé, RJ: [s.n.], 12 set. 1877]. 1 foto, p&b, 26 x 37 cm. Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=35412](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=35412). Acesso em: 3 Dec. 2023.

FUENTES, Nathalia Moura Muzy. (2013) **Territórios, saberes e imagens: um estudo sobre a percepção da população do entorno sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba**. 142f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Conservação).  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé, RJ.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013

GOHN, Maria Da Glória Marcondes. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39–66, 2004.

GONZAGA, Magnus José Barros. O naturalismo presente na visão de professores sobre meio ambiente e as marcas da educação ambiental conservadora. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, nº 1, p. 54-65, 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e patrimônio. **Universidade e lugares de memória**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

ICMBIO - INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba**. Disponível em <http://www.icmbio.gov.br/parnajurubatiba>. Acesso em 13 out 2019.

IRM - INSTITUTO RIO METRÓPOLE. **A construção da Região Metropolitana**. Disponível em: <http://www.irm.rj.gov.br/formacao.html>. Acesso em: 30 out 2023.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 55, p. 3–8, 1992. **e-Ambiente**, v. 4, n. 2, p. 2–16, 2011.

LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O Homem e a Restinga**. Rio de Janeiro, IBGE, 1946.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 51-81.

MAKNAMARA, Marlécio. Educação ambiental e ensino de ciências em escolas públicas alagoanas. **Contrapontos**, v. 9, n. 01, p. 55-64, 2009.

MARANDINO, Martha. et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, p. 37-45, 2004.

\_\_\_\_\_. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>.

MARCHAND, Patrícia; BAIROS, Mariângela; AMARAL, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018.

MASSONI, Neusa. Projetos de pesquisa em educação: importância, elaboração e cuidados. In: MASSONI, Neusa; MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. MPF/RJ. **Complexo de visitação em parque de Macaé é criado**. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/acordo-com-mpf-rj-leva-a-criacao-de-complexo-de-visitacao-em-parque-de-macae-rj>. Acesso em 13 out. 2019.

MONTIBELER, Débora Pinheiro da. (2022) **Fronteiras de Cor: a produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara**. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. E-book.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoa. In: MASSONI, Neusa; MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 1–9, 2010.

MELO, Ricardo Moreno de. Quem deve lembrar e o que deve ser lembrado: Disputas simbólicas pela memória social no quilombo Machadinha/RJ. **PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, Niterói/RJ, v. 12, n. 22, p. 396–420, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

O GLOBO. **Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, no norte do Rio, tenta sobreviver numa área de pressão social e econômica**. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/parque-nacional-da-restinga-de-jurubatiba-no-norte-do-rio-tenta-sobreviver-numa-area-de-pressao-social-economica-2687716>. Acesso em 21 jan. 2021.

PAIVA, Clotilde Andrade et al. Publicação crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872. **Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica - NPHEd**, UFMG:Belo Horizonte, 2012.

PELACANI, Bárbara; MUNIZ, Tiago Silva Alves; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental crítica e estudos de patrimônio crítico: intersecções e virada para pedagogias decoloniais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 133–151, 2019.

PEREIRA, Juliane de S.; COSTA, Rafael Nogueira. Panorama histórico da educação ambiental no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. In: **8º Simpósio de Gestão Ambiental e Biodiversidade** (07 a 09 de maio de 2019).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. a 10, p. 200–212, 1992.

RAMOS, Maria Tereza; ORTIZ, Patrícia de Souza e Camargo. Representações sociais de professores em educação ambiental de escolas públicas municipais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 13, nº 4, p. 281-297, 2018.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental [livro eletrônico]**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RÔÇAS, Giselle *et al.* O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: o desafio do ensino de pós-graduação na região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.4 (2), pp. 2-16, ago. 2011.

RUA, João. Implicações Territoriais do Processo de Modernização no Município de Quissamã. **GEO Uerj - Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 7-31, 1998.

SANTANA, Gildo Rafael de Almeida; SANTOS, Paulo Guilherme Terra dos; PINTO, Augusto Eduardo Miranda. Análise Econômica e ambiental frente a implementação das unidades de conservação do município de Quissamã/RJ. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego**, v. 16, n. 1, p. 42-56, 2023.

