

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE
(PGEDA/EDUCANORTE)**

CHARLESTON SILVA DE SOUZA

**ECOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS NA SALA VERDE AMANAJÉ, NA CIDADE DE CAPITÃO
POÇO/PA**

**BELÉM - PA
2025**

CHARLESTON SILVA DE SOUZA

**ECOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS NA SALA VERDE AMANAJÉ, NA CIDADE DE CAPITÃO
POÇO/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte), curso de Doutorado, da Universidade Federal do Pará – UFPA – como requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação.

Orientador: José Valdinei Albuquerque Miranda

BELÉM – PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva de Souza, Charleston.
Ecosofia e educação na Amazônia: Intervenções Pedagógicas na sala verde Amanajé, na Cidade de Capitão Poço/PA / Charleston Silva de Souza. — 2025.
175 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

1. Educação. 2. Ecosofia. 3. Sala Verde Amanajé. 4. Transversalidade. 5. Rizoma. I. Título.

CDD 370.811



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM
EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ASSOCIAÇÃO PLENA DE REDE –
EDUCANORTE

ATA DE EXAME DE DEFESA Nº 28/2025 POLO BELÉM


Aos onze dias do mês de março de dois mil e vinte e cinco, às 15 horas, pelo <https://meet.google.com/qnq-jkca-eed>, reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Polo Belém, do Programa em Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Associação Plena de Rede-Educante, composta por Prof.Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda (Orientador do trabalho e Presidente da Banca - PGEDA-UFPA); Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos (Examinadora Interna- PPGP/UFPA); Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (Examinadora Interna - PGEDA-UFPA); Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão (UEPA- PPDRGEA), Luiz Augusto Soares Mendes (Examinador Externo - UFRA/PPGEO). A reunião teve por objetivo julgar o relatório de Defesa de Tese do doutorando Charleston Silva da Souza, sob o título: ECOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: Intervenções Pedagógicas na sala verde Amanajé, na Cidade de Capitão Poço/PA. Os trabalhos foram abertos pelo presidente da Banca, a seguir foi dada a palavra ao doutorando para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu o examinando, sendo garantido o tempo de resposta do doutorando, após o que se procedeu o julgamento do trabalho. Concluindo, a Banca Examinadora deliberou por sua **Aprovação**. A seguir a Banca fez o seguinte destaque: A banca destaca o aprofundamento teórico da tese e a relação da perspectiva filosófica da Ecosofia com a educação na Amazônia. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Belém 11 de março de
2025


Documento assinado digitalmente

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda  JOSE VALDINEI ALBUQUERQUE MIRANDA
Data: 17/03/2025 17:08:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente


Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos  FLAVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS
Data: 21/03/2025 16:07:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

Prof. Dr. Gilcilene Dias da Costa  GILCILENE DIAS DA COSTA
Data: 17/03/2025 17:15:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão  ANTONIO JORGE PARAENSE DA PAIXAO
Data: 19/03/2025 22:45:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Augusto Soares Mendes  LUIZ AUGUSTO SOARES MENDES
Data: 18/03/2025 22:21:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Charleston Silva de Souza

**ECOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS NA SALA VERDE AMANAJÉ, NA CIDADE DE CAPITÃO
POÇO/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte), curso de Doutorado, da Universidade Federal do Pará – UFPA – como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação

Orientador: José Valdinei Albuquerque Miranda

Data da defesa: 11/03/2025.

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
Universidade Federal do Pará.

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão
Universidade do Estado do Pará

Membro Titular: Prof.^a Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos
Universidade Federal do Pará

Membro Titular: Prof.^a Dra. Gilcilene Dias da Costa
Universidade Federal do Pará

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Augusto Soares Mendes
Universidade Federal Rural da Amazônia

Suplente: Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
Universidade do Estado do Amazonas.

Belém,
UFPA – 2025

À Fernanda, por seu amor e apoio incondicional, e aos meus filhos, Matteo e Maia, minha força e alegria.

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina neste doutorado é, acima de tudo, um testemunho da força da colaboração e do apoio mútuo. Desejo, portanto, expressar minha sincera gratidão a todos aqueles que, com sua dedicação e generosidade, tornaram possível a realização deste trabalho.

Primeiramente, dirijo meu profundo reconhecimento ao meu orientador, Professor José Valdinei Albuquerque Miranda. Sua erudição, aliada a uma orientação carinhosa e a uma paciência ímpar, foram faróis que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa. Sua expertise foi fundamental em cada etapa, e recordo com apreço os inúmeros momentos de conversa, marcados não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também por um genuíno carinho e atenção que me motivaram incessantemente.

Estendo meus agradecimentos aos ilustres membros da banca examinadora: Professor Antônio Jorge Paraense da Paixão, Professor Leif Ericksson Nunes Grünewald, Professor Luiz Augusto Soares Mendes, Professora Flávia Cristina Silveira Lemos e, em especial, à Professora Gilcilene Dias da Costa. Suas valiosas contribuições durante as oficinas e o atelier de pesquisa enriqueceram sobremaneira este trabalho, oferecendo perspectivas cruciais e estimulando o rigor intelectual.

Sou imensamente grato à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo indispensável apoio financeiro. A bolsa concedida me permitiu a dedicação integral à pesquisa, condição essencial para a profundidade e a qualidade alcançadas. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), expresso meu agradecimento pela acolhida e pela eficiente comunicação e informação, que sempre facilitaram minha trajetória acadêmica.

Um agradecimento especial e profundamente sentido dedico à Fernanda Carneiro Romagnoli, minha companheira de vida e incansável parceira nos intensos debates ecofilosóficos que moldaram esta tese. Sua disposição constante em orientar, questionar e instigar o trabalho acadêmico foi, e continua sendo, um pilar fundamental. Afirmo com convicção: sem sua presença, esta tese não teria se materializado.

Aos meus amados filhos, Matteo Romagnoli de Souza e Maia Romagnoli de Souza, dedico este esforço. Eles são a inspiração constante para meu aperfeiçoamento contínuo, o farol que ilumina minha busca incessante por crescimento pessoal e intelectual.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão à minha família: Maria dos Reis Silva, Charlyane Souza e Charlene Souza. Seu apoio incondicional e a confiança sempre depositada em mim foram fontes de força e motivação em todos os momentos.

Agradeço à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA/Capitão Poço) por gentilmente permitir o acesso ao campus, sempre que necessário. Às dedicadas equipes que integraram e integram a Sala Verde Amanajé, manifesto meu apreço pela disposição em contribuir para uma educação emancipadora e verdadeiramente transformadora, um ideal que compartilhamos e buscamos promover.

Finalmente, estendo meus agradecimentos a todas as pessoas que, de alguma forma, direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho. Este doutorado é, em sua essência, o resultado de um esforço coletivo, e sou profundamente grato a cada indivíduo que fez parte desta jornada.

Charleston Silva de Souza

RESUMO

A tese “Ecosofia e Educação na Amazônia: Intervenções Pedagógicas na Sala Verde Amanajé, na cidade de Capitão Poço/PA” investiga como a Sala Verde Amanajé (SVA), por meio de suas práticas pedagógicas, articula os princípios da ecosofia de Félix Guattari com as demandas socioambientais da Amazônia. Adotando uma metodologia cartográfica, o estudo analisa o processo de des(re)territorialização da SVA, evidenciando sua transição de um espaço físico fixo para uma rede pedagógico-ecosófica itinerante. A pesquisa identifica a transversalidade e o conceito de rizoma como elementos centrais para compreender a articulação entre saberes científicos, tradicionais e culturais, promovendo uma educação ambiental que valoriza a coaprendizagem e a construção de subjetividades críticas. Os resultados revelam que a SVA impacta significativamente a formação de professores, alunos e comunidades locais, incentivando práticas sustentáveis como hortas pedagógicas, compostagem e coleta seletiva. Além disso, destaca-se a importância do alinhamento das ações da SVA com políticas públicas, como a Lei Nº 9.981/2023, que institucionaliza a educação ambiental nas escolas do Pará. O estudo conclui que a SVA exemplifica uma educação ambiental inovadora e contextualizada, que rompe com hierarquias tradicionais e contribui para a construção de um ecossistema pedagógico em constante devir, alinhado às demandas socioambientais da Amazônia e aos princípios ecosóficos.

Palavras-chave: Educação; Ecosofia; Sala Verde Amanajé; Transversalidade; Rizoma.

ABSTRACT

The thesis “Ecosofia e Educação na Amazônia: Intervenções Pedagógicas na Sala Verde Amanajé, na cidade de Capitão Poço/PA” investigates how the Sala Verde Amanajé (SVA), through its pedagogical practices, integrates Félix Guattari's ecosophical principles with the socio-environmental demands of the Amazon. Adopting a cartographic methodology, the study analyzes the process of de(re)territorialization of the SVA, highlighting its transition from a fixed physical space to an itinerant pedagogical-ecosophical network. The research identifies transversality and the concept of the rhizome as central elements to understanding the articulation of scientific, traditional, and cultural knowledge, fostering environmental education that values co-learning and the construction of critical subjectivities. The results reveal that the SVA significantly impacts the training of teachers, students, and local communities, encouraging sustainable practices such as pedagogical gardens, composting, and selective waste collection. Furthermore, it emphasizes the importance of aligning the SVA's actions with public policies, such as Law No. 9,981/2023, which institutionalizes environmental education in Pará's schools. The study concludes that the SVA exemplifies an innovative and contextualized environmental education, breaking with traditional hierarchies and contributing to the construction of a pedagogical ecosystem in constant becoming, aligned with the socio-environmental demands of the Amazon and ecosophical principles.

Keywords: Education; Ecosophy; Sala Verde Amanajé; Transversality; Rhizome.

RESUMEN

La tesis “Ecosofía y Educación en la Amazonía: Intervenciones Pedagógicas en la Sala Verde Amanajé, en la ciudad de Capitão Poço/PA” investiga cómo la Sala Verde Amanajé (SVA), a través de sus prácticas pedagógicas, articula los principios de la ecosofía de Félix Guattari con las demandas socioambientales de la Amazonía. Adoptando una metodología cartográfica, el estudio analiza el proceso de des(re)territorialización de la SVA, evidenciando su transición de un espacio físico fijo a una red pedagógico-ecosófica itinerante. La investigación identifica la transversalidad y el concepto de rizoma como elementos clave para comprender la articulación entre conocimientos científicos, tradicionales y culturales, promoviendo una educación ambiental que valora el coaprendizaje y la construcción de subjetividades críticas. Los resultados revelan que la SVA impacta significativamente la formación de docentes, estudiantes y comunidades locales, fomentando prácticas sostenibles como huertos pedagógicos, compostaje y reciclaje. Además, se destaca la importancia de alinear las acciones de la SVA con políticas públicas, como la Ley N° 9.981/2023, que institucionaliza la educación ambiental en las escuelas de Pará. El estudio concluye que la SVA ejemplifica una educación ambiental innovadora y contextualizada, que rompe con jerarquías tradicionales y contribuye a la construcción de un ecosistema pedagógico en constante devenir, alineado con las demandas socioambientales de la Amazonía y los principios ecosóficos.

Palabras clave: Educación; Ecosofía; Sala Verde Amanajé; Transversalidad; Rizoma.

TABELA DE FIGURAS

Imagem	Descrição	Página
1	Educação para o meio ambiente, sustentabilidade e clima	16
2	Sala Verde Amanajé (SVA)	18
3	13ª Cavalgada Parque Eugênia	23
4	Palestra na Escola Belina Campos Coutinho/Capitão Poço	34
5	Estufa da SVA, UFRA	45
6	Horta em mandala	46
7	Produção de horta em escola de Capitão Poço	51
8	Registro do Vídeo 1	69
9	Registro do Vídeo 2	69
10	Confecção de vasos artesanais com a SVA	71
11	Apresentação de maquete	75
12	Folder do Curso de 2021 da SVA	87
13	Objetivos do Curso 1 SVA	88
14	Temas do Curso 1 SVA.	89
15	Slide da apresentação do Curso pela Coordenação	93
16	Lixo encontrado na praia do Atalaia após comemoração de ano novo	101
17	Painel do Saneamento. Dados de Capitão Poço, 2022	103
18	Planejamento do local + Planejamento das atividades da SVA, 2018	116
19	Início da SVA, 2018	117
20	Montagem da cerca lateral no início. Fonte: Autor, 2018	118
21	Assentos feitos com bambus posto sobre troncos de arvores que foram doados para o projeto	118
22	Vasos de garrafa pet confeccionado por aluno	118
23	Teto já quase finalizado	119
24	O modelo rizoma e a SVA	126
25	Apresentação do Curso sobre Educação Ambiental nas Escolas	135
26	Primeiro módulo do curso (presencial) realizado no dia 03/04/2024	141
27	Segundo módulo do curso, realizado de forma remota e com vídeo disponibilizado em canal do YouTube	141
28	Folder de divulgação do quarto módulo	142
29	Último módulo presencial do curso, realizado no dia 22/05/2024	142
30	Cerimônia de encerramento do Curso “Educação Ambiental nas Escolas”	143
31	Projeto de Jardim Sensorial na IECCP	148
32	Dados do Curso 2 as SVA	150
33	Avaliação Geral do Curso	151
34	Respostas de participantes do Curso	151
35	Projeções a partir do Curso	153
36	Alunos da Escola Lina Seffer na SNCT	154
37	Alunos da Escola Osvaldo Cruz na SNCT	155
38	Alunos da Escola Belina Campos na SNCT	155
39	Ecosistema pedagógico-ecosófico SVA	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SVA – Sala Verde Amanajé

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

SEDUC – Secretaria de Educação

CMI – Capitalismo Mundial Integrado

SNCT – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

PLATÔ 1. INTRODUÇÃO	12
1.1. <i>Educação e ecosofia: uma introdução ao contexto e propósitos da Sala Verde Amanajé</i>	15
1.2. <i>A SVA sob a ótica do método cartográfico: traçando linhas e compondo mapas</i>	28
1.3. <i>A SVA e os princípios aproximativos do rizoma</i>	40
PLATÔ 2. EDUCAÇÃO E ECOSOFIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM	58
2.1. <i>Amazônia entre o desenvolvimento impositivo e a floresta-rizoma: educação e ecosofia em perspectiva</i>	59
2.2. <i>Transversalidade e a superação de hierarquias pedagógicas na Amazônia: a experiência da Sala Verde Amanajé</i>	78
2.3. <i>A Ecosofia de Félix Guattari e suas implicações para a educação na Amazônia</i>	94
PLATÔ 3. A SALA VERDE AMANAJÉ: UM MAPA EM CONSTANTE DEVIR	112
3.1. <i>A configuração territorial da Sala Verde Amanajé: raízes e convergências</i>	114
3.2. <i>O processo de des(re)territorialização: a expansão dinâmica da rede ecosófica</i>	128
3.3. <i>A rede ecosófico-pedagógica em movimento: abrindo novas possibilidades</i>	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	170

PLATÔ 1. INTRODUÇÃO

Esta Tese tem como objetivo explorar as intervenções pedagógicas da Sala Verde Amanajé (SVA) e sua contribuição para a construção de um rizoma pedagógico-ecosófico em Capitão Poço e região. A partir de uma visão ecosófica, fundamentada nos conceitos de “ecosofia”, “rizoma” e “transversalidade”, eu busco entender como as práticas educacionais implementadas nesse espaço podem inspirar uma educação ecológica que respeite e valorize os saberes locais. Além disso, busco cartografar as transversalidades entre conhecimentos tradicionais e científicos, demonstrando como essas conexões podem fomentar uma educação de caráter imanente e crítica, capaz de enfrentar os desafios da crise ambiental global.

Para alcançar esses objetivos, adoto uma metodologia cartográfica inspirada nas obras de Félix Guattari e Gilles Deleuze, com o intuito de mapear as múltiplas conexões e agenciamentos que emergem das práticas pedagógicas da Sala Verde Amanajé. Ao longo da tese, analiso as principais intervenções educativas, seu impacto nas comunidades locais e como elas contribuem para a construção de uma rede pedagógica que ressoa com as ecologias (ambiental, social e mental) da região amazônica. Assim, o estudo busca oferecer uma contribuição importante para a literatura sobre educação na Amazônia e suas intersecções com a ecosofia, propondo práticas que valorizem a vida em sua complexidade e se contraponham à degradação dos modos de existência nas esferas ambiental, social e subjetiva.

A escolha desse enfoque metodológico se justifica pelo contexto em que a pesquisa se insere. A Amazônia, com sua vasta ecologia e rica diversidade cultural, configura-se como um território de complexas disputas e transformações socioambientais, onde o desafio da sustentabilidade, do uso consciente dos recursos naturais e da preservação das formas de vida tradicionais se torna cada vez mais urgente. É nesse cenário que a educação, em sua imanência, emerge como um espaço de agenciamentos e conexões entre saberes, promovendo a formação crítica e transformadora. Essa perspectiva é fundamental para a construção de futuros sustentáveis, onde os saberes locais e as demandas contemporâneas se entrelaçam e se potencializam em um plano de coexistência e respeito às diferenças. A Tese “Ecosofia e Educação na Amazônia: Intervenções Pedagógicas da Sala Verde Amanajé, na cidade de Capitão Poço/PA” se posiciona neste debate, propondo um olhar penetrante sobre práticas

educacionais que promovam uma conscientização ecológica conectada à sustentabilidade na região amazônica.