SANTOS, Taís Conceição dos; COSTA, Marco Antônio Ferreira. Educação Ambiental: o que dizem os docentes sobre essa temática. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, p. 1-10, 2017.

SASSERON, Lúcia Helena. Sobre ensinar ciências, investigação e nosso papel na sociedade. **Ciência & Educação** (Bauru), [s. l.], v. 25, n. 3, p. 563-567, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Complexo de Zé Carioca: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 10, p. 49-63, 1995.

SOUSA, Ferdinando de. **A fracassada Capitania de São Tomé e os "Sete Capitães"**. Disponível em: <https://ferdinandodesousa.com/2020/08/19/a-fracassada-capitania-de-sao-tome-e-os-sete-capitães/>. Acesso em 30 jun. 2023.

SOUTO, Stéfane Silva de Souza (2021) **Aquilombamento: um referencial negro para uma gestão cultural insurgente**. 177f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

TAMAIIO, Irineu; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Quando o Parque (ainda) não é nosso: Educação Ambiental, Pertencimento e Participação Social no Parque Sucupira, Planaltina (DF). **Revista Espaço e Geografia**, v. 17, n. 1, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **NUPEM/UFRJ: Projetos em andamento**. Disponível em <http://www.macaee.ufrj.br/nupem/index.php/extensao/projetos-em-andamento>. Acesso em 21 jan. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE

**SORAYA MIRANDA CASTELLO BRANCO**  
**VERÔNICA PIMENTA VELLOSO**

**Educação Ambiental e  
decolonialidade na  
restinga de Jurubatiba**

**APRENDENDO COM A ANCESTRALIDADE  
NO QUILOMBO DA MACHADINHA**



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO DE JANEIRO



## APRESENTAÇÃO

É com bastante alegria que apresento o Produto Educacional de Soraya Miranda Castello Branco, cujo processo de criação, construção e elaboração da escrita tive a oportunidade de acompanhar - um processo entrecortado por muitos acontecimentos que abalaram a sua vida e a de todas(os) nós de maneiras diferenciadas e nos marcaram.

Este material é um desdobramento da dissertação intitulada "O Parque e o Quilombo na cidade de Quissamã : Interlocações para uma Educação Ambiental na Restinga de Jurubatiba". As propostas, organizadas em forma de uma sequência didática, têm por fim sugerir atividades que trabalhem o ambiente no sentido mais amplo a partir de memórias, identidades, esquecimentos e sentimentos colaborativos.

Há um movimento de recuperar elos perdidos de nossa história - de sujeitos, saberes e culturas - a partir de uma entre muitas outras cidades que se constituíram em face de muita destruição e da extração sem limites dos recursos e de tudo que a natureza nos dá, do que somos, fomos e do que seremos, seres vivos em mutação constante, parte de uma natureza exuberante que teve áreas que se tornaram Unidades de Conservação no formato de parques, como foi o caso estudado na dissertação - o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba - com relação a parte situada na cidade de Quissamã, palavra de origem angolana que expõe a ancestralidade africana. Hoje temos o Complexo Cultural da Fazenda Machadinha, representativo da cultura quilombola e o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, representativo da natureza. Como separar um espaço do outro ou como trabalharmos as atividades educativas no Parque Nacional Restinga de Jurubatiba sem mencionar a cultura quilombola, os seus saberes e hábitos em conexão com a natureza que foram silenciados pela história oficial?