Diante dessa realidade, políticas públicas têm sido implementadas para fortalecer a educação ambiental na região. No Pará, a Política de Educação Formal para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima (Lei nº 9.981, de 6 de julho de 2023) orienta ações que estimulam a multiplicidade de saberes e os agenciamentos entre escolas e universidades, como agentes de transformação socioambiental. Nesse cenário, a Sala Verde Amanajé representa um exemplo concreto de como tais iniciativas podem atuar como agentes de transformação socioambiental, promovendo a troca e a criação de conexões entre saberes diversos para construir um futuro mais sustentável e equitativo.

É nesse contexto de políticas ambientais e desafios educacionais que surge a Sala Verde Amanajé, uma iniciativa inovadora localizada em Capitão Poço, Pará. Seu diferencial está na conexão entre educação e ecologia de forma rizomática, articulando conhecimentos tradicionais e científicos, ações pedagógicas transversais e redes de pesquisa. Esse projeto é um exemplo de agenciamento coletivo ecosófico, operando como um campo vivo de múltiplas conexões, onde saberes e práticas se entrelaçam sem hierarquias pré-definidas, refletindo a complexidade do pensamento rizoma de Deleuze e Guattari.

Mais do que um espaço de educação ambiental, a SVA se destaca como um dispositivo produtor de subjetividades, promovendo o desenvolvimento de mentalidades críticas e reflexivas. Ela atua como um local de resistência cultural, onde tradições locais coexistem com as práticas educativas. Em alinhamento com os princípios ecosóficos de Félix Guattari, a SVA reflete uma via pedagógica que transcende a dicotomia entre natureza e cultura, promovendo um campo transversal de saberes e ações que busca reinventar as relações entre a educação, o meio ambiente e as comunidades locais.

Diante desse panorama, a tese está organizada em três Platôs, cada um abordando diferentes aspectos da interseção entre educação, ecosofia e práticas pedagógicas na Amazônia. O Primeiro Platô, “Introdução”, contextualiza a pesquisa e ressalta sua relevância, apresentando também as características do método da cartografia com base no estudo “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, organizado por Kastrup e Escóssia. Para terminar, procedo com uma descrição das características aproximativas do rizoma conforme desenvolvido em “Mil Platôs”, de Deleuze e Guattari.

O Segundo Platô, “Educação e Ecosofia: caminhos que se cruzam”, analisa a relação entre educação ambiental e a ecosofia de Félix Guattari no contexto amazônico. Contrasta uma visão tradicional da Amazônia como um espaço subutilizado que necessita de “ajuda” para progredir com uma visão alternativa, que a entende como uma floresta-rizoma, rica em interdependência entre todas as formas de vida. Também exploro o conceito de transversalidade de Guattari, que atravessa o social, político e ético, como uma inspiração para uma educação ambiental crítica e colaborativa, especialmente nas práticas da Sala Verde Amanajé. A pertinência da noção de transversalidade, aqui, concerne na possibilidade de romper com hierarquias e categorizações, incentivando uma educação de coaprendizagem que se ajusta à complexidade ecológica da Amazônia. Concluo expandindo as ideias de Guattari para a educação, mostrando que seu pensamento ecosófico propõe uma transformação que engloba desde os aspectos materiais até os níveis mais sutis de sensibilidade e desejo.

No Terceiro e último Platô, “A Sala Verde Amanajé: um mapa em constante devir”, analiso o desenvolvimento das práticas pedagógicas da SVA como um ecossistema educacional rizomático, adaptável e expansivo. Inicialmente, a SVA operava em uma estufa da UFRA em Capitão Poço, atuando como ponto de convergência entre saberes acadêmicos e locais. Com o tempo, limitações logísticas e ambientais impulsionaram uma mudança para um modelo itinerante, permitindo que a SVA ampliasse sua atuação para outras escolas e comunidades vizinhas. Esse processo de “des(re)territorialização” reflete a flexibilidade da SVA, que se ajusta aos contextos locais e expande seu impacto pedagógico. O Platô é dividido em três momentos: a configuração inicial centrada na estufa; a transição para um modelo itinerante; e a consolidação da rede pedagógico-ecosófica em movimento. Argumento que a SVA se alinha, assim, ao pensamento ecosófico de Guattari, promovendo uma educação que estimula o encontro e o diálogo entre saberes múltiplos, valorizando a coaprendizagem.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa se delimita à análise da Sala Verde Amanajé e algumas escolas da região de Capitão Poço, no Pará. As interpretações e conclusões aqui desenvolvidas consideram os desafios metodológicos inerentes à abordagem cartográfica e à análise das entrevistas e questionários. Além disso, a perspectiva teórico-metodológica adotada, baseada no pensamento filosófico de Deleuze e Guattari, constitui a chave hermenêutica central desta tese.

1.1. EDUCAÇÃO E ECOSOFIA: UMA INTRODUÇÃO AO CONTEXTO E PROPÓSITOS DA SALA VERDE AMANAJÉ

Este tópico examina como a Sala Verde Amanajé opera como um espaço de convergência entre saberes tradicionais e acadêmicos no contexto amazônico. Fundamentada em uma visão ecosófica, a SVA desafia modelos educativos hegemônicos ao criar agenciamentos entre práticas pedagógicas transversais e incentivar uma conscientização ecológica crítica.

A ecosofia oferece um novo paradigma educacional ao questionar a lógica serializada e homogênea da modernidade, baseada no consumo, na padronização do conhecimento e na exploração ambiental. Em oposição a esse modelo, a SVA propõe uma educação rizomática e transversal, onde múltiplas formas de saber se encontram, rompendo com hierarquias fixas e promovendo um aprendizado situado e contextualizado.

No Brasil, com o objetivo de promover a sustentabilidade e a conscientização ecológica, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) tem trabalhado para “incentivar a implantação de espaços educadores para atuarem como potenciais centros de informação e formação ambiental”, em alinhamento com as diretrizes prioritárias do MMA e os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 2024).

As Salas Verdes, criadas pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) como espaços educativos para promover a consciência socioambiental, evoluíram para iniciativas mais amplas, incorporando práticas pedagógicas que vão além da simples difusão de informações (BRASIL, 2024). A Sala Verde Amanajé se insere nesse contexto, mas expande sua atuação ao articular saberes acadêmicos e tradicionais, operando como um dispositivo ecosófico que reinventa a relação entre conhecimento, território e subjetividade.

Em 2022, a Portaria GM/MMA nº 169, de 13 de julho de 2022, oficializou o projeto sob o nome de Salas +Verdes e lançou a primeira chamada pública para seleção de Salas +Verdes através do Sistema Salas Verdes, resultando na escolha de 86 Salas (MMA, 2024).

Posteriormente, com a Portaria GM/MMA nº 524, de 15 de junho de 2023, o projeto retornou ao nome original, com uma modificação no artigo referente ao Relatório Anual. As Salas +Verdes selecionadas na chamada pública de 2022 continuam a fazer parte do projeto, agora regidas pela nova Portaria (BRASIL, 2024).

Mais recentemente, o estado do Pará tem avançado na busca por mecanismos legais que promovam a educação ambiental e um pensamento ecológico desde a educação básica. Um exemplo significativo é a institucionalização da Política de Educação Formal para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima, estabelecida pela Lei Nº 9.981, de 6 de julho de 2023, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Esta lei visa implementar ações e práticas educativas na educação básica que defendam a preservação do meio ambiente (PARÁ, 2023).

A imagem 1 abaixo remete à institucionalização da educação ambiental no estado do Pará, articulada à implementação da Política de Educação Formal para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima (Lei Nº 9.981/2023). Esse documento mobiliza diferentes linhas de força ao abordar a importância da educação ambiental na formação de cidadãos conscientes e engajados, além de operar como um dispositivo para a proliferação de práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade. A política estadual delinea ações e práticas educativas a serem implementadas nas escolas, valorizando os conhecimentos e práticas tradicionais das comunidades amazônicas. Além do mais, detalha os mecanismos legais e as estratégias da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para consolidar a educação ambiental no sistema educacional paraense.

Imagem 1: Educação para o meio ambiente, sustentabilidade e clima.

Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima do Pará



Um novo componente curricular chega às salas de aula das escolas do estado do Pará (Brasil) em 2024: **Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima**.

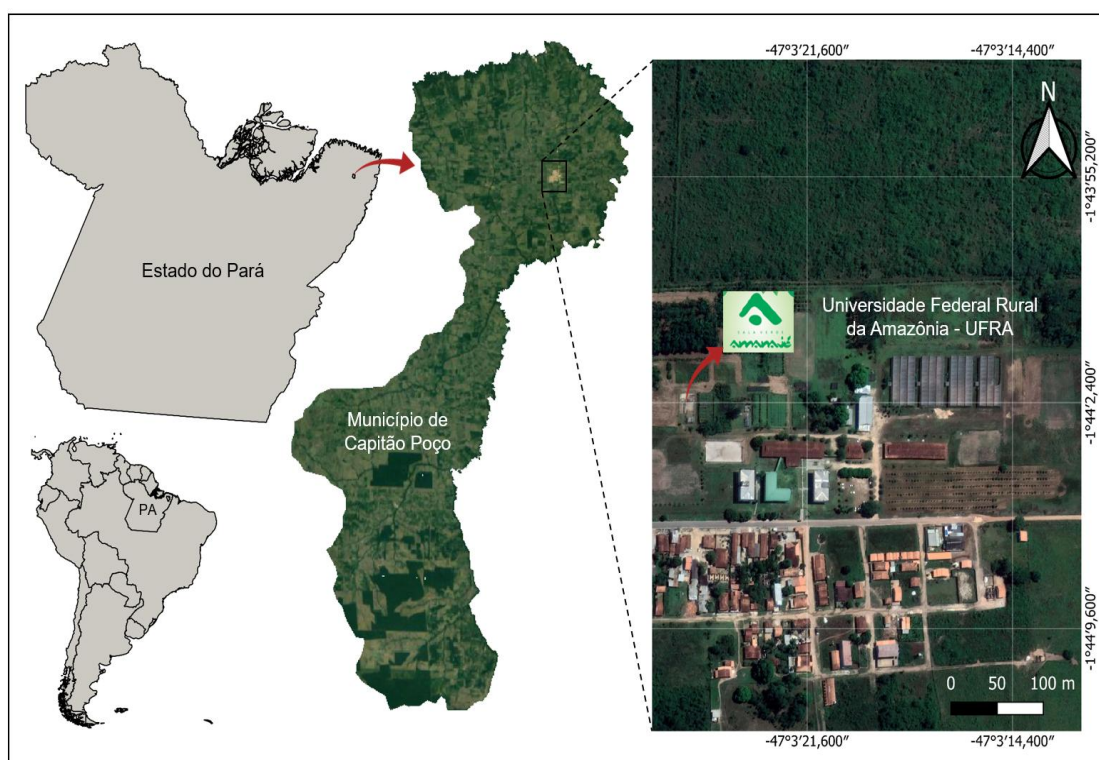
Fonte: [Educação para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima do Pará | Itinerários Amazônicos](#)

Nesse fluxo de forças, a Sala Verde emerge como um território de experimentação ecosófica, onde saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais se entrecruzam para compor formas de resistência às dinâmicas de desterritorialização ambiental. Mais do que um espaço educativo convencional, a SVA opera como uma máquina de produção de encontros e ressignificações, ativando um rizoma pedagógico que desafia hierarquias, promove a coaprendizagem e amplia a consciência ecológica como um ato político e existencial. Suas atividades reverberam na criação de novos modos de viver e aprender, articulando práticas sustentáveis a um campo problemático mais amplo, onde a educação ambiental se insere como vetor de transformação sociopolítica e ecológica.

Desde sua institucionalização, em 2018, a SVA tem sido um catalisador de processos educativos voltados à preservação ambiental e à sustentabilidade, promovendo ações que engajam a comunidade local em diferentes frentes. Palestras, oficinas, exposições, cursos e visitas guiadas são algumas das atividades oferecidas, trabalhando temas como as concepções brasileiras de educação ambiental, o pensamento ecosófico, o impacto dos plásticos no meio ambiente, os princípios e experiências da agroecologia, a urgência climática e a poluição ambiental. Essas iniciativas ajudam a disseminar conhecimentos, bem como impulsionam práticas transformadoras que atravessam diferentes camadas do tecido social.

A imagem 2, apresentada a seguir, reforça essa materialidade ao ilustrar a localização da SVA dentro da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no campus de Capitão Poço. A representação cartográfica, estruturada em múltiplas escalas, permite situar a Sala Verde Amanajé em um contexto geográfico mais amplo. Inicialmente, a imagem posiciona a UFRA no cenário continental, destacando a região Norte do Brasil e, em seguida, o estado do Pará. A ampliação foca no território paraense, ressaltando Capitão Poço como parte da dinâmica amazônica. Por fim, uma imagem de satélite detalha a área urbana e a vegetação ao redor da UFRA, onde a estufa da SVA se destaca como um ponto de referência dentro da universidade. Esse mapeamento, ao mesmo tempo que delimita a localização da SVA, evidencia sua imersão na paisagem amazônica e reafirma seu papel como um núcleo de produção de saberes em sintonia com a ecologia do visível e do virtual.

Imagem 2: Sala Verde Amanajé (SVA).



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

A escolha do nome *amanajé* para especificar o Projeto de Extensão da Sala Verde ressoa com a própria vocação desse espaço como território de resistência e produção de novos sentidos para a educação ambiental. Em seu “Pequeno vocabulário Tupi-Português” (1951), o Pe. A. Lemos Barbosa explica que, em tupi, *amanajé* [supé] significa “convocar para a guerra” (LEMOS BARBOSA, 1951, p. 26). Essa convocação, na SVA, assume a forma de uma luta pela ressignificação das relações entre sociedade e meio ambiente. Inspirada na ecosofia de Guattari, a Sala Verde Amanajé busca combater a degradação ambiental, assim como resistir à “morte simbólica” das culturas tradicionais, desafiando a lógica de padronização imposta pelo sistema político-econômico hegemônico.

Nesse sentido, ao se compor como uma máquina de produção de encontros e ressignificações, a SVA transforma a educação em um campo de batalha vivo, onde a subjetividade e o conhecimento se reinventam constantemente. Seus agenciamentos pedagógicos rizomáticos desafiam as hierarquias convencionais do ensino e promovem modos de aprendizado em que a experiência, a experimentação e a transversalidade são centrais. Dessa forma, a luta evocada pelo termo *amanajé* encontra na prática educativa

da Sala Verde um território concreto de disputa, resistência e criação, fortalecendo a perspectiva de uma educação ambiental que se inscreve como ato político e existencial.¹

No processo de escrita e interpretações desta tese, tomo este “ir à guerra” tanto no sentido dos agenciamentos e construções teóricas – ou seja, as conexões estabelecidas entre diversos autores e conceitos – quanto no sentido das experiências e iniciativas práticas realizadas nas atividades da Sala Verde Amanajé. Nos escritos ecosófico de Guattari, por exemplo, a noção de luta é central (2000; 2012a; 2012b; 2015). Guattari faz referência, direta e indireta, a este modo de vida: a uma vida de luta, luta contra as maquinações capitalistas neoconservadoras e deterioradoras. Por isso, penso uma existência de luta em seu enfrentamento com o caos, o enfrentamento dos clichês, das laminações da subjetividade, a luta contra a padronização dos modos de vida; em suma, os desafios de pensar e desenvolver, junto à Sala Verde, intervenções pedagógicas criativas. Na sua expressão mais forte, é uma luta contra a morte dos ecossistemas naturais, sociais e das subjetividades.

Esta mesma temática da morte, ou melhor, da vida, é uma peça da qual não se pode prescindir no pensamento ecosófico de Guattari. Isso porque quando se fala de morte, tem-se em mente aquilo que, para Guattari, impede o desenvolvimento pleno da vida, isto é, da complexidade, da multiplicidade. Não se trata, é bem verdade, de um multiculturalismo que a tudo possa agregar – isto o faz o capitalismo com a captura dos mais variados modos e formas de vida para, logo em seguida, transformá-los em mercadoria, conferindo-lhes valor no mercado de capitais. Trata-se, isto sim, de um “questionamento dos modos dominantes de valorização das atividades humanas”, que envolve, em primeiro lugar, uma crítica e, portanto, uma tentativa de fuga dos mecanismos de laminação das manifestações particulares de valor, que força tudo para um mesmo plano de equivalência (Guattari, 2012a, p. 10).

A luta que travamos por meio das intervenções educativas no âmbito da SVA transcende a mera resistência: é um agenciamento consciente e transformador que prioriza práticas pedagógicas ancoradas na criatividade, no pensamento crítico e no entrelaçamento de ecologias e saberes territoriais. Como procuro demonstrar nesta tese, a Sala Verde, em sua configuração rizomática, rejeita a morte simbólica imposta pelo

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). *Sala Verde Amanajé*. Disponível em: https://salaverdeamanaje.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=293. Acesso em: 8 nov. 2024.

capitalismo – a exaustão das redes de vida, a mercantilização das relações e a padronização das subjetividades. Em seu lugar, propõe-se a ativar processos de existência plural, questionando as lógicas hegemônicas que hierarquizam atividades humanas e silenciam as múltiplas formas de vida. Isso se materializa em práticas educativas fundamentadas na solidariedade, na sustentabilidade e no respeito às dinâmicas imanentes dos ecossistemas amazônicos, entendidos não como um “objeto” externo, mas como teias de relações coevolutivas entre humanos, não humanos e territórios.

Ao desafiar a lógica capitalista, a SVA cria um ambiente propício para novas formas de existência e resistência, onde educação e ecosofia se unem na construção de um futuro mais justo e ecologicamente equilibrado. Nesse sentido, a interpretação de “amanajé” remete à valorização ativa dessas formas de vida. Quando Guattari critica o impacto do capitalismo na erosão das estratificações sociais tradicionais (Guattari, 2015, p. 261-262), ele nos ensina que a transformação das estruturas sociais pode ocorrer a partir da redescoberta e proteção das tradições, preservando-as da diluição promovida pelo sistema político-econômico. Sua visão envolve uma reinvenção do passado, conectando saberes comunitários e tradicionais com novos conhecimentos e modos de viver. Essa perspectiva possibilita a construção de uma educação que valoriza e expande a riqueza das tradições locais, abrindo caminho para novas possibilidades de convivência. Assim, a ideia central é trabalhar na construção de um rizoma educacional que desafie a lógica capitalista dominante e promova formas inovadoras de coexistência, onde solidariedade, criatividade e respeito pela diversidade traçam as linhas rizomáticas de uma intervenção pedagógica.

Neste contexto, a atuação da SVA ganha contornos específicos em Capitão Poço, uma cidade localizada no nordeste paraense, com uma área de aproximadamente 2.901,026 km² e uma população de cerca de 54.545 habitantes. A economia local, baseada na produção agropecuária e extrativista, destaca-se pela produção de citros e pimenta-do-reino, setores que apresentam tanto desafios quanto oportunidades no que diz respeito à sustentabilidade.

Em Capitão Poço, a agricultura ocorre tanto em pequena quanto em larga escala, sendo que parte dessa produção tem impactado negativamente o meio ambiente, impulsionada por uma busca acelerada por produtividade e lucro. Práticas como o desmatamento e o uso intensivo de defensivos agrícolas têm gerado consequências ambientais preocupantes, comprometendo os recursos naturais da região. Paralelamente, o crescimento urbano tem afastado as novas gerações do contato direto com a terra,

reduzindo a conscientização sobre a importância de práticas agrícolas sustentáveis e aprofundando a desconexão entre comunidades e seus territórios.

É nesse cenário complexo que a implantação da Sala Verde Amanajé em Capitão Poço se torna crucial, especialmente dentro de uma universidade pública com forte ênfase nas questões ambientais. A SVA emerge como um espaço estratégico para promover um conjunto de ações socioambientais que fortaleçam uma cultura de cuidado com a terra, o meio ambiente e a saúde. Ao se posicionar como um agente de transformação educativa, a Sala Verde Amanajé pode fomentar práticas sustentáveis e uma conscientização ecológica profunda, essenciais para o desenvolvimento responsável e sustentável da região (UFRA, 2024).

Capitão Poço faz parte de uma sub região (Nordeste Paraense) com forte arraigamento e sentimento de pertencimento à terra e à cultura agrícola, onde a forte ligação com a terra e a cultura agrícola é profundamente enraizada. Esse sentimento de pertencimento ao território e às tradições locais, que permeia a formação cultural da cidade, manifesta-se em eventos como as cavalgadas ao ritmo do forró e as feiras agropecuárias, reforçando um entrelaçamento vital com as ecologias ambientais e as práticas de vida rurais. Sua rica diversidade sociocultural é um reflexo da interculturalidade que caracteriza a Amazônia. A presença de comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas, como os *Tembé Tenetehara*, juntamente com migrantes nordestinos, moldou a identidade multicultural da região (Coelho, 2019). Essa diversidade oferece uma base sólida para a promoção da sustentabilidade e da conscientização ecológica, pois envolve uma compreensão e respeito pelas práticas tradicionais de manejo ambiental.

O processo de colonização e expansão agrícola, que trouxe milhares de migrantes para a Amazônia, incluindo aqueles que se estabeleceram em Capitão Poço, foi acompanhado por práticas que impactaram significativamente o meio ambiente. A corrida por terras ao longo das rodovias e a expansão da agropecuária, extração madeireira e outras atividades econômicas transformaram a paisagem natural e as relações com o ecossistema local (Benchimol, 2009). No entanto, essas mesmas práticas, quando tomadas como objetos de crítica, também carregam o potencial para o desenvolvimento de uma consciência ambiental mais profunda, caso possam ser vistas por meio de um olhar educacional que valorize o pensamento ecológico.

Na cidade e nas vilas circunvizinhas de Capitão Poço ainda se observa uma maneira tradicional² de se relacionar com a terra e com as expressões artístico-culturais, mesmo em meio às mudanças trazidas pela modernidade. Esse aspecto cultural pode ser um ponto de partida para fomentar uma cultura de responsabilidade com o meio ambiente, onde práticas ecológicas coexistam ao cotidiano das comunidades, promovendo tanto a preservação de espaços físicos como o fortalecimento das relações sociais e culturais. É neste sentido que iniciativas como a Sala Verde desempenham um papel estratégico ao conectar a comunidade local com práticas educativas sintonizadas com a rica tapeçaria cultural da região. Através de ações que valorizam a tradição e a inovação, essas iniciativas podem ajudar a construir um futuro onde o desenvolvimento seja verdadeiramente sustentável, respeitando tanto o meio ambiente quanto as culturas locais.

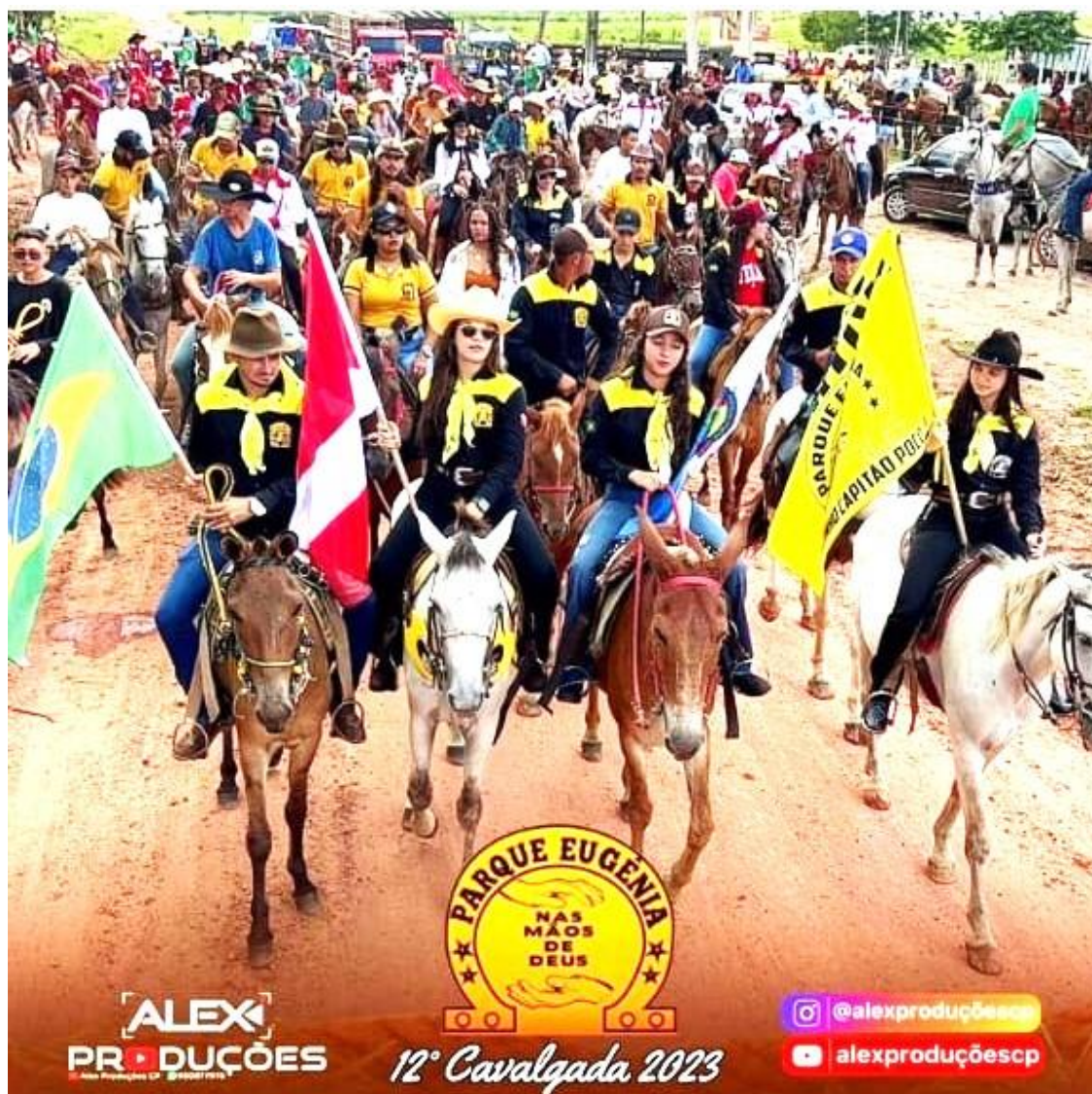
Essa ligação cultural também é algo que observo por experiência própria. Minha família, majoritariamente nordestina, mantém uma presença significativa na região, com descendentes cearenses, paraibanos e maranhenses. Essa herança cultural se manifesta em diversos aspectos do cotidiano, como na culinária, com pratos típicos como o baião de dois e a carne de sol; na vestimenta, com o uso de chapéus de palha e roupas de algodão; nos gestos calorosos e acolhedores; nas manifestações culturais, como as quadrilhas juninas e o forró; na criação das crianças, permeada por histórias e lendas locais; e na religiosidade, através de festas religiosas e procissões.

Um exemplo concreto dessa rica tapeçaria cultural é a tradicional festa da “Comitiva Parque Eugênia”, realizada na vila do Induazinho, em Capitão Poço, há mais de 10 anos. A imagem 3 abaixo da 12ª Cavalgada de 2023 captura perfeitamente a essência desse evento comunitário. Vemos uma multidão animada, composta por pessoas de todas as idades, montadas em cavalos e adornadas com trajes típicos, bandeiras coloridas e faixas que celebram a identidade local. O cenário retrata um momento de lazer e confraternização, bem como uma afirmação da resistência cultural diante das mudanças e desafios contemporâneos. A festa inclui disputas de laço, vaquejada e passeios pela região, refletindo a persistência das tradições locais no cotidiano da comunidade. Ela também busca promover a união entre os moradores, fortalecer os laços comunitários e perpetuar práticas culturais que são transmitidas de geração em geração. Na imagem 3,

² O uso do termo “tradicional”, neste contexto, assinala a cultura da terra, da produção agrícola, do uso da medicina tradicional e valorização de aspectos socioculturais das tradições familiares, do passado, e representam uma espécie de resistência às tendências homogeneizantes ou uniformizantes da cultura capitalista constantemente denunciadas nos escritos ecosófico de Guattari.

podemos ver essa transmissão intergeracional: jovens e adultos participam juntos, compartilhando experiências e reforçando a importância dessas celebrações para a manutenção da identidade cultural. Esses eventos, como momentos de lazer e confraternização, também simbolizam a resistência cultural em meio às mudanças e desafios contemporâneos. A imagem da Cavalgada ilustra isso de forma exemplar, mostrando uma comunidade unida e orgulhosa de suas raízes, mesmo em tempos modernos. As celebrações são oportunidades valiosas para valorizar a herança cultural e promover uma relação mais harmoniosa entre os membros da comunidade. Através dessas imagens e desses eventos, a cultura nordestina continua viva e vibrante, resistindo à homogeneização e preservando sua singularidade e beleza.

Imagem 3: 12ª Cavalgada Parque Eugênia.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CvxOCuFsJNA/?igsh=MWV6Y3BwZTRrMmtiOA=>

Durante uma consulta pública realizada em 06 de junho de 2024, na UFRA de Capitão Poço, também pude notar a força do sentimento de pertencimento e arraigamento à terra e às tradições que permeia a vida dos habitantes da região. Na ocasião, debatia-se como a Universidade poderia se aproximar e atrair mais alunos locais, ampliando sua influência nas comunidades ao redor. Uma representante política destacou que a “mentalidade dos moradores da região, fortemente condicionada pelo tradicionalismo”, seria um obstáculo para a adoção de novas práticas na produção agropecuária, como o uso de tecnologias modernas na criação de animais e a produção em larga escala. Seu comentário revelou um conflito de perspectivas: de um lado, a visão de mundo do pequeno produtor, enraizada na agricultura familiar e no trato manual com a terra; de outro, a visão do grande produtor, focada na produção em massa e nos altos lucros.

Entendo a tensão entre o apego às tradições locais e as demandas da modernização como um reflexo da questão central: como podemos criar agenciamentos tecnológicos que respeitem e potencializem os saberes e práticas locais, impulsionando simultaneamente avanços que beneficiem toda a comunidade? Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de tecer conexões entre diferentes visões de mundo, especialmente em uma região onde a identidade cultural se entrelaça profundamente com a relação com a terra e os modos de vida tradicionais. Entretanto, esse processo não implica a substituição de formas de existência enraizadas em relações ecológicas e comunitárias por lógicas exclusivamente produtivistas. Ao contrário, trata-se de criar rizomas entre saberes e práticas que, longe de se anularem mutuamente, possam gerar novas composições. Essas conexões devem preservar a riqueza cultural e ecológica da região, reconhecendo que tradição e inovação não são forças opostas, mas linhas complementares que se potencializam mutuamente.

Na prática, isso significa que as tradições locais não podem ser vistas como entraves à modernização, mas como elementos fundamentais que, ao serem colocados em diálogo com os processos de desenvolvimento, enriquecem e dão significado às novas práticas. A tecnologia e a inovação, em vez de substituírem o que é local, podem funcionar como veículos para a valorização e ampliação dessas tradições, permitindo que elas se transformem e floresçam em um contexto de mutação contínua. Assim, a modernização deixa de ser uma força homogeneizadora para se tornar uma ferramenta de fortalecimento das singularidades regionais, promovendo um desenvolvimento que seja, ao mesmo tempo, sustentável e culturalmente ressonante.

Esse movimento de transversalidade entre “o antigo” e “o novo”, sem a desvalorização de um em detrimento de outro, permite uma verdadeira complexização, onde a modernização não é uma força que destrói ou homogeneiza, mas uma oportunidade para revitalizar e transformar as tradições em algo que continua a evoluir e a contribuir para a identidade da comunidade. Por isso, um desenvolvimento ecologicamente pensado na região busca equilibrar progresso e conservação, ao mesmo tempo que promove a coexistência e o enriquecimento mútuo entre o tradicional e o moderno.

Nesse contexto, a implementação da Sala Verde Amanajé se destaca como uma iniciativa que busca promover uma transdisciplinaridade necessária e estratégica. O projeto reconhece que tanto a universidade quanto as secretarias de educação estadual e municipal possuem um papel vital a desempenhar, tanto como provedores de educação e recursos, como pontes entre o conhecimento tradicional e o técnico-científico. A proposta da SVA é criar um ecossistema onde esses diferentes tipos de conhecimento possam coexistir e interagir de maneira harmônica e rizomática, com o objetivo de diminuir a lacuna que frequentemente os separa. Essa dinâmica é algo a ser construído e experienciado a partir das intervenções pedagógicas.

Portanto, longe de enxergar a modernização como uma força que deve substituir o conhecimento tradicional, a SVA busca colocar em prática uma metodologia que reconhece o potencial de ambos os saberes. Esse enredamento se torna um elemento central para pensarmos em um desenvolvimento que seja sustentável, culturalmente sensível e alinhado às necessidades das comunidades locais. Como será explorado no decorrer desta tese, esse tem sido um dos objetivos das intervenções pedagógicas da Sala Verde Amanajé: conectar os saberes locais e tradicionais com o conhecimento técnico/científico produzido na Universidade, criando uma experiência ecológica de saberes que se expandem como teias rizomáticas, onde cada elemento ressoa e amplifica o outro sem subordinação ou hierarquia.³

Embora seja construído principalmente a partir de um referencial teórico decolonial, esse tema já foi explorado anteriormente por mim e por Fernanda Romagnoli, coordenadora da Sala Verde Amanajé, em um artigo científico publicado na revista

³ No Platô 3 desta tese, especialmente, descrevo alguns caminhos que têm levado à produção de um rizoma pedagógico em Capitão Poço e seu entorno, mostrando como o uso dessa noção ou ferramenta conceitual (rizoma) tem auxiliado na compreensão e construção das práticas pedagógico-ecosóficas da SVA.