Prof.<sup>a</sup> Dra. Verônica Pimenta Velloso

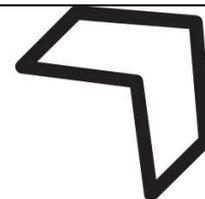


## SUMÁRIO

Introdução _____	4
Sobre a Sequência Didática _____	5
Unidade de Aprendizagem 1 - Tua casa vai bem? _____	7
Unidade de Aprendizagem 2 - “Eu sou porque nós somos” _____	8
Unidade de Aprendizagem 3 - Pontuando memórias locais _____	9
Unidade de Aprendizagem 4 - Exposição de “si” formando o “nós” _____	10
Unidade de Aprendizagem 5 - Escuta de memórias silenciadas _____	11
Unidade de Aprendizagem 6 - O Parque não é só um parque _____	12
Algumas Considerações _____	13
Referências Bibliográficas _____	14



## INTRODUÇÃO



O Meio Ambiente é um dos temas transversais a serem tratados na educação básica, conforme orientação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Embora seja um assunto bastante discutido desde a década de 1970, a Educação Ambiental parece promover poucas transformações no cotidiano escolar e na formação cidadã. Parte desta insuficiência é resultado de uma tendência político-pedagógica que distancia homem e natureza, ou seja, focada na preservação dos espaços naturais pela proibição da presença humana. Chamada de macrotendência conservacionista, é uma linha de pensamento associada ao paradigma científico que prevalece em nossa sociedade.

Algumas décadas depois, uma outra tendência se destacou. Esta, que é economicamente mais interessante, é chamada de macrotendência pragmática, é representada pela expressão desenvolvimento sustentável e suas variantes. Tantos anos nesta perspectiva “desenvolvimentista, porém sustentável” não só não conseguiu evitar um colapso ambiental como antecipou aquilo que chamamos de emergência climática.

Neste entendimento, é evidente que novas formas de se pensar o Meio Ambiente e, mais recentemente, vem se destacando nas discussões teóricas a macrotendência crítica, que agrega os aspectos humanistas às questões ambientais, visando novas relações homem X ambiente. Encontrá-la aplicada no dia a dia, tanto das escolas quanto nas nossas comunidades, ainda é bastante raro. E um fator generalista que dificulta essa expansão é o que o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930-2018) chamou de colonialidade do poder.

[...] trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores (MAIA; DE MELO, 2020, p. 232).

Acreditamos que a via para uma Educação Ambiental que possa ruir a visão capitalista de natureza como commodity e sua exploração progressiva, disfarçada de sustentabilidade, é a decolonialidade.

Este produto educacional foi pensado para a rede municipal de Quissamã, no estado do Rio de Janeiro, onde há Unidades de Conservação, como o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, e o Complexo Cultural da Fazenda Machadinha, ligado a uma comunidade remanescente quilombola. Trazendo a Educação Patrimonial como catalisador do processo de geração de memórias e identidade, apresentamos seis Unidades de Aprendizagens ordenadas a fim de desenvolver novas concepções sobre Meio Ambiente, nos estudantes e também nos professores, decolonizando a partir da ética africana Ubuntu.

Bons estudos!

Prof.<sup>a</sup> Soraya Miranda Castello Branco.

## **SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Como define Zabala (1998) – e como o próprio nome indica – se trata de uma “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p. 53, grifo nosso). Mais do que o caráter das atividades sequenciais propostas, o que as torna didáticas é a articulação das propostas. O ordenamento das variadas unidades de aprendizagem (UA) precisa compor um itinerário de aprendizagem, de modo a desenvolver gradativamente as habilidades e competências inerentes às diversas dimensões curriculares a que se propõem.

Para uma Educação Ambiental na rede municipal de Quissamã, junto ao PARNA Jurubatiba, conseqüente a uma leitura crítica das relações socioambientais ali resistentes e desatualizadas, se demanda uma articulação inicial das diferentes áreas do conhecimento do currículo do Ensino Fundamental; uma Educação Ambiental que não se restrinja à Biologia ou ao pragmatismo usual nestas últimas décadas. A interdisciplinaridade se manifesta como uma ferramenta propícia à articulação dos saberes e, didaticamente, à articulação das unidades de aprendizagem da sequência didática.