Ambiente & Sociedade em 2022.⁴ O artigo intitulado “Universidade, conhecimentos tradicionais e possibilidades de produção científica decolonial” discutiu a importância de estabelecer conexões entre os conhecimentos tradicionais e a produção científica universitária como uma estratégia para promover uma ciência decolonial. Argumentamos que superar a visão eurocêntrica da ciência moderna é uma etapa indispensável para reconhecer e valorizar os saberes empíricos e vivenciais de diversas comunidades, como indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Em sintonia com a orientação geral da SVA, o artigo se situou no contexto da crise ambiental global, questionando como a ciência moderna, fundamentada em bases eurocêntricas e excludentes, afastou-se das realidades vivenciais. Nesse sentido, buscamos demonstrar como as experiências de estudantes universitários de diferentes origens poderiam enriquecer a ciência e contribuir para a construção de um conhecimento mais inclusivo e representativo. Realizamos observações e entrevistas com universitários amazônidas, com o objetivo de evidenciar que o conhecimento desses estudantes tem sido subutilizado no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, defendemos o estabelecimento de pontes rizomáticas (para usar o vocabulário desta pesquisa) entre universidade e sociedade, promovendo uma ecologia de saberes que permita a participação efetiva desses estudantes e a construção de uma ciência capaz de questionar e romper com aspectos reconhecidamente coloniais. Nossa análise crítica da construção do conhecimento científico moderno revelou como esse saber se consolidou à custa da exclusão de outras formas de compreensão do mundo e da imposição de uma ontologia de caráter universal (SOUZA; ROMAGNOLI, 2022, p. 3). Daí a proposta de uma ciência decolonial que tenha como princípios o respeito pela diversidade e pluralidade de saberes e práticas, bem como a valorização de conhecimentos locais e tradicionais.

Embora não seja abordado nos termos específicos que desenvolvo na presente tese, destaco que as discussões apresentadas no artigo “Universidade, conhecimentos tradicionais e possibilidades de produção científica decolonial” estão alinhadas com as experiências pedagógicas da Sala Verde Amanajé, revelando uma estreita proximidade entre os conceitos de “ecologia de saberes” e “rizoma”. Por exemplo, tal como argumento, principalmente, no Terceiro Platô desta tese, “A Sala Verde Amanajé: um mapa em

⁴ SOUZA, Charleston Silva de; ROMAGNOLI, Fernanda Carneiro. Universidade, conhecimentos tradicionais e possibilidades de produção científica decolonial. *Ambiente & Sociedade*, v. 25, p. 1-17, 2022.

constante devir”, a Sala Verde se destaca por suas iniciativas educacionais que valorizam os conhecimentos tradicionais locais e promovem uma constante interação entre os saberes científicos e empíricos das comunidades da região. Suas práticas pedagógicas incluem oficinas, palestras e projetos comunitários que entrelaçam saberes das escolas locais na busca por soluções ecológicas e ressonantes com as realidades das famílias dos alunos, professores e demais grupos comprometidos com a educação básica. Também é fundamental destacar o reconhecimento e a amplificação de conhecimentos e técnicas trazidos pelos alunos a partir de suas experiências extra-acadêmicas, permitindo que esses saberes se conectem e fluam horizontalmente com os processos educativos formais.

Na argumentação do nosso artigo, o conceito de “ecologia de saberes” visava superar a visão eurocêntrica da ciência moderna e reconhecer os saberes empíricos e vivenciais das diversas comunidades. Este objetivo encontra um paralelo nas práticas da SVA tendo em vista que a ecologia de saberes, conforme descrita por Boaventura Sousa Santos, sugere um “conhecimento pluriversitário” articulado com a ideia de “saber ambiental” de Enrique Leff (Souza; Romagnoli, 2022, p. 12). Esse saber ambiental surge da combinação de objetividade e subjetividade, exterioridade e interioridade, e da valorização dos saberes subjugados e das identidades desterritorializadas pela globalização homogeneizante.

Com este pano de fundo e o pensamento ecosófico de Guattari com Deleuze, investigo e cartografo em que medida as intervenções pedagógicas da Sala Verde Amanajé promovem o encontro dos saberes e, conseqüentemente, alija-se de uma perspectiva unilateral, hegemônica e deficitária de uma visão de mundo que se pretende totalizante. Examino, em particular, como os saberes tradicionais – transmitidos de geração em geração pelas comunidades locais e englobando práticas como agricultura, medicina tradicional e manejo sustentável dos recursos naturais – são utilizados como ferramentas para a criação de mentalidades ecosóficas na região, em interação com as práticas e técnicas desenvolvidas na UFRA, campus de Capitão Poço.

Um de meus pressupostos é que o “universo acadêmico” da região ainda se encontra “apanhado” pelo modelo categorial fascicular, tal como descrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (vol. 1). Defendo que, para além deste modelo, as práticas cotidianas e comunitárias de sustentabilidade oferecem um potencial maior de romper com esse modelo categorial. Procuo argumentar, seguindo Deleuze e Guattari, que a distinção entre os sistemas hierárquicos e os descentralizados – ou entre árvore fascicular e rizomas – não é absoluta, mas sim relativa. Como eles mesmos questionam:

“Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros?” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 26). Isso implica que, em minhas análises das práticas pedagógicas da SVA, estou sempre ciente de que se trata de interações, muitas vezes conflitivas, entre sistemas hierárquicos, conteudistas, curriculares e intervenções transdisciplinares, baseadas em problemas atuais e urgentes e aprendizado colaborativo.

De um lado, penso nas instituições como a UFRA, escolas e secretarias de ensino, nas quais podemos identificar traços estruturantes e hierárquicos, com regimes legais e corporativismos (modalidade molar). Contudo, essas mesmas instituições também exibem características de flexibilidade (molecularidade), com aberturas para o novo. Assim, a SVA, as secretarias de educação, escolas parceiras, professores e estudantes, todos coexistem em uma espécie de tensão contínua entre um campo atual, estruturado e hierarquizado, e um campo de virtualidades, que abriga intensidades e potencialidades ainda não realizadas.

1.2. A SVA SOB A ÓTICA DO MÉTODO CARTOGRÁFICO: TRAÇANDO LINHAS E COMPONDO MAPAS

O método cartográfico adotado nesta tese sobre a Sala Verde Amanajé (SVA) se caracteriza como um processo experimental de mapeamento dinâmico voltado para captar as múltiplas conexões, interações e transformações que emergem no campo educacional e ecosófico. Inspirado nos conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari, este método ultrapassa a ideia convencional de mapeamento enquanto representação fixa de territórios ou objetos pré-estabelecidos. Em vez disso, configura-se como um agenciamento experimental onde teoria e prática se entrelaçam em movimento contínuo, acompanhando os fluxos, linhas de articulação e linhas de fuga que atravessam as práticas pedagógicas e ecosóficas da SVA.

A cartografia aqui proposta busca descrever fenômenos pré-existentes, mas, mais importante, atua como um plano de experiência em constante transformação. Ela acompanha as práticas da SVA enquanto estas se desdobram, registrando tanto as conexões já estabelecidas quanto as rupturas e inovações que desafiam estruturas normativas. Este processo remete ao trabalho de Fernand Deligny, que mapeava os “traçados” das crianças autistas para compreender seus modos de existência fora das

convenções simbólicas.⁵ Da mesma forma, minha pesquisa traça os movimentos moleculares da SVA, identificando como saberes tradicionais, acadêmicos e comunitários se conectam e transformam em um espaço rizomático.

Uma característica central do método é sua dimensão transversal, que rompe com lógicas hierárquicas e totalizantes. Ao invés de organizar os dados em categorias rígidas ou lineares, a cartografia aqui aplicada explora interconexões transversais entre diferentes planos de realidade: ecologia ambiental, social e mental. Por exemplo, ao analisar a transição da SVA de um espaço físico fixo para um modelo itinerante, o método capta como essa mudança responde não apenas a demandas logísticas, mas também reconfigura as relações entre comunidades, saberes e territórios. Essa perspectiva permite enxergar a SVA como um território existencial alternativo, onde novas subjetividades e práticas ecológicas emergem.

O método cartográfico utilizado na tese enfatiza ainda a dualidade entre linhas de articulação e linhas de fuga, conceitos fundamentais em Deleuze e Guattari. As linhas de articulação representam as conexões entre saberes e práticas que sustentam a SVA, como os enredamentos entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos. Já as linhas de fuga evidenciam momentos de ruptura e inovação, como a resistência às normas escolares tradicionais ou a criação de metodologias adaptadas às realidades locais. Essa tensão entre articulação e fuga reflete a natureza rizomática da SVA, que se expande e reconfigura sem seguir trajetórias predefinidas.

Além disso, destaco minha implicação direta como pesquisador no plano de experiência. Assim como Deligny, que vivia junto às crianças autistas para entender seus gestos e traçados, minha pesquisa não se limita à observação externa, mas envolve participação nas práticas da SVA. Essa implicação corpórea transforma o processo investigativo em um saber-fazer, onde o conhecimento emerge diretamente das ações e interações no contexto da pesquisa. A escrita da tese, por sua vez, funciona como uma extensão desse processo, tecendo redes de significados que se ajustam, multiplicam e transformam ao longo do percurso.

O conceito de plano de experiência, central na metodologia, remete ao entendimento deleuziano-guattariano de “plano de imanência”: um campo aberto onde múltiplas forças, elementos e intensidades se conectam sem ordem fixa. Na tese, esse plano é entendido como um espaço de experimentação contínua, onde as práticas da SVA

⁵ Cf. SAUVAGNARGUES, Anne. *Artmachines: Deleuze, Guattari, Simondon*. Edinburgh University Press, 2016; DELEUZE, G. O que as crianças dizem. In: *Crítica e clínica*. São Paulo, Editora 34, 1997.

geram novas formas de conhecimento e existência. Ele transcende o espaço físico ou institucional, abrangendo dimensões afetivas, conceituais e materiais que se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, a cartografia empregada revela a SVA como um rizoma educacional, ou seja, uma rede dinâmica de elementos (pessoas, saberes, práticas) que se conectam de maneira não-hierárquica e adaptativa. Este rizoma está profundamente alinhado com a ecosofia de Guattari, que articula as três ecologias (ambiental, social e mental) em um sistema interdependente. O método cartográfico busca, portanto, mapear as práticas da SVA e evidenciar como elas promovem uma educação que valoriza a diversidade, a singularidade e a relação consciente com o meio ambiente e a comunidade.

A escolha dessa metodologia se justifica pela necessidade de acompanhar a complexidade rizomática da SVA, que opera em um campo de constantes transformações e interações. Ao contrário de métodos tradicionais, que objetivam e fixam o objeto de estudo, a cartografia permite captar a fluidez e a multiplicidade das práticas educacionais e ecosóficas da SVA. Além disso, o método reflete a própria natureza da SVA como um espaço de experimentação e reinvenção, onde saberes e práticas se entrelaçam de maneira não-linear e emergente.

Em síntese, a cartografia utilizada nesta tese não é apenas uma ferramenta de análise, mas uma prática de criação e intervenção que acompanha, problematiza e amplia as possibilidades de sentido e transformação no campo educacional e ecosófico. Ela permite ver a SVA como um agenciamento vivo, onde teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e ação se constituem mutuamente, apontando para caminhos mais orgânicos e inclusivos para o ensino e o cuidado com o planeta.

Por esses motivos, a metodologia cartográfica, inspirada no pensamento de Deleuze e Guattari, oferece uma perspectiva essencial para compreender as dinâmicas pedagógicas e ecosóficas da SVA. Os processos educacionais da SVA não seguem uma linearidade fixa, mas se configuram como redes de interações e agenciamentos em movimento contínuo. A cartografia possibilita acompanhar esses fluxos, identificando conexões imprevistas e territórios de saber em transformação, tornando-se assim uma ferramenta indispensável para analisar a complexidade dos vínculos entre educação, ecologia e subjetividade.

A adoção desta perspectiva cartográfica transforma a análise em uma exploração dinâmica e contínua das interações entre atualidades e virtualidades. Pressuponho que este procedimento permita uma interpretação *sui generis* das práticas educacionais e

ecosóficas na Amazônia. A pesquisa não segue metas prefixadas ou caminhos predefinidos; inspirada no trabalho de Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros, ela constrói suas diretrizes ao longo do percurso, respondendo às demandas e descobertas que emergem durante a investigação. Esse caminho investigativo resulta em um processo de escrita mais dinâmico, em que me ajusto continuamente às realidades e interações que surgem.

Ao cartografar momentos de maior abertura para influências e transformações, tanto concernentes às atividades da SVA quanto às minhas próprias percepções sobre as práticas pedagógicas, a pesquisa orienta-se por “pistas” ou sinais que emergem ao longo do caminho. Reforço isso ao interpretar e descrever exemplos concretos, como a transição da SVA da estufa da UFRA para um modelo itinerante. Esta mudança exemplifica a realocação de conceitos: a SVA deixou de ser um espaço fixo para se constituir como uma rede pedagógica rizomática, adaptável às necessidades da região.

Deste modo, o texto se estrutura como um campo de experimentação, onde teoria e prática se entrelaçam em movimento contínuo. A diversidade de saberes mobilizados – desde conceitos filosóficos até narrativas de professores e alunos sobre suas experiências na SVA – reflete tanto a multiplicidade de perspectivas envolvidas quanto a necessidade de repensar os modos de produção e circulação do conhecimento. Em última instância, esta escrita não apenas descreve a SVA, mas faz parte dela, acompanhando sua constante des(re)territorialização e contribuindo para a construção de uma pedagogia que se reinventa no encontro entre academia, cultura e vida.

Inicialmente, a Sala Verde Amanajé operava como uma estrutura fixa na estufa da UFRA, realizando atividades pedagógicas como oficinas e visitas guiadas. Contudo, desafios estruturais e logísticos impulsionaram sua transição para um modelo descentralizado e itinerante, ampliando o alcance e a flexibilidade das intervenções nas comunidades locais. Essa transformação exemplifica a reconfiguração dos próprios conceitos que definiam a SVA: ela deixou de ser um espaço físico delimitado para se constituir como uma “rede pedagógica rizomática”, adaptável às demandas e necessidades da região. Ao longo do percurso, as práticas educacionais foram moldadas pelas circunstâncias emergentes, refletindo um processo de “(des)territorialização contínua” que responde às realidades locais.

Essa dinâmica revela uma característica essencial do método cartográfico utilizado nesta pesquisa: a interdependência entre o ato de conhecer e o de fazer. Minha implicação direta no projeto não apenas me coloca em diálogo com os referenciais

teóricos da SVA, mas também me engaja ativamente nas práticas desenvolvidas. Assim, meu papel ultrapassa a observação passiva ou a coleta de dados, envolvendo-se no contexto como parte integrante do processo. Nesse sentido, o método cartográfico configura-se como um “plano de experiência”, onde as distinções entre pesquisador, objeto de estudo, teoria e prática se dissolvem. Este plano é fluido e dinâmico, permitindo que conhecimento e experiência se entrelacem em movimento contínuo, ampliando tanto o entendimento quanto as possibilidades de intervenção.

Aqui, o conceito de plano de experiência emerge como central para compreender como as práticas da SVA são acompanhadas e transformadas ao longo do processo investigativo. Inspirado na noção de Deleuze e Guattari de plano de imanência, esse campo de experimentação não se reduz a uma ordem fixa ou predeterminada, mas opera como um espaço aberto onde múltiplas forças, elementos e intensidades se conectam. Na SVA, essa abordagem permite captar as linhas de articulação – que representam as conexões consolidadas entre saberes tradicionais, acadêmicos e comunitários – e as linhas de fuga – que evidenciam rupturas e inovações que desafiam estruturas normativas.

Aqui, destaca-se a relevância do conceito de “plano” tal como reinterpretado por Deleuze e Guattari. Embora a palavra possa evocar ideias de predeterminação, seu uso aqui remete a um campo aberto de possibilidades e experimentações. Para os pensadores franceses, “plano” se refere a uma superfície de interação onde múltiplas forças, elementos e intensidades se conectam sem seguir uma ordem fixa ou direção preestabelecida. Como afirmam Deleuze e Guattari (2010b), “o plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio [...] ele implica uma espécie de experimentação tateante” (p. 52). Esse plano de experiência funciona como um terreno fértil para novas conexões e significados, onde prática e teoria se entrelaçam inseparavelmente. As regras desse campo não são estáticas, mas emergem e evoluem conforme as interações ocorrem.