Fonte: [http://profept.ifap.edu.br/images/ProfEPT\\_Interdisciplinaridade.jpg](http://profept.ifap.edu.br/images/ProfEPT_Interdisciplinaridade.jpg)

Evidentemente, uma perspectiva diferente da usual se faz necessária nas metodologias de ensino, a já muito falada decolonialidade. Decolonizar saberes é um processo urgente, visto a urgência dos povos subalternizados em resistirem, mas também é lento e gradual, pois visa uma desconstrução – e não uma demolição – de conceitos, padrões e valores. Desconstrução é uma palavra que indica uma cuidadosa desestruturação daquilo que fora estruturado por imposição; denota, portanto, um movimento oposto ao impositivo e que resulta não mais apenas em resistir, mas principalmente em coexistir. Decolonizar saberes requer, também, decolonizar a prática docente ou mesmo a educação e as relações que ela implica.

A educação em ciências possui na sua raiz a reprodução das formas de colonialidade do saber, ser e poder dentro de uma sociedade em constantes tensões, onde o ensino de ciências possui várias finalidades, como por exemplo, ser um instrumento de legitimação de relações de inferiorização de determinados grupos sociais ou étnicos (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p. 11)

Compreende-se que uma das primeiras consequências da colonialidade é a perda / neutralização de identidade, memórias e liberdade. Em vista disto, buscou-se algumas possibilidades para uma práxis decolonial na Educação Ambiental e a literatura traz a Educação Patrimonial como método abrangente e articulador de diferentes áreas do conhecimento, à medida que promove pensamento decolonial ao tratar de memória, história, lugar e pertencimento genuínos.

(...) e a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204)

A dinâmica para um processo inicial de decolonialidade na Educação Ambiental foi elaborada sob a perspectiva Ubuntu.

O Ubuntu constitui a organização sociopolítica e filosófica dos povos africanos falantes da língua bantu. Pode ser compreendido sobre uma ontologia, uma epistemologia e uma ética africana em que a partilha e o cuidado mútuo são valores fundamentais. [...] Para o ethos Ubuntu a afirmação de si é construída na coletividade, portanto, diferente da lógica cartesiana e egocêntrica do “penso, logo existo” (TRISTÃO; VIEIRA, 2021, p. 308)

Assim, agregando novas formas de se entender o/no mundo, como a ética Ubuntu, ao exercício de construção de memórias e identidades pela educação patrimonial, a reconstrução de si viabiliza uma ruptura paradigmática – ou algum combustível para o motor decolonial.



**Baobá em Quissamã.** Imponente, a árvore adorna a frente do Museu Casa Quissamã e, apesar de não haver registro da data de seu plantio, estima-se que ela está ali desde 1863. Especula-se que a muda do baobá tenha sido trazida por escravos que aportavam clandestinamente em Barra do Furado. Em seu tronco, há várias marcas da história do lugar. A mais impressionante (e paradoxal) é uma argola de prender escravos, que transformou a árvore da sabedoria dos africanos em local de suplício e cativoiro.  
**Fonte:** Prefeitura de Quissamã.

## Unidade de Aprendizagem 1 - Tua casa vai bem?

**Objetivo:** Levantamento das diferentes percepções sobre natureza e ambiente.

**Descrição da atividade:** Nesta atividade trabalham-se as habilidades de Língua Portuguesa EF07LP01 (distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado) e EF07LP02 (comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas), enquanto se desenvolve a habilidade de Ciências EF07CI07 (caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas).

**Material necessário:** Textos jornalísticos que abordem questões relacionadas ao meio ambiente; material para anotação.

**Tempo estimado:** 2 aulas de 50 min.

**Desenvolvimento:** Solicitar previamente que os alunos tragam recortes de figuras que eles consideram meio ambiente. A partir destas imagens, iniciar uma provocação sobre o que é meio ambiente e o que é natureza, com base no conhecimento prévio de 6º ano em Geografia, as habilidades EF06GE06 (Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização) e EF06GE07 (Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades). Em seguida, iniciar a leitura dos textos jornalísticos de maneira coletiva.

A escolha dos textos é crucial para promoção dos questionamentos e consequentes reflexões; para tanto, sugere-se que os textos sejam recentes e conttenham assuntos ambientais que repercutiram nas diferentes mídias e/ou de repercussão regional. Após a leitura, se estimulam as reflexões com novas provocações à turma. Dependendo da maturidade, da quantidade de alunos e de outras realidades inerentes à sala de aula, é interessante que se promova um breve debate. Ao final, os alunos devem registrar as suas percepções em uma redação.

**Avaliação:** É esperado que, ao final das manifestações argumentativas dos alunos, sejam encontrados nos relatos individuais uma ampliação da concepção de natureza, sociedade e ambiente.



## Unidade de Aprendizagem 2 - “Eu sou porque nós somos”

**Objetivo:** Valorizar outras formas de se entender a natureza, a sociedade e o meio ambiente, como o Ubuntu e o Bem-Viver.

**Sugestão de leitura prévia:** “‘Ubuntu’, o que a África tem a nos ensinar[1]; “Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver[2]”

**Descrição da atividade:** Nesta atividade, enquanto se desenvolve as habilidades EF07CI07 e EF07CI08, a disciplina de História também é trabalhada, pelas habilidades EF07HI09 (analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) e EF07HI12 (identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural).

**Material necessário:** Por se tratar de uma aula expositiva, propõe-se os recursos diversos que estejam disponíveis, tais como recursos audiovisuais, material de papelaria, material impresso e dispositivos de tecnologia da informação e comunicação.

**Tempo estimado:** 8 aulas de 50 min.

**Desenvolvimento:** Nas aulas sobre os ecossistemas brasileiros, recomenda-se um foco na descrição destes ambientes enaltecendo-os quando a beleza, a riqueza de biodiversidade e a singularidade existentes em cada bioma. Nas exposições, introduzir os conceitos de Ubuntu e do Bem Viver e das relações dos povos africanos e indígenas com o ambiente, utilizando imagens, textos ou vídeos que tratam destes temas. Recomenda-se que se convide ou que se visite alguma comunidade (quilombola ou indígena) da região para estabelecer diálogos sobre as suas filosofias.



## Unidade de Aprendizagem 2 - “Eu sou porque nós somos”

**Avaliação:** Uma grande necessidade da educação ambiental é a ampliação do que se entende como natureza e, principalmente, da relação homem x meio ambiente. É esperado que os alunos demonstrem, confeccionando cartazes, vídeos, apresentações e outros, a valorização destas outras maneiras de ser e estar na sociedade e na natureza.



[1] DOMINGUES, Joelza Ester. 'Ubuntu', o que a África tem a nos ensinar. Disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>, acessado em 4 dez 2023.

[2] VIEIRA, Maglis; TRISTÃO, Martha. Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver. *Ambiente & Educação*, v. 26, n. 1, p. 296-324, 2021.

## Unidade de Aprendizagem 3 - Pontuando memórias locais

**Objetivo:** Identificar, no território onde se habita, as diferentes realidades que possam se configurar como patrimônio.

**Sugestão de leitura prévia:** Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial[1].

**Descrição da atividade:** Nesta atividade podem ser trabalhadas a disciplina de Matemática, com a habilidade EF07MA36 (planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas) e a disciplina de Geografia, pelas habilidades EF07GE01 (avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil), EF07GE02 (analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas) e EF07GE04 (analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras, enquanto se desenvolve as habilidades EF07CI07 e EF07CI08).

**Material necessário:** Câmera fotográfica (ou smartphone). Há a possibilidade de registros por meio de artes manuais, como desenho, pintura ou maquete.

**Tempo estimado:** 4 aulas de 50 min

**Desenvolvimento:** Resgatando a ética Ubuntu para as discussões sobre os ecossistemas, faz-se uma breve elocução sobre as relações dos povos quilombolas e o ambiente, a partir de dados oficiais sobre preservação[2]. Após, ressalta-se que a relação destes povos com as matas é uma relação patrimonial, explicando os conceitos básicos de patrimônio. Ao final da atividade, é solicitado a cada aluno que se faça diferentes registros coisas ou lugares que representem, para si, um bem patrimonial, dissertando sobre suas memórias e identificação. Estes registros devem ser arquivados junto aos escritos para a atividade subsequente.

**Avaliação:** Espera-se que os alunos tragam imagens de diferentes padrões de patrimônio, mas que não falte registro de patrimônio de caráter natural.