Essa concepção de plano ressoa profundamente com o pensamento ecosófico de Guattari, especialmente em sua proposta de uma ecologia complexa e integrada. A ecosofia guattariana articula três dimensões – ambiental, social e mental – que se relacionam de maneira não linear e contingente. No âmbito da SVA, essas dimensões convergem em um espaço conceitual e afetivo que transcende o físico, permitindo que práticas educacionais, saberes acadêmicos e tradicionais, além de relações sociais e ecológicas, se entrelacem de forma fluida. Essa interconexão possibilita a emergência de novas subjetividades e práticas que desafiam lógicas hierárquicas e normativas.

Ao pensar a SVA por meio desse plano, percebo que suas práticas e interações não são pré-determinadas, mas evoluem continuamente no tempo. Essa dinâmica evidencia como objetos, sujeitos e conhecimentos emergem simultaneamente durante o processo investigativo, invalidando qualquer pretensão de neutralidade ou controle absoluto sobre o objeto de estudo. Essa visão reflete aquilo que Passos e Barros (2009) denominam “know how”, ou seja, um saber-fazer emergente que surge diretamente das experiências vividas. Esse “saber-fazer” se transforma em um “fazer-saber”, um movimento que retroalimenta a própria experiência, gerando novos conhecimentos à medida que avanço no engajamento com os participantes e contextos da SVA.

Um exemplo marcante dessa dinâmica ocorreu durante uma palestra na Escola Belina Campos Coutinho, em Capitão Poço. Inicialmente, preparei um texto conceitual extenso de cinco páginas, planejando lê-lo formalmente para alunos, professores e convidados. Contudo, ao chegar ao local, deparei-me com uma realidade distinta: o ambiente era aberto, com o público disposto em círculos informais e vibrando com a energia típica da juventude escolar. Rapidamente percebi que o formato acadêmico seria inadequado.

A imagem 4 abaixo retrata um momento dessa experiência. No centro da imagem, apareço de pé, falando para o público. Era um momento de improvisação, já que o texto que havia preparado me pareceu inoportuno. Ao fundo, alguns alunos seguram as bandeiras do Brasil, do Pará e de Capitão Poço. À esquerda, há uma mesa coberta com uma toalha azul, onde estão sentadas a equipe gestora e docente da escola. Na parte inferior da imagem, um projetor e um notebook estão posicionados sobre uma mesa branca, disponíveis para as apresentações dos alunos.

O cenário geral da imagem – com pessoas dispostas informalmente, bandeiras simbólicas e equipamentos eletrônicos – já permite vislumbrar a necessidade de improvisação, priorizando o diálogo e a interação direta com os participantes. Como já indicado, passei por uma espécie de “metamorfose”, tanto física quanto mental. O nervosismo inicial diante da impossibilidade de aplicar o planejado deu lugar à compreensão de que era necessário adaptar minha abordagem às disposições afetivas e intelectuais do público. Abandonei a leitura rígida e priorizei o diálogo e a improvisação, buscando formas mais acessíveis e envolventes de comunicação. Esse episódio ilustra a dinâmica do “saber-fazer”, onde o conhecimento emerge diretamente das interações contextuais. Ao ajustar minha intervenção, reconfigurei minhas ferramentas

metodológicas, revelando como o “fazer-saber” pode surgir desses momentos de desafio e transformação.

Imagem 4: Palestra na Escola Belina Campos Coutinho/Capitão Poço



Fonte: autor.

Esse processo é central para a pesquisa cartográfica aqui desenvolvida. A partir da reflexão sobre as vivências práticas, como a articulação entre saberes ecológicos e educativos na SVA, transformei o “saber-fazer” (conhecimento adquirido na prática) em “fazer-saber” (conhecimento estruturado e passível de compartilhamento). Essa dialética entre prática e teoria permite que a investigação seja simultaneamente um ato de intervenção e aprendizado contínuo, gerando novos conhecimentos a partir das experiências vividas.

Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando situamos a Sala Verde Amanajé dentro de um contexto global marcado por ameaças crescentes à vida no planeta. Os desafios enfrentados pela SVA – desde a promoção da educação ambiental até a valorização dos saberes locais – transcendem questões meramente pedagógicas e se inserem em um campo político mais amplo. Eles estão ligados a disputas sobre formas de vida, modos de ocupação territorial e processos de subjetivação, refletindo tensões epistemológicas, econômicas, sociais e ambientais. Nesse sentido, minha tese busca dialogar com essa complexidade contemporânea, reconhecendo a urgência de propor

alternativas às forças hegemônicas que moldam o mundo e apontando para caminhos que valorizem a diversidade, a sustentabilidade e novas formas de existência coletiva.

Esse direcionamento encontra forte ressonância no pensamento de Félix Guattari, especialmente em *As três ecologias*, onde ele argumenta que a crise ecológica não pode ser reduzida apenas a um problema ambiental, mas deve ser entendida como um fenômeno dos desequilíbrios sistêmicos que atravessam o social e a subjetividade (Guattari, 2012a, p. 7). Para François Fourquet (2007), por exemplo, Guattari desenvolve o que poderia ser chamado de uma “intuição filosófica”: a percepção de uma subjetividade social global, transversal e vital, que escapa ao controle do eu individual e dos grupos hierárquicos que pretendem governar o mundo. Essa intuição está ancorada em uma prática de ação que busca a recriação da subjetividade coletiva e individual. Para Guattari, a criação de novos modos de subjetivação implica a formação de “territórios existenciais” alternativos, isto é, espaços onde a subjetividade possa se desenvolver fora dos moldes da homogeneização capitalista. Esses territórios promovem a diversidade e autenticidade, resistindo à uniformidade imposta pela lógica mercadológica e permitindo que práticas sociais e ecológicas se expandam em liberdade. Dessa forma, interpreto as práticas da SVA como catalisadoras de territórios existenciais alternativos, nos quais múltiplas formas de vida e estratégias de resistência ecológica podem emergir e se desenvolver livremente.

Essa dimensão política é vista como um apelo de Guattari para que possamos entender e nos engajar na construção de uma nova forma de subjetividade. Ele propõe uma subjetividade que não seja mais caracterizada pela submissão e controle social ou pela servidão às máquinas e sistemas (capitalista e neoliberal), mas que se liberte das estruturas tradicionais de poder e dos mecanismos coletivos de conformação social (Alba, 2021, p. 43). Guattari trabalha por uma subjetivação coletiva, onde a identidade se forma dentro de um grupo que está sempre ciente de sua natureza transitória. Esse grupo se constitui como uma expressão coletiva que não pode ser reduzida a indivíduos isolados, desafiando, assim, os processos de individualização típicos das sociedades modernas. Em outros termos, Guattari está propondo uma visão política que desafia as formas tradicionais de criação e controle da subjetividade. A exemplo disso, podemos pensar nas sociedades capitalistas, nas quais a subjetividade é frequentemente moldada por estruturas de poder que visam manter o controle social e econômico. Essas mesmas estruturas são responsáveis por produzir e reproduzir uma subjetividade que serve aos interesses do sistema. Entretanto, Guattari propõe que devemos buscar uma nova forma

de subjetividade, uma que seja construída coletivamente e que reconheça sua natureza efêmera. Esta noção de “subjetivação coletiva” reflete um processo em que a subjetividade não é uma característica fixa de indivíduos, mas sim algo que emerge de interações e experiências coletivas. A subjetividade coletiva desafia as tentativas de individualização e controle, e tende a promover uma forma de expressão que é irreduzível a qualquer lógica de dominação ou sujeição.

Guattari critica a maneira como o capitalismo utiliza a pobreza como um instrumento para sustentar a ordem social e econômica. Para ele, a pobreza não é apenas um efeito colateral indesejado do sistema, mas algo que este intencionalmente perpetua, forçando os indivíduos a se submeterem às suas demandas. Essa dinâmica impõe uma divisão clara na hierarquia social, polarizando as pessoas entre ricos e pobres, autônomos e dependentes, integrados e marginalizados. A pobreza funciona como uma alavanca para pressionar os indivíduos a aceitarem condições de trabalho e disciplinas urbanas, além de seguirem as normas impostas pelo sistema salarial ou pelas estruturas de renda. Quem não se encaixa nessas exigências corre o risco de ser empurrado para a exclusão social, a assistência pública ou mesmo a delinquência. A subjetividade coletiva sob o capitalismo, portanto, é marcada por essa polarização de valores: rico versus pobre, autonomia versus dependência, integração versus marginalização. No entanto, Guattari questiona se esse modelo de valorização é o único possível, propondo alternativas baseadas em valores como solidariedade, estética e ecologia.

Desde a década de 1960, Guattari já explorava novas formas de expressão coletiva ao trabalhar com a problemática da transversalidade. Segundo Passos e Barros (2009, p. 26), seu trabalho analítico buscava desestabilizar aquilo que parecia unificado — seja em termos de forma, campo, instituição, indivíduo ou sociedade. Seu objetivo não era simplesmente agregar indivíduos em grupos homogêneos, mas promover uma dinâmica coletiva que emergisse como um “contágio” de hiperconexões e comunicação máxima. Essa passagem do individual ao coletivo visava potencializar a multiplicidade e a interconectividade das subjetividades em um plano mais amplo e dinâmico, evitando qualquer tendência à homogeneização. Assim, Guattari propunha uma nova forma de pensar a coletividade, onde a diversidade e as conexões múltiplas prevalecem sobre as estruturas rígidas e totalizantes.

Essa concepção de transversalidade opera como um princípio de atravessamento, desestabilizando campos e promovendo novas formas de relação. Essa transversalização não significa apenas a articulação entre diferentes elementos, mas a criação de um espaço

onde subjetividades podem emergir em sua pluralidade, sem serem reduzidas a um denominador comum. Ela se mostra como uma dinâmica essencial para pensar processos coletivos que rompem com lógicas hierárquicas e totalizantes. No contexto da Sala Verde, essa lógica transversal se manifesta como um princípio organizador das suas práticas pedagógicas. Na SVA, a transversalização ocorre em duas dimensões principais, inspiradas pela leitura de Passos e Barros. Ela tanto acolhe professores, alunos e colaboradores com suas histórias, identidades, verdades e memórias, como propicia um processo contínuo de formação subjetiva, que se desenvolve nas fissuras dessas formas. A criação de um espaço de incerteza, onde o inesperado pode surgir, incentiva a criatividade e a inovação. É por isso que a transversalização não pode ser pensada como um estado fixo, mas como um processo em permanente atualização, que desafia fronteiras disciplinares e institucionais e permite que a educação se torne um campo de experimentação e de reinvenção coletiva.

Tal como exposto no Platô 2.2., inspirado nas ideias de Guattari, a transversalidade na SVA se manifesta por meio de suas intervenções pedagógicas que visam, simultaneamente, acolher pessoas e suas histórias, e intervir nos processos de produção de conhecimentos e, conseqüentemente, gerando novas percepções em seus colaboradores/participantes. Esta maneira de proceder é interpretada como um catalisador na promoção de uma comunicação que permeia todos os aspectos da experiência educacional, conectando o individual ao coletivo e integrando o pedagógico com o político, o filosófico.

Portanto, a análise cartográfica das atividades relacionadas à SVA revela uma dimensão pedagógica-política que questiona as formas convencionais de organização do conhecimento, frequentemente baseadas em estruturas hierárquicas (verticais) ou corporativas (horizontais). Ela tem a tendência de se desdobrar em uma organização transversal, que conecta transformações e criações minoritárias e questiona o padrão hegemônico. Isto é uma forma de se posicionar como um espaço de diferenciação e inovação no cenário educacional, ajudando a promover práticas que valorizam a diversidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos.

Por esses motivos, a pesquisa é também uma intervenção. Como eu já busquei explicar anteriormente, tenho um engajamento profundo com o plano de experiência no qual estou inserido, onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis. Esse envolvimento evita qualquer ilusão de neutralidade ou a ideia de que existe um sujeito (eu) e um objeto de conhecimento (SVA e suas intervenções pedagógicas) pré-existentes à relação que os

une. Os elementos que constituem a produção do conhecimento não apenas se articulam, mas se formam juntos: conhecer é também criar, é transformar a realidade de si e do mundo, o que inevitavelmente possui consequências políticas.

Quando ultrapassamos a simples representação de um objeto e reconhecemos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, a prática de pesquisa adquire uma complexidade que nos leva a desafiar e expandir os limites dos “métodos tradicionais representacionais”. Esse caráter aberto da pesquisa não se limita ao método em si, mas se estende também ao próprio processo de escrita. Se a investigação é uma prática que transforma a realidade e se ajusta no percurso, então a escrita que a acompanha não pode ser vista como mera representação fixa de um objeto de estudo. Pelo contrário, ela se configura como uma extensão desse processo de criação e experimentação, funcionando como um espaço em que ideias, conceitos e experiências se entrelaçam e ganham novas formas.

Por isso, o processo de escrita também se configura como a tecelagem de uma rede, na qual as implicações mútuas podem levar muitos pensamentos e seus efeitos a passarem despercebidos. Como afirmam Deleuze e Guattari (2011a), tudo vai se ajustando, aspirando-se e se multiplicando. Tanto a Sala Verde Amanajé, enquanto ecossistema pedagógico-ecosófico, com suas conexões sempre abertas a novas possibilidades, quanto a produção de conhecimento representada por esta escrita, não podem ser vistas apenas como a expressão das ideias de uma pessoa (sujeito) sobre um tema específico (objeto). Ao invés disso, ambos devem ser entendidos como “agenciamentos”, isto é, redes complexas de elementos que se conectam e interagem de maneiras variadas. A SVA em si é vista como um agenciamento, entendido como uma rede dinâmica de elementos (pessoas, conhecimentos, práticas) que se organizam sem uma hierarquia rígida, mas de forma a criar novas possibilidades educacionais e ecosóficas. Minha escrita, assim como a prática pedagógica da Sala Verde, não se limita a expor teorias ou relatar experiências de maneira linear, mas busca provocar deslocamentos e transformações. Inspirada pelo próprio percurso da SVA, minha abordagem textual reflete a dinâmica rizomática do projeto, na qual as conexões entre saberes e práticas emergem de forma não hierárquica, adaptando-se às condições e desafios do campo.

Isso se torna evidente na maneira como integro diferentes fontes e experiências vivenciadas ao longo da pesquisa. Por exemplo, ao analisar a transição da SVA de um espaço fixo na estufa da UFRA para um modelo itinerante, incorporo não apenas a

dimensão conceitual desse deslocamento, mas também as dificuldades e soluções encontradas pelos envolvidos, como a necessidade de reformular metodologias e buscar parcerias para viabilizar as atividades nas escolas e comunidades da região. Além disso, minha escrita ressoa com as tensões enfrentadas no curso “Educação Ambiental nas Escolas”, no qual professores e gestores locais foram incentivados a desenvolver projetos concretos, como hortas escolares e iniciativas de compostagem, desafiando os modelos tradicionais de ensino e promovendo uma educação mais integrada à realidade socioambiental.

Deste modo, o texto se estrutura como um campo de experimentação, onde teoria e prática se entrelaçam em movimento contínuo. A diversidade de saberes mobilizados – desde conceitos filosóficos, como o pensamento ecosófico de Guattari, até narrativas de professores e alunos sobre sua experiência na SVA – reflete tanto a multiplicidade de perspectivas envolvidas, como a necessidade de repensar os modos de produção e circulação do conhecimento. Em última instância, esta escrita não apenas descreve a SVA, mas se faz parte dela, acompanhando sua constante (des)territorialização e contribuindo para a construção de uma pedagogia que se reinventa no encontro entre academia, cultura e vida.

Outras noções importantes para mim nesse processo de interpretação e escrita concernem às “linhas de articulação e de fuga”. Na SVA, as linhas de articulação representam as conexões entre diferentes disciplinas e práticas educacionais, criando uma rede de saberes interligados. Por outro lado, as linhas de fuga simbolizam as rupturas e inovações que desafiam as estruturas tradicionais de ensino, permitindo o surgimento de novas formas de subjetividade e conhecimento. Essa dualidade se manifesta na tensão entre a estrutura formal acadêmico-escolar da região e as intervenções criativas que escapam dessa normatividade, abrindo caminho para novas interpretações e metodologias educacionais.

Em conclusão, a aplicação da metodologia cartográfica ao estudo da Sala Verde Amanajé revelará um ambiente educacional que opera além das delimitações fixas, orientado pela fluidez, transversalidade e pela interconectividade entre saberes e práticas. Esse enfoque permite ver a SVA não como uma estrutura estática, mas como um campo em constante transformação, onde as pedagogias e as intervenções ambientais se interligam de forma rizomática, ou seja, expandindo-se de maneira não linear, respondendo às realidades locais e integrando diferentes formas de conhecimento. Ao mapear essas interações e destacar a importância de uma educação conectada com a

ecosofia, minha análise propõe não só uma compreensão aprofundada das práticas da SVA, mas também aponta para a importância de métodos de ensino que valorizem a diversidade de saberes e promovam uma relação ativa e consciente com o meio ambiente e a comunidade. Dessa forma, a SVA se configura como um *rizoma educacional* tecido por linhas transversais que se cruzam em uma prática pedagógica ecosófica que questiona e transcende as estruturas tradicionais, buscando caminhos mais orgânicos e inclusivos para o ensino e o cuidado com o planeta.