[1] HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

[2] Sugestão: Correio Braziliense. Proteger territórios quilombolas é preservar o meio ambiente. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2023/07/5107342-artigo-proteger-territorios-quilombolas-e-preservar-o-meio-ambiente.html>, acessado em 4 dez 2023.



## Unidade de Aprendizagem 4

### Exposição de “si” formando o “nós”

**Objetivo:** Socializar as experiências individuais de memória e identidade e incorporar novas, de forma coletiva.

**Descrição da atividade:** Nesta atividade, além das habilidades já tratadas de Ciências, participam as disciplinas de História (EF07HI09) e de Artes, pela habilidade EF69AR06 (desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais).

**Material necessário:** Impressão em papel fotográfico, quadros, cartolinas, fitas adesivas e demais recursos artísticos.

**Tempo estimado:** 1 dia letivo.



Rogério Peccioli

**Desenvolvimento:** Para esta atividade, provavelmente, será necessária uma maior intervenção do professor. A ideia é promover uma exposição dos registros patrimoniais desenvolvidos por cada aluno, aberta à visitação de toda a comunidade escolar. É recomendável que, no processo de curadoria, sejam adicionadas as legendas produzidas pelos alunos ao efetuarem os registros das imagens, a fim de que o público geral compreenda o que faz daquele item ali representado um patrimônio.

**Avaliação:** Ao final da exposição, apura-se o sentimento dos alunos envolvidos em compartilhar memórias, afetos e identidade envolvidos com aqueles patrimônios através da arte.

## Unidade de Aprendizagem 5 - Escuta de memórias silenciadas

**Objetivo:** Refletir sobre os processos que levaram à oficialização, pelas autoridades públicas, de diversos patrimônios históricos, artísticos e culturais.

**Descrição da atividade:** A visita a um espaço reconhecido como patrimônio de um povo, de um lugar ou de uma civilização tem por fundamento a percepção de que há memórias e identidades que são construídas coletivamente, de maneira genuína ou por imposição. Nesta visita são integradas as disciplinas de História, pelas habilidades EF07HI01 (explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia) e EF07HI03 (identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas), Geografia nas habilidades EF07GE02 (analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas) e EF07GE03 (selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades), e Artes, na habilidade EF69AR34 (analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas).

Em Quissamã, o local indicado é o Complexo Cultural da Fazenda Machadinho, patrimônio cultural tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) desde 1978 e inserido na comunidade remanescente quilombola de Machadinho, onde a mediação dos saberes conduzida pelos quilombolas irá compartilhar as memórias que foram silenciadas e que são parte da identidade coletivamente criada na cidade.



Complexo Cultural da Fazenda Machadinho, Quissamã/RJ

## Unidade de Aprendizagem 5 - Escuta de memórias silenciadas

**Material necessário:** material para registros (câmera, smartphone, bloco de notas, lápis).

**Tempo estimado:** 1 dia letivo.

**Avaliação:** Na aula subsequente à visita, de forma livre, se avalie alguma movimentação interna nos alunos quanto as relações de poder vigentes na nossa sociedade que silenciam, afastam e marginalizam os povos de seu próprio patrimônio, e a necessidade de se colocar em posição de resistência e de enfrentamento, em busca de seus direitos mais básicos – a vida e o bem-estar.



Griot partilhando saberes com crianças

Fonte: <https://portaldoenvelhecimento.com.br/a-carta-mandinga-a-palavra-grio-e-a-tomada-de-decisoes/>



## Unidade de Aprendizagem 6 - O Parque não é só um parque

**Objetivo:** Promover nos estudantes, in situ, posicionamentos mais assertivos quanto a possíveis (e prováveis) problemas socioambientais encontrados em uma Unidade de Conservação; suscitar-lhes o desejo de uma maior participação no cotidiano da UC e, dentro das possibilidades infantis, aproximar-se de uma posição de cuidado assemelhada ao que chamamos de gestão participativa.

**Atividade prévia:** Exibição do documentário[1] “Areia de Quissamã”, desenvolvido pelo Curso de Cinema Ambiental (CUCA) da UFRJ, Campus Macaé.