1.3. A SVA E OS PRINCÍPIOS APROXIMATIVOS DO RIZOMA

Neste tópico, apoio-me no primeiro volume de “Mil Platôs”, onde Deleuze e Guattari exploram três abordagens distintas para entender e estruturar a realidade. A intenção é fundamentar teoricamente as análises sobre as intervenções da Sala Verde Amanajé, ancorando-as em um contexto teórico-filosófico específico. Essas análises propõem uma ponte entre as descrições filosóficas de Deleuze e Guattari e as práticas pedagógicas da SVA, buscando evidenciar como suas intervenções educativas exemplificam uma realidade que os autores definem através de sua filosofia da diferença. Ao utilizar esse arcabouço teórico, procuro demonstrar como as ações da SVA tanto disseminam conhecimentos ambientais, como encarnam um modelo de aprendizagem e interação que desafia estruturas convencionais, conectando saberes e práticas de modo rizomático e inovador. Assim, a SVA se torna um território pedagógico que reflete e pratica uma visão de mundo de múltiplas conexões e interações, sintonizada com a complexidade ecológica e social da realidade amazônica.

Primeiramente, eles criticam o pensamento clássico, representado pela “lógica binária” e pela “imagem da árvore-raiz”, que organiza o conhecimento e a escrita de forma hierárquica e dicotômica (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 19-20). O “livro-raiz” é descrito como um símbolo desse pensamento clássico, onde a raiz ou árvore representa um mundo estruturado linear e hierarquicamente. Esse modelo de pensamento se baseia na lógica binária, onde o Uno se divide em dois, e assim por diante. No entanto, esse método é considerado limitado, pois impõe uma estrutura rígida e dicotômica ao conhecimento, refletindo uma visão de mundo que depende de uma unidade central forte (como a raiz principal de uma árvore) para sustentar ramificações subsequentes. Deleuze e Guattari veem essa forma de organização como “velha” e “cansada”, incapaz de captar a complexidade genuína da multiplicidade. Para eles, a lógica binária falha em

compreender a multiplicidade, pois a ela não opera dessa maneira. As raízes, por exemplo, são pivotantes, com ramificações mais numerosas, laterais e circulares, em vez de dicotômicas. Por esses motivos, a multiplicidade não pode ser adequadamente entendida por um modelo que exige sempre uma unidade central forte para dividir ou ramificar o conhecimento.

Em segundo lugar, eles fazem uma crítica ao “sistema-radícula” ou “raiz fasciculada”, apresentado como uma figura moderna do conhecimento que, embora aparentemente mais complexa e ramificada do que o modelo da “árvore-raiz”, ainda mantém uma forma de unidade, seja como um resquício do passado ou uma promessa de algo por vir (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 20-21). Essa figura de raiz fasciculada é marcada pela multiplicidade de raízes secundárias que se desenvolvem após o aborto ou destruição da raiz principal. No entanto, mesmo com essa multiplicidade aparente, há uma tentativa constante de reencontrar ou compensar essa perda de unidade, buscando uma totalidade maior ou uma unidade mais abrangente. Eles criticam o fato de que, mesmo nos métodos modernos que tentam abraçar a multiplicidade, ainda existe uma tendência para reafirmar uma unidade espiritual ou totalidade em uma dimensão suplementar. Esses métodos, que parecem romper com a linearidade e a dicotomia tradicionais, na verdade, ainda dependem de uma forma de unidade, seja na forma de um ciclo ou uma totalização.

Em terceiro lugar, Deleuze e Guattari passam a descrever o conceito de rizoma em contraste com as maneiras tradicionais de pensar a estrutura e o desenvolvimento do conhecimento (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 21), tal como esboçado nos parágrafos anteriores. Para eles, para “fazer o múltiplo” (ou seja, para realmente compreender e criar multiplicidade), é necessário evitar a adição de novas camadas ou dimensões que supostamente enriqueceriam o conhecimento. Em vez disso, o múltiplo deve ser criado “com força de sobriedade”, utilizando plenamente as dimensões já disponíveis, sempre subtraindo uma (n-1). Essa subtração do “um” se refere a eliminar a ideia de uma unidade central ou de um ponto de origem fixo, que frequentemente domina e organiza o conhecimento em modelos tradicionais. Em um rizoma, o “uno” não é um ponto de partida, mas algo que é subtraído para que o múltiplo possa emergir como um entrelaçamento de linhas, conexões e desvios.⁶

⁶ Isso me faz lembrar do processo de des(re)territorialização em curso concernente às intervenções da SVA a partir do que chamarei de seu “segundo momento”, quando da perda ou abandono do modelo inicial ancorado, prioritariamente, na estufa da UFRA/Capitão Poço. Desde esse processo de descentramento, a rede pedagógico-ecosófica de Capitão Poço e região começou um processo mais intenso de expansão e diversificação, conforme os traços do mapa apresentado na Imagem 23 do Platô 3 desta tese.

O rizoma também pode ser pensado como um sistema distinto das estruturas arborescentes ou hierárquicas. Enquanto as árvores ou raízes tradicionais (raiz pivotante ou fasciculada) crescem a partir de um tronco ou raiz central, o rizoma se expande subterraneamente, em todas as direções, sem um ponto central. Para Deleuze e Guattari, as plantas rizomáticas como bulbos e tubérculos ilustram como um rizoma cresce e se conecta em múltiplos pontos, sem seguir uma hierarquia pré-determinada. “Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 22).

Deleuze e Guattari ampliam o conceito de rizoma para além do reino vegetal, mostrando que ele também pode ser observado em comportamentos animais e contextos sociais. Por exemplo, uma matilha de ratos é rizomática, pois seus membros se movem e se adaptam ao ambiente sem uma organização central definida. Da mesma forma, as tocas que os ratos criam funcionam como rizomas, com múltiplas saídas e possibilidades de fuga, sublinhando a ideia de que o rizoma não é um conceito restrito à botânica ou à literatura, mas uma maneira de entender a realidade que se manifesta em diversas formas nas interações entre seres e ambientes. O rizoma também é marcado por uma diversidade intrínseca, que se manifesta de várias maneiras, desde expansões superficiais em todas as direções até formações mais densas, como bulbos e tubérculos. Essa diversidade permite que ele seja adaptável e presente em muitos contextos, representando tanto elementos benéficos, como a batata, quanto indesejáveis, como ervas daninhas. Para destacar a importância do rizoma, Deleuze e Guattari defendem a necessidade de apresentar suas características de maneira concreta e palpável, utilizando exemplos como o “capim-pé-de-galinha” e o movimento de ratos para ilustrar sua aplicabilidade prática.

Inspirado por essa visão, farei uma breve exposição dos princípios do rizoma descritos em “Mil Platôs”, para, em seguida, demonstrar sua relevância no contexto metodológico da pesquisa. Nos próximos platôs desta tese, explorarei como essa noção pode ser entendida como um mapa que orienta a visão ecosófica de Guattari sobre o mundo.⁷

⁷ De modo geral, o vínculo entre o conceito de rizoma, desenvolvido por Deleuze e Guattari em “Mil Platôs”, e a noção de ecosofia, desenvolvida por Félix Guattari a partir de meados dos anos 1980, estabelece-se pela afinidade que ambos compartilham em relação à multiplicidade e à crítica de estruturas hierárquicas e dualistas, bem como a crítica da disciplinarização. Esses conceitos emergem como respostas a modos tradicionais de pensar, que tendem a reduzir e simplificar a realidade a categorias fixas e binárias.

Para iniciar, Deleuze e Guattari apresentam o princípio de conexão e o princípio de heterogeneidade (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 22-23). Esses princípios são indispensáveis para entender como o conceito de rizoma pode ser pensado no contexto da pesquisa sobre a Sala Verde Amanajé, uma vez que ambos buscam desestabilizar formas de organização hierárquica e linear, privilegiando a multiplicidade, a interconexão e a diversidade de elementos e saberes. De acordo com estes mesmos princípios, o rizoma permite que qualquer ponto possa se conectar a qualquer outro, sem seguir uma origem fixa ou uma ordem predeterminada – diferentemente das estruturas hierárquicas, como a árvore ou a raiz. Para ilustrá-los, Deleuze e Guattari apresentam sua crítica à “gramaticalidade” de Noam Chomsky (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 22). Esta representaria um marcador de poder, mais do que um simples marcador sintático.⁸ Eles argumentam que esse modelo de análise linguística, que segue uma lógica hierárquica, acaba por reforçar estruturas de dominação e poder ao prescrever uma forma “correta” de uso da linguagem, limitando assim a diversidade de expressões e a multiplicidade de formas de comunicação. Por outro lado, um rizoma não para de conectar diferentes “cadeias semióticas” e formas de poder, atravessando arte, ciência e lutas sociais. Por isso o rizoma é visto como um “tubérculo” que aglomera não apenas atos linguísticos, mas também perceptivos, gestuais, cognitivos, etc. Na SVA, isso significa criar um ambiente educacional que acolha diferentes modos de saber, desde o saber tradicional acadêmico ao extra-acadêmico e cultural manifestado pelos alunos e colaboradores que participam das intervenções da Sala Verde.

Deleuze e Guattari também desenvolvem a ideia de que uma língua nunca é um sistema fechado em si mesmo: “não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 22). A língua evolui por meio de conexões múltiplas, espalhando-se e se transformando por fluxos diversos, como rios ou estradas de ferro, formando “manchas de óleo”. Essa concepção rizomática da linguagem fornece uma chave interpretativa para compreender as práticas pedagógicas da Sala Verde. Assim como a língua não se desenvolve a partir de um modelo único e fixo, mas se constitui no encontro entre diferentes registros e variações, o processo educativo da SVA também se estrutura de forma descentralizada, rizomática e aberta à multiplicidade de saberes. Na

⁸ Não discuto a pertinência da crítica deleuzo-guattariana à gramaticidade de Chomsky. Apenas procuro destacar como os autores franceses buscam atribuir um marcador de poder à teoria do autor de “Syntactic Structures”.

SVA, a construção do conhecimento emerge da interseção entre saberes locais, conhecimentos científicos e práticas ecológicas transmitidas nas comunidades envolvidas. Essa perspectiva se manifesta, por exemplo, nas oficinas realizadas com agricultores locais e estudantes, onde as trocas de conhecimento não seguem um modelo hierárquico, mas se dão por meio de interações horizontais, nas quais técnicas tradicionais de cultivo dialogam com conceitos da agroecologia e das ciências ambientais. Em vez de um ensino linear e prescritivo, a SVA opera como um espaço onde o saber circula por meio de múltiplas conexões, atravessando diferentes formas de expressão – da oralidade dos agricultores às práticas experimentais de educação ambiental. O reconhecimento da educação como um processo de contaminação mútua entre diferentes linguagens e experiências proporciona à Sala Verde Amanajé uma espécie de encarnação da concepção deleuzo-guattariana de conhecimento como fluxo, deslocamento e constante reinvenção.

Prosseguindo com a apresentação dos princípios que fundamentam o conceito de rizoma, Deleuze e Guattari introduzem o princípio da multiplicidade (2011a, p. 23-25). Eles defendem que o múltiplo deve ser compreendido como uma multiplicidade em si, e não como algo que deriva de uma unidade, seja ela um sujeito ou um objeto. Diferentemente das “pseudomultiplicidades arborescentes”, que dependem de uma unidade central ou ponto fixo de referência, a multiplicidade rizomática é caracterizada pela ausência de um ponto de origem central e se constitui como uma rede de elementos interconectados de forma dinâmica e não hierárquica. As multiplicidades rizomáticas não reconhecem um pivô único no objeto ou um ponto de divisão no sujeito, mas existem em múltiplas dimensões e se determinam por combinações e transformações constantes. Um exemplo metafórico é o dos fios da marionete, que em uma visão rizomática não remetem a uma única vontade do manipulador (como o artista ou operador) mas, sim, a “uma multiplicidade de fibras nervosas” que formam outra marionete em novas dimensões conectadas às primeiras. Assim, não há um ponto de controle único, mas uma rede complexa de relações e interações.

Dado isto, Deleuze e Guattari introduzem o conceito de “agenciamento” como um crescimento dinâmico de dimensões dentro de uma multiplicidade, que transforma sua própria natureza ao expandir suas conexões. Diferentemente das estruturas tradicionais, como árvores ou raízes, que são definidas por pontos fixos ou posições estáticas, o rizoma é constituído apenas por linhas, isto é, conexões fluídas e múltiplas. O agenciamento, portanto, refere-se à transformação contínua e criativa que ocorre em uma multiplicidade quando esta amplia suas conexões. Um exemplo concreto disso pode ser visto nas

intervenções da Sala Verde quando ela propõe e executar um jardim comunitário ou escolar em parceria com outras entidades. O “jardim”, além de um espaço verde aparentemente estático, revela-se como um “processo vivo”. À medida que novos elementos – como plantas nativas, métodos sustentáveis de irrigação ou a participação de novos membros da comunidade – são integrados, o próprio conceito do jardim se transforma, deixando de ser apenas um espaço físico para se tornar um local de aprendizado ecológico, um laboratório social e um ponto de encontro comunitário.

A imagem 5 acima reflete essa ideia de jardim, de espaço de múltiplas experiências, múltiplas pessoas, conhecimentos que se aglutinaram em algum momento para dar forma a uma determinada situação. Como já indiquei, a própria estufa foi mudando com o passar dos tempos, com vários formatos, a depender das pessoas que por ela passaram, trazendo ideias e novidades, visões de mundo etc. Mesmo em um espaço limitado, a Sala se apresentava como um território de multiplicidades, ou melhor, que se fazia multiplicidade, e que dependia desse tipo de dinâmica para dar certo. Esse dinamismo reflete o agenciamento como um crescimento contínuo, onde cada nova conexão altera e amplia o campo de possibilidades.

Imagem 5: Estufa da SVA, UFRA.



Fonte: Equipe SVA.

A própria horta mandala, como pode ser observada na Imagem 6 abaixo, é uma ilustração concreta desse processo. Essa estrutura inovadora, composta por fileiras concêntricas de garrafas plásticas coloridas que formam um padrão espiralado, além de

servir como um sistema de produção sustentável, também atua como um catalisador para múltiplas dimensões educacionais e ecosóficis. A horta em mandala, pensada e executada pela Sala Verde Amanajé em parceria com o Instituto Vida e Sintropia na Amazônia (IVISAM), exemplifica a transversalidade entre saberes acadêmicos, práticas comunitárias e experiências lúdicas. Ela foi concebida como um espaço de cooperação e aglutinação de variadas experiências ao longo do tempo, envolvendo professores, alunos e membros da comunidade local. Além de promover a produção de alimentos de forma sustentável, a horta tem como objetivo principal despertar o interesse das crianças por atividades agroflorestais, proporcionando-lhes uma experiência lúdica e interativa.

Imagem 6 – Horta em mandala.



Fonte: Equipe Sala Verde Amanajé (2018).

Ainda sobre a ideia de agenciamento, Deleuze e Guattari utilizam o exemplo do pianista Glenn Gould. Ao acelerar uma passagem musical, ele não demonstra apenas habilidade técnica, mas transforma as notas fixas em linhas fluídas, gerando uma proliferação de conexões que altera a própria natureza da música (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 24). Para os franceses, este exemplo demonstraria como um agenciamento pode romper com padrões estabelecidos. Gould não se limita a reproduzir a música conforme a partitura, mas, ao alterar o ritmo e a velocidade, reconfigura a obra musical, criando novas formas de interpretação e vivência.

Analogamente, nas intervenções pedagógicas, o educador pode aplicar uma perspectiva semelhante ao questionar o roteiro didático convencional. Ao adotar métodos variados como dramatizações, músicas, narrativas orais e técnicas experimentais, o ato de ensinar deixa de seguir um padrão linear e fixo, transformando-se em um campo de multiplicidade, onde o conhecimento é continuamente renovado e ressignificado. Por isso mesmo, o agenciamento é concebido como um processo dinâmico de crescimento e transformação, que muda de natureza à medida que amplia suas conexões. Essa noção de transformação contínua e de expansão das possibilidades ressoa diretamente com o conceito deleuzo-guattariano de multiplicidade. De acordo com Deleuze e Guattari, todas as multiplicidades são planas, preenchendo e ocupando todas as suas dimensões. Trata-se, então, de um “plano de consistência” das multiplicidades, cuja extensão cresce conforme o número de conexões estabelecidas. As multiplicidades se definem pela sua exterioridade, ou seja, por uma linha abstrata, uma linha de fuga ou de desterritorialização que as transforma ao se conectarem com outras (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 25).

Neste espaço, onde as multiplicidades coexistem e se transformam, não há uma dimensão extra que prevaleça ou hierarquize as demais, justamente porque o plano de consistência se opõe à homogeneização ou sobrecodificação por um saber dominante. A “linha de fuga” é o movimento que possibilita às multiplicidades escapar de qualquer codificação rígida ou estrutura imposta, isto é, “ela marca [...] a impossibilidade de toda dimensão suplementar [...] e a possibilidade e necessidade de achatar todas essas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 25). Assim, o plano de consistência é o “fora” de todas essas multiplicidades, permitindo que práticas divergentes coexistam e que novas formas de saber e subjetividade surjam, sem serem reduzidas a uma lógica ou estrutura dominante.

Essa lógica de multiplicidade e conexão ilimitada não se aplica apenas à construção do conhecimento ou ao método cartográfico, mas também à própria maneira como a educação pode ser concebida e praticada. A distinção entre um ensino que se estrutura por fluxos e conexões e aquele que opera sob formas rígidas e hierárquicas encontra um paralelo na oposição entre diferentes modos de organização do saber.

Ao concluir a apresentação do terceiro princípio rizomático, Deleuze e Guattari contrastam o “livro-máquina de guerra” com o “livro-aparelho de Estado”. No contexto da SVA e da minha escrita sobre suas intervenções pedagógicas, o “livro-máquina de guerra” representa práticas educacionais dinâmicas e abertas que resistem às formas convencionais de conhecimento (o “livro-aparelho de Estado”), promovendo uma

educação que ocorre através de interações abertas, afetos, ritmos variados e múltiplas conexões. Esse enfoque me permite introduzir o “princípio de ruptura assignificante”, que se refere à necessidade de romper com significações fixas e estruturas codificadas, abrindo espaço para práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam o surgimento de novos modos de ser, saber e agir no ambiente educacional.

“Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializados, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 25). Neste momento, os autores apresentam as duas forças opostas e complementares presentes em um rizoma: as linhas de segmentaridade e as linhas de desterritorialização. Ambas serão indispensáveis para entender como um rizoma funciona, tanto no plano teórico quanto na prática, especialmente no contexto de um ambiente educacional como a Sala Verde Amanajé.

Deleuze e Guattari passam a discutir a complexidade dos processos de desterritorialização e reterritorialização dentro de um rizoma, e utilizam uma variedade de exemplos para ilustrar como essas dinâmicas se manifestam na natureza, na evolução e até na cultura. Desde aqui, eles buscam subverter a lógica linear e binária do entendimento, propondo um pensamento que desafie as noções tradicionais de imitação e descendência.

Então, eles passam a discutir a ideia de que uma ruptura no rizoma ocorre quando linhas segmentares explodem em uma linha de fuga. Isso significa que, dentro do rizoma, as estruturas estabelecidas, organizadas e territorializadas podem se romper, criando linhas de fuga que escapam dessas estruturas. No entanto, essas linhas de fuga não são externas ao rizoma, mas são parte dele. Elas representam a força de mudança e transformação contínua que permite que o rizoma se adapte, evolua e crie novas conexões. Eles descrevem como a desterritorialização (o ato de escapar de uma estrutura fixa) e a reterritorialização (o processo de se estabelecer em uma nova estrutura) são processos interconectados e perpétuos. Isso é ilustrado por meio do exemplo da orquídea e da vespa:

A orquídea se desterritorializar, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializar, no entanto, devindo ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 26).

Deleuze e Guattari consideram que esses processos não são meras imitações, mas devires, processos de transformação que capturam códigos e produzem novas realidades.

Essa perspectiva me faz refletir sobre as interações nas práticas pedagógicas que constantemente se desterritorializam ao incorporarem novos conhecimentos ou métodos, mas que também reterritorializam esses elementos, integrando-os no contexto educacional de maneira transformadora e expansiva. A descrição deste quarto princípio também critica a noção de dualismo ou dicotomia, argumentando que o rizoma não pode ser compreendido em termos binários, como bom/mau ou certo/errado. Para Deleuze e Guattari (2011a, p. 26),

faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito – tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização. Sim, a grama é também rizoma.

Essa exposição segue uma problemática importante para minha pesquisa, que irá envolver o conflito de racionalidades presentes em meio às intervenções pedagógicas junto à SVA. Quando me refiro a este “conflito de racionalidades”, considero dois aspectos. Primeiro, partindo do meu objeto de estudo (as práticas pedagógicas da Sala Verde Amanajé), reflito sobre a história de sua criação e a motivação por trás do surgimento do Projeto de Extensão Sala Verde Amanajé na Ufra/Capitão Poço. O Projeto SVA nasceu das experiências dentro da disciplina de “Pensamento Sistemico” em 2018. Inspirado pelo desejo de promover uma mudança na maneira como o conhecimento é produzido e valorizado, especialmente percebendo quais tipos de conhecimentos eram favorecidos no ambiente universitário e a subutilização dos saberes tradicionais, o projeto buscou incentivar a criação de espaços onde diferentes formas de conhecimento, ética, política e ontologia pudessem se manifestar, contribuindo para um ambiente universitário e regional mais equilibrado e democrático. Nesse contexto, trabalhar com práticas agroflorestais, como o uso de bambu para construções, madeira reciclada, reutilização de plásticos, cercas vivas, produção e uso de tintas naturais, e cultivo de plantas medicinais em hortas não convencionais, tinha como pano de fundo o confronto entre uma racionalidade hegemônica, que, em grande parte, era vista como agente importante da degradação ambiental, e uma racionalidade alternativa, voltada para a reconstrução das formas de interação com os ecossistemas naturais. Essa maneira de ver objetivava abrir espaço para novas configurações de existência mais harmoniosas, saudáveis, justas e sustentáveis.

Em segundo lugar, esse conflito de racionalidades também se manifesta de forma mais específica nas práticas pedagógicas e na maneira como o ambiente de trabalho é construído e mantido. Quero dizer que, nas instituições – como escolas, universidades, lares e comunidades com as quais interagimos –, podemos identificar forças existenciais que refletem movimentos rígidos e segmentados, influenciados pela lógica do capital, onde a busca pelo lucro tende a prevalecer. Mesmo quando se tenta engajar em projetos pedagógicos, como aqueles focados na educação ambiental e na transformação de uma mentalidade capitalista para uma mentalidade ecológica, esses esforços frequentemente enfrentam obstáculos e acabam reproduzindo dinâmicas que priorizam a captação de recursos financeiros. Buscar recursos para manter projetos e espaços, assim como adquirir materiais ou atrair adeptos, não é necessariamente um problema. Por exemplo, é compreensível que uma escola particular priorize projetos pedagógicos que visem aumentar seu número de alunos, e, conseqüentemente, seus lucros. Mas, isso não significa que essa estratégia de sobrevivência no mundo dos negócios não possa coexistir com iniciativas de educação ambiental, promovendo, ao mesmo tempo, o lucro e o engajamento com propostas pedagógicas não hegemônicas.

Esse tipo de decisão reflete um problema mais amplo, no qual práticas educativas inicialmente concebidas para promover uma formação crítica e ecológica acabam sendo abandonadas em prol de demandas institucionais alinhadas a uma lógica mercantil. Assim, o próprio campo educacional não está imune aos mecanismos que reduzem o aprendizado à sua função instrumental, subordinando-o a valores econômicos em detrimento de seu potencial transformador.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do quarto princípio aproximativo do rizoma, segundo o qual mesmo os movimentos que inicialmente parecem revolucionários ou inovadores podem ser cooptados, reestratificados, perdendo sua força disruptiva e retornando a lógicas e práticas já dominantes. Esse processo se evidencia em uma intervenção pedagógica realizada pela SVA em uma escola de Capitão Poço. Trabalhamos com palestras sobre educação ambiental e pensamento ecológico, realizamos oficina de produção de vasos artesanais e construção de uma horta. No entanto, a escola, por outros motivos, acabou abandonando essa metodologia e optou por retirar a horta para construir mais dois espaços de concreto.⁹

⁹ Mais recentemente, a coordenação da escola informou a SVA da intenção de realocar a horta, mantendo o projeto e as ideias iniciais. O que foi feito, vale dizer, foi uma transformação para que a escola passasse por uma avaliação do Ministério da Educação, a fim de regulamentar sua situação cadastral e legalidade.

A imagem 7 abaixo ilustra um momento significativo desse processo, evidenciando tanto a potência inicial da iniciativa quanto os desafios enfrentados para sua permanência. Nela, é possível ver parte do processo de produção da horta comunitária escolar em Capitão Poço, realizada no âmbito das intervenções da SVA. No centro, um grupo está engajado em atividades práticas de cuidado com a terra. À esquerda, fileiras de solo abrigam plantas jovens que começam a brotar, indicando o início de um cultivo sustentável. Garrafas plásticas coloridas são usadas como barreiras ou marcadores, promovendo reciclagem e uso criativo de materiais locais. No lado direito, plantas mais desenvolvidas são cercadas por garrafas plásticas, que protegem as plantas e educam sobre reaproveitamento de resíduos. Essa iniciativa combina conscientização ambiental com prática efetiva. Todos na imagem estão ativamente envolvidos: alguns plantam sementes, outros fotografam, e alguns observam e discutem os próximos passos. O clima é informal e acolhedor, com chapéus e luvas para proteção, demonstrando compromisso com a prática. Apesar da remoção posterior da horta, a experiência documentada nessa imagem revela a importância das intervenções pedagógicas da SVA na sensibilização ambiental e na construção de práticas sustentáveis, ainda que enfrentem resistências e processos de reterritorialização que buscam restabelecer padrões tradicionais.

Imagem 7: Produção de horta em escola de Capitão Poço.



Fonte: autor.

Embora essas iniciativas representem uma tentativa de romper com a lógica dominante do capital e promover uma transformação ecológica e social, elas frequentemente enfrentam o risco de serem cooptadas por dinâmicas tradicionais de mercado e pela busca de lucro. As “formações que dão novamente o poder a um significante” e as “atribuições que reconstituem um sujeito” mencionadas no texto de Deleuze e Guattari podem ser vistas na forma como as práticas pedagógicas alternativas, que inicialmente pretendiam criar espaços educacionais alternativos, acabam se realinhando às estruturas capitalistas dominantes. Esse processo reflete como linhas de fuga podem ser interrompidas ou desviadas, resultando na manutenção do *status quo* e na perda do potencial transformador original.

Passo agora a considerar os dois últimos princípios aproximativos do rizoma, o princípio de cartografia e de decalcomania (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 29). Para Deleuze e Guattari, o rizoma não pode ser justificado ou compreendido por modelos estruturais ou gerativos tradicionais, como o eixo genético ou a estrutura profunda. O eixo genético é um conceito que organiza estados sucessivos ao redor de uma unidade central, enquanto a estrutura profunda se refere a uma base decomponível que estrutura transformações em outra dimensão. Esses conceitos são descritos como limitados, tendo em vista operarem dentro de uma lógica representacional baseada em modelos de árvores ou raízes. Os modelos tradicionais, como a “árvore” chomskyana na linguística, baseiam-se na premissa de um ponto central ou de um processo binário que organiza todos os outros elementos de maneira hierárquica. Essa lógica estruturante opera por decalque, ou seja, pela reprodução de um estado já dado, codificado e fixo, garantindo a perpetuação de uma estrutura estabelecida.

O rizoma, em contraste, rompe com essa concepção, recusando modelos convencionais e representações rígidas. Em vez de seguir um padrão estático, ele se desenvolve de forma dinâmica e interconectada, compondo uma cartografia mutável e contingente, sem ponto de origem ou direções predeterminadas. Diferente de modelos como o “eixo genético” ou a “estrutura profunda”, que organizam elementos a partir de um centro estruturante, o rizoma opera por multiplicidade e exterioridade, escapando à lógica da representação e abrindo espaço para novas formas de pensamento e experimentação.

Ele, o rizoma, é comparado a um mapa, enquanto o modelo tradicional hierárquico é visto como um decalque. Deleuze e Guattari descrevem o mapa como algo aberto à experimentação e “ancorado no real,” capaz de conectar diferentes campos e abrir novas

possibilidades de existência. Um mapa não busca ser uma reprodução exata de uma realidade estática, mas é adaptável, flexível e pode ser continuamente modificado, alterado e expandido, tal como o conceito de “corpo sem órgãos”, isto é, um espaço de potencialidade e multiplicidade. Diferente do decalque, que segue regras e estruturas fixas, o mapa é uma performance em constante elaboração, permitindo múltiplas conexões e novas formas de entendimento, sem retornar a um ponto central. No mesmo sentido, práticas tradicionais, como a psicanálise, são vistas por Deleuze e Guattari como decalques ao tentar enquadrar o desejo e a experiência em moldes predefinidos, como “Édipo” ou categorias binárias de “bom” e “mau”.

Ao questionar a oposição entre mapa e decalque, Deleuze e Guattari alertam para o risco de recriarmos um dualismo simplista, no qual o mapa representaria o “bom” e o decalque o “mau”. Eles questionam se essas distinções são realmente tão claras, perguntando, por exemplo, se um mapa também não poderia ser transformado em um decalque. O rizoma, que é uma forma de pensamento dinâmico e aberto, às vezes se cruza com estruturas fixas, como as raízes, e pode ser confundido com elas. Além disso, eles sugerem que os mapas não estariam isentos de redundâncias que funcionam como decalques internos. Uma multiplicidade, que envolve várias conexões e variações, pode desenvolver seus próprios “estratos”, onde se formam unificações, massificações e mecanismos de poder significante e de subjetivação. Até mesmo as linhas de fuga, que deveriam romper com estruturas estabelecidas, podem acabar reproduzindo as mesmas formações que inicialmente visavam desfazer (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 31).

Deleuze e Guattari explicam que o processo inverso de projetar o decalque sobre o mapa é necessário e metodológico. No entanto, essa operação não é simétrica à anterior. O decalque não se limita a reproduzir o mapa, mas seleciona, isola e manipula o que deseja reproduzir, utilizando artifícios como corantes e outros procedimentos coercitivos. Desse modo, o decalque não é uma mera cópia passiva, mas uma intervenção ativa que cria seu próprio modelo, impondo uma estrutura ao rizoma. O decalque converte o mapa em uma imagem estática, transformando o rizoma em raízes, estabilizando e neutralizando suas multiplicidades segundo seus próprios eixos de significância e subjetivação. O risco do decalque reside no fato de que ele não reproduz o mapa na sua totalidade, mas apenas seus bloqueios, impasses e pontos de estruturação.

Essa oposição entre fluxo e estagnação não se restringe ao campo do desejo, mas pode ser observada também nas formas de transmissão do conhecimento. Modelos educacionais hierárquicos, rígidos e pré-determinados funcionam como estruturas

fechadas que limitam a criação e a experimentação, impondo um ensino padronizado que sufoca a multiplicidade de saberes e a autonomia dos aprendizes.

Nas minhas vivências e intervenções, bem como nos processos de escrita sobre a SVA, os conceitos de rizoma, mapa e decalque assumem uma importância fundamental, pois orientam as práticas pedagógicas que têm como finalidade romper com métodos tradicionais e hierárquicos de ensino. A SVA se configura como um espaço educacional voltado para questões ambientais da Amazônia, onde o conhecimento não é transmitido de forma linear ou vertical, mas construído de maneira coletiva e experimental, em diálogo constante com a realidade local e os saberes das comunidades. O conceito de rizoma também se manifesta na valorização das múltiplas conexões. Em vez de seguir um currículo fixo e predeterminado (semelhante a uma “árvore” com raízes profundas e ramificações previsíveis), a SVA adota uma abordagem rizomática, em que os temas emergem organicamente a partir das interações entre educadores, alunos, a comunidade local e o meio ambiente. Essa estrutura não hierárquica permite a criação de novos caminhos, favorecendo uma educação que se adapta às necessidades e interesses dos participantes e ao contexto local, que está em constante mudança. O mapa representa, por outro lado, as práticas pedagógicas voltadas para as intervenções, para a criação de novas conexões.

Assim, “fazer um mapa” implica explorar o território, tanto no sentido físico quanto conceitual, e se engajar em atividades que incentivem a descoberta, a colaboração e a inovação. Os mapas pedagógicos descritos no Terceiro Platô desta tese (Imagem 23 e 38), por exemplo, são dinâmicos e flexíveis, permitindo múltiplas entradas e saídas. Eles não impõem uma única direção de aprendizado, mas abrem espaço para diversas possibilidades, conforme as experiências vividas por alunos e professores. A aprendizagem, assim, é entendida como uma performance contínua, sempre aberta a modificações, à semelhança do mapa rizomático descrito acima. Já o decalque é visto como uma abordagem a ser evitada na SVA. Quando o ensino se baseia em modelos rígidos e padrões predefinidos, ele tende a reduzir a complexidade da realidade local e limitar o desejo criativo dos participantes, confinando-os a uma lógica de repetição e conformidade. Na SVA, o desafio é evitar que o conhecimento se transforme em um decalque estático, um simples reflexo de modelos externos ou preconcebidos. Em vez disso, busca-se promover uma educação que seja viva e dinâmica, respeitando as singularidades do contexto amazônico. Em resumo, a proposta pedagógica da SVA é operar como um rizoma, criando mapas que facilitem o surgimento de novas formas de

conhecimento e modos de existir que estejam em harmonia com o ambiente e a cultura locais.