**Descrição da atividade:** Aqui se conclui o desenvolvimento das habilidades EF07CI07 e EF07CI08, integrando-se à Geografia, nas habilidades EF07GE03 (selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades), EF07GE11 (caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade) e EF07GE12 (comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) e à Educação Física, na habilidade EF89EF19 (experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental).

Em Quissamã, a Unidade de Conservação indicada é o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, criado em 1998 numa extensa área do ecossistema de restinga, integrante da Mata Atlântica. Havendo disponibilidade de visita guiada por algum representante da instituição, será de grande valia analisar a concepção de meio ambiente que prevalece no setor de educação ambiental do Parque. Do contrário, a mediação dos professores das disciplinas supracitadas, presentes na atividade, farão as provocações quanto a razão de se transformar aquele ambiente em parque nacional, como era a relação da sociedade antes da criação do parque e como essa relação se dá hoje, quais conflitos socioambientais ocorrem no parque e que paralelos podem ser traçados entre a criação do Complexo Cultural da Fazenda Machadinho, na comunidade quilombola, e do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, na restinga habitada por outras minorias, como os pescadores.

## Unidade de Aprendizagem 6 - O Parque não é só um parque

**Material necessário:** material para registros (câmera, smartphone, bloco de notas, lápis).

**Tempo estimado:** 1 aula de 50 min para o documentário; 1 dia letivo para a visita.

**Avaliação:** Na aula subsequente à visita, de forma livre, se avalie o despontamento de questionamentos, insatisfações ou rupturas nos estudantes quanto a leitura prevalente de uma Unidade de Conservação, que é a leitura estritamente ecológica; o desenvolvimento da percepção da UC como um patrimônio não apenas natural, mas também histórico e cultural; observar novas motivações para atuação junto ao Parque Nacional de maneira mais integral, participando da organização e da aplicação dos planejamentos para o uso público em benefício de todos, inclusive do próprio ecossistema, não mais de uma pequena parcela de privilegiados.

[1] Diretor (Autor): Nathalia Moura Muzy Fuentes, Rafael Nogueira Costa. Disponível em <https://vimeo.com/55167387>, acessado em 4 dez 2023.



Fonte: [http://mapadecultura.com.br/wp-content/uploads/2012/05/Carapebus\\_\\_Restinga-de-Jurubatiba\\_MG\\_3395.jpg](http://mapadecultura.com.br/wp-content/uploads/2012/05/Carapebus__Restinga-de-Jurubatiba_MG_3395.jpg)



## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Esta sequência didática, em hipótese alguma, deve ser entendida como um manual de instruções. Trata-se, apenas, de uma proposta colaborativa para desenvolvimento de novos saberes ambientais a partir dos saberes de povos que coexistem melhor com a natureza.

Para cada comunidade de pessoas, em cada rede de ensino, com qualquer saber não eurocêntrico, em qualquer Unidade de Conservação esta sequência didática se atualiza e alimenta o “bichinho do questionamento” necessário à construção do conhecimento.

Independentemente da visão que se tenha sobre o mundo, o tão falado “viés ideológico”, a colonialidade do poder é um fato, atravessa todas as sociedades modernas e não faltam evidências de que precisa ser desconstruída.

Começemos.

## **REFERÊNCIAS**

**COSTA, Rafael Nogueira et al. (2011) Areia de Quissamã. [Documentário]. Produção de Nathalia Moura Muzy Fuentes e Lígia Carvalho. Direção de Rafael Nogueira Costa. Curso de Cinema Ambiental (CUCA). 13'42".**

**DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A.; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em Ciências e Decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: Decolonialidades na Educação em Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019, p. 1-17.**

**HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.**

**MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; DE MELO, Uico Denis Sousa. A colonialidade do poder e suas subjetividades. Teoria e Cultura, v. 15, n. 2, 2020.**

**POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. a 10, p. 200–212, 1992.**

**VIEIRA, Maglis; TRISTÃO, Martha. Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver. Ambiente & Educação, v. 26, n. 1, p. 296-324, 2021.**

**ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.**