O aparente dualismo entre mapa e decalque pode ser afastado por meio do conceito de multiplicidade. De acordo com Deleuze e Guattari (2011a, p. 33), tanto o mapa quanto o rizoma são caracterizados por múltiplas entradas, permitindo diferentes pontos de acesso. Isso significa que podemos nos engajar com eles a partir de perspectivas variadas, seja pelo caminho dos decalques, que representam padrões mais fixos e repetitivos, ou pela via das árvores-raízes, que aludem a estruturas hierárquicas e organizadas. Entretanto, é importante evitar esse dualismo maniqueísta que coloca essas perspectivas em oposição rígida. Em vez disso, a ideia de multiplicidade ensina que ambos os conceitos coexistem e se entrelaçam em um campo aberto de possibilidades, permitindo combinações e transformações contínuas.

Se se trata de mostrar que os rizomas têm também seu próprio despotismo, sua própria hierarquia, mais duros ainda, muito bem, porque não existe dualismo, não existe dualismo ontológico aqui e ali, não existe dualismo axiológico do bom e do mau, nem mistura ou síntese americana. Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes. Bem mais, existem formações despóticas, de imanência e de canalização, próprias aos rizomas. Há deformações anárquicas no sistema transcendente das árvores; raízes aéreas e hastes subterrâneas. O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um age como modelo e como decalque transcendentem, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico. Não se trata de tal ou qual lugar sobre a terra, nem de tal momento na história, ainda menos de tal ou qual categoria no espírito. Trata-se do modelo que não para de se erigir e de se entranhar, e do processo que não para de se alongar, de romper-se e de retomar (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 42).

Aqui, Deleuze e Guattari esboçam sua teoria acerca da complexidade, bem como da ambiguidade inerente aos conceitos de rizoma e árvore-raiz, desafiando a tendência de tratá-los como opostos absolutos. Eles mostram que tanto o rizoma quanto a árvore-raiz contêm elementos que parecem pertencer ao domínio do outro. Mesmo em um sistema rizomático, que a princípio rejeita a hierarquia e o despotismo, podemos encontrar “nós de arborescência”, formas de organização centralizadas e hierárquicas. Do mesmo modo, dentro da estrutura da árvore-raiz, aparentemente fixa e transcendental, há “empuxos rizomáticos”, tendências para a descentralização e a multiplicidade. Essa coexistência ensina que não há um dualismo puro, ontológico ou axiológico, entre rizoma e árvore; ambos se interpenetram, revelando características e dinâmicas do outro.

Esta crítica é aprofundada ao expor que o rizoma, embora visto como um processo de multiplicidade, também pode engendrar suas próprias formas de hierarquia e

despotismo. O rizoma não é imune à formação de estruturas canalizadoras que centralizam o fluxo e a direção, criando suas próprias formas de autoridade interna. Ao contrário, a árvore-raiz, representada como um modelo fixo e estático, também contém dentro de si deformações e movimentos de resistência que desafiam sua rigidez, como raízes aéreas e hastes subterrâneas que escapam de sua forma convencional.

Entender isto é importante na medida em que devemos alijar a dicotomia entre rizoma e árvore-raiz, tendo em conta que ambos são manifestações de um processo mais amplo e contínuo de construção e desconstrução. Neste sentido, não se trata de escolher entre um e outro, mas de reconhecer que cada um contém elementos do outro e que ambos são parte de um fluxo dinâmico que se estende e se retrai, se constrói e se desconstrói: a árvore-raiz age como modelo e decalque transcendental, mas também engendra suas próprias fugas; o rizoma opera como um processo imanente que continuamente subverte modelos estabelecidos, mas não é imune a gerar suas próprias hierarquias e canais despóticos. Deste modo, a verdadeira questão não é a oposição entre esses dois modelos, mas como eles se entrelaçam, desafiam e se transformam reciprocamente em um jogo incessante de diferenciação.

Concluindo esta análise, gostaria de destacar que a metodologia cartográfica, fundamentada na teoria do rizoma de Deleuze e Guattari, desempenha um papel essencial nas práticas pedagógicas da Sala Verde Amanajé. Por meio dessas análises e perspectiva metodológicas, busco mostrar como a SVA se distancia de uma abordagem linear e hierárquica, e adota uma forma de mapeamento educacional que favorece a multiplicidade, a flexibilidade e a interconexão. No contexto desta pesquisa, a ferramenta metodológica empregada não busca produzir decalques ou mesmo um modelo fixo de conhecimento, mas criar uma cartografia viva e dinâmica, onde as práticas e saberes se entrelaçam e se transformam de acordo com as especificidades da região amazônica. Este movimento rizomático possibilita uma expansão contínua e adaptativa, conectando-se a novas instituições, conhecimentos e experiências sem impor um ponto de partida ou estrutura centralizada.

Ao pensar e experimentar a teoria do rizoma, busco entender como a educação na Amazônia se adapta às realidades locais, respondendo de maneira orgânica às necessidades das comunidades e aos desafios ecológicos locais. Essa experiência pedagógica incentiva um aprendizado que é, ao mesmo tempo, profundamente enraizado nas vivências regionais e aberto a novas possibilidades de conexão e expansão. A SVA busca se afirmar como um campo de experimentação contínua, onde cada intervenção

pedagógica é uma oportunidade de recriar as interações entre cultura, ecologia e sociedade. Esse enfoque transforma a educação ambiental em uma prática viva e integrada, essencial para a formação de uma consciência ecológica que reconhece a complexidade do ambiente e a interdependência dos diversos saberes e práticas que o compõem.

PLATÔ 2. EDUCAÇÃO E ECOSOFIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Este Platô busca articular a relação entre a educação e a ecosofia de Félix Guattari no contexto amazônico, partindo de uma análise crítica e reflexiva das concepções sobre a região. Inicialmente, apresento duas perspectivas contrastantes sobre a Amazônia. A primeira, enraizada em uma visão desenvolvimentista tradicional, a entende como um vasto reservatório de biodiversidade e energia, um território supostamente subutilizado, caracterizado por um vazio demográfico e pelo subdesenvolvimento de suas populações. Essa visão reforça a ideia de que a Amazônia e seus povos necessitam de “ajuda” para se inserirem em um modelo de progresso imposto externamente, muitas vezes negligenciando a complexidade das relações ecológicas e sociais que estruturam a região. Em contrapartida, destaco uma perspectiva alternativa, que enxerga a Amazônia como uma floresta-rizoma: uma intrincada rede de interconexões, onde as formas de vida coexistem e se constituem mutuamente em uma relação de codeterminação e autoprodução. Nessa visão, a Amazônia não é apenas um território físico, mas um território existencial, uma “arena simbólica e política” em disputa, na perspectiva de “ecossistemas vivos”, em constante transformação e multiplicação, reflexo de uma lógica de vida que prioriza a interdependência e a diversidade.

A partir dessa distinção, desenvolvo o conceito de transversalidade, conforme formulado por Guattari (2015), para demonstrar como ele pode ser pensado, relacionado e aplicado ao contexto educacional amazônico, especialmente nas práticas da Sala Verde Amanajé. Diferentemente do uso inicial da transversalidade na terapêutica institucional, este Platô desloca o conceito para uma direção ecosófica, destacando sua relevância para o campo das ciências humanas e ambientais. A transversalidade é apresentada como um elemento indispensável para romper com as dicotomias modernas entre cultura e natureza, sociedade e ambiente. Ao desafiar essas divisões, o conceito promove uma compreensão integrada e relacional da realidade, oferecendo uma base teórica para intervenções educacionais que valorizem a multiplicidade e a interdependência.

Guattari (2012a, 2015) argumenta que os problemas ecológicos não podem ser tratados isoladamente, pois estão intrinsecamente ligados às dimensões sociais e subjetivas da existência. Nesse sentido, a transversalidade se torna essencial para conectar campos diversos, como o social, o político, o ético e o estético, e construir um espaço educacional que fomente a coaprendizagem e a criação coletiva. A Sala Verde Amanajé exemplifica essas práticas pedagógicas transversais, criando um ambiente onde

educadores e alunos compartilham processos de codeterminação, alinhados às especificidades do contexto amazônico. Assim, a transversalidade vai além da difusão de conhecimento, pois, promove uma transformação nas mentalidades e valores, desafiando hierarquias fixas e propondo novas formas de relação com a exterioridade.

Na última seção deste Platô, aprofundo as implicações práticas da ecosofia de Guattari para a educação ambiental. A ecosofia não é restrita à ecologia ambiental, mas abrange uma visão ampla dos modos de vida humanos, individuais e coletivos. Trata-se de repensar nossa maneira de viver no planeta, revisando os valores culturais que norteiam nossas sociedades e reorientando os objetivos de produção material e imaterial. Como assinala Guattari (2012a), é fundamental rever nossa relação com a exterioridade – seja ela social, animal, vegetal ou cósmica – para construir alternativas às lógicas uniformizantes do capitalismo. A Sala Verde Amanajé, nesse contexto, exemplifica como a ecosofia pode ser incorporada às práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de saberes e modos de existência.

Dessa forma, este Platô oferece um terreno teórico-prático para pensar a educação da/na Amazônia sob uma perspectiva rizomática e transformadora. Ao articular conceitos como transversalidade e rizoma às práticas da SVA, apresento uma metodologia que valoriza a multiplicidade e a interconexão, promovendo um devir-educativo que responde às demandas urgentes de sustentabilidade e justiça socioambiental. Essa estratégia demonstra como a teoria pode dialogar com os saberes socioculturais e repensar a prática, criando um ciclo contínuo de aprendizado e transformação que se alinha aos desafios e possibilidades do contexto amazônico.

2.1. AMAZÔNIA ENTRE O DESENVOLVIMENTO IMPOSITIVO E A FLORESTA-RIZOMA: EDUCAÇÃO E ECOSOFIA EM PERSPECTIVA

Neste tópico, exploro duas concepções sobre a Amazônia: uma como um espaço a ser “civilizado” e outra como um sistema rizomático complexo. Essas visões não apenas influenciam as políticas de desenvolvimento, mas se refletem diretamente nas práticas de educação ambiental, determinando quais saberes são reconhecidos e valorizados. A ecosofia de Guattari, com sua ênfase na transversalidade e na interconexão entre as três ecologias (ambiental, social e mental), oferece um caminho alternativo para repensar as relações com o território amazônico. Para mapear como essas concepções se manifestam nas práticas educativas da Sala Verde Amanajé, lanço mão da metodologia cartográfica,

que permite acompanhar os agenciamentos que emergem do contato entre educadores, estudantes e comunidades locais. Esse mapeamento revela não apenas as concepções de meio ambiente presentes na educação formal, mas as resistências, adaptações e novas articulações que se formam na interseção entre conhecimento científico e saberes tradicionais. A partir desse olhar cartográfico, posso compreender como diferentes modos de territorialização do saber ambiental se desenrolam na prática pedagógica.

A oposição entre a Amazônia como espaço a ser “civilizado” e como sistema rizomático se reflete historicamente em políticas desenvolvimentistas que moldaram a região. Nesse sentido, a crítica de Eduardo Viveiros de Castro ao paradigma do progresso linear é fundamental para compreender como essas tensões afetam a educação ambiental na Amazônia e os desafios enfrentados pela SVA. No seu texto “Desenvolvimento econômico e reenvolvimento cosmopolítico: da necessidade extensiva à suficiência intensiva” (2011),¹⁰ Viveiros de Castro analisa como as políticas expansionistas desconsideram as interconexões socioambientais da floresta, resultando em impactos profundos para as populações locais. Essa crítica não se restringe ao âmbito político-econômico, mas implica diretamente a forma como a Amazônia é concebida e ensinada na escola: será que a educação ambiental na região se alinha a essa lógica desenvolvimentista ou oferece alternativas?

Neste texto, Viveiros de Castro compila diferentes escritos seus, incluindo reflexões sobre a transição ecológica na Amazônia e uma resposta crítica à Medida Provisória 422 (a “Medida da Grilagem”), que legalizou a apropriação irregular de terras na região. Ele também critica a participação de figuras políticas como Mangabeira Unger e a agressiva aprovação de políticas contrárias ao ambientalismo durante o primeiro governo Lula, que culminaram na saída de Marina Silva do Ministério do Meio Ambiente.

Em linhas gerais, Viveiros de Castro destaca a permanência e a urgência das questões ambientais, que continuam sendo relevantes no contexto das mudanças do Código Florestal e da degradação ambiental acelerada. Ele aponta para a necessidade de repensarmos o “envolvimento cosmopolítico” das políticas de desenvolvimento, sugerindo que a perspectiva de uma “suficiência intensiva” poderia oferecer uma alternativa ao modelo predatório atual.

O texto discute a transformação da Amazônia em uma arena simbólica e política onde se desenrola um “drama decisivo” sobre o futuro da humanidade e da natureza. Sua

¹⁰ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Desenvolvimento econômico e reenvolvimento cosmopolítico: da necessidade extensiva à suficiência intensiva. *Sopro*, v. 51, p. 3-10, 2011.

análise abrange várias dimensões, como a relação entre natureza, política, sociedade e as ideias de desenvolvimento e progresso. Seu ponto de partida é o argumento de que a Amazônia se tornou uma “máscara” da *physis* (termo grego para natureza), ou seja, uma representação da natureza que esconde sua verdadeira essência (Viveiros de Castro, 2011, p. 3). Além do mais, a região se tornou o cenário de uma disputa global crucial, onde se entrelaçam questões micro e macropolíticas que impactam o futuro do planeta. Essa disputa envolve a redefinição das *relações entre natureza e sociedade*,¹¹ desafiando os paradigmas convencionais da política e do desenvolvimento.

Para Viveiros de Castro, estamos nos distanciando de uma visão tradicional que separava o Estado e a Natureza como polos opostos de uma dialética. Segundo essa concepção anterior, o Estado assumia o papel de uma entidade organizadora da sociedade, enquanto a Natureza era vista como um domínio separado, muitas vezes inóspito, em que os seres humanos, sem papel ativo, eram ou representados pelo Estado ou assimilados à natureza. Nessa perspectiva, os humanos ficavam presos entre essas duas esferas, sem exercer um protagonismo autônomo. Entretanto, Viveiros de Castro sugere que essa visão está sendo superada por novas formas de entender a relação entre o local e o global, e entre a Terra enquanto território e o planeta como um todo. Ele aponta que as fronteiras rígidas dos Estados-nação, que antes organizavam o pensamento político e geográfico, estão sendo desafiadas pela interconectividade global e pela necessidade urgente de pensar as relações ambientais de maneira mais abrangente. Esse novo paradigma questiona a autoridade exclusiva dos Estados na gestão dos recursos naturais e da vida social, propondo um *repensar das relações* entre a humanidade e o ambiente.

Nesse contexto, o autor introduz o conceito de “cosmopolítica”, uma abordagem que rompe com a tradicional hierarquia entre o homem e a natureza e propõe um novo modo de pensar a política e o meio ambiente. Sua crítica recai sobre a visão do Estado como entidade centralizadora da vida humana e ambiental, ao mesmo tempo que rejeita a concepção de uma “Natureza” como força externa e separada das relações sociais. Em sua proposta, a cosmopolítica articula uma “cosmopraxis múltipla e simétrica”, na qual natureza e cultura não são domínios distintos, mas realidades imbricadas em práticas e modos de vida humanos. Esse modelo sugere que a natureza não deve ser vista como um

¹¹ Destaco este trecho para enfatizar uma questão fundamental desta tese e do espírito da SVA, que consiste em chamar a nossa atenção não apenas para os problemas ambientais mais evidentes, como a devastação dos ecossistemas e as mudanças climáticas, mas também para as visões de mundo e as relações que fundamentam o modo como nos relacionamos com o meio ambiente em sua totalidade.

objeto de controle ou de preservação passiva, mas como parte integrante das decisões políticas e das relações sociais.

Essa visão tem implicações diretas para a educação ambiental: se a natureza não é um elemento externo a ser administrado, mas sim um campo de interações e interdependências, então a aprendizagem sobre o meio ambiente também não pode ser reduzida a uma abordagem conteudista e normativa. Essa crítica é fundamental para entender os desafios pedagógicos enfrentados na SVA e para pensar metodologias que rompam com essa lógica hierárquica do conhecimento.

Por esses motivos, o discurso ambientalista pode ser compreendido como uma rejeição à ideia de que o *Homo sapiens* ocupa uma posição privilegiada no universo – seja por uma outorga divina ou por uma suposta superioridade histórica. Essa crítica desloca a concepção tradicional da Produção como um processo que opõe humanos e não humanos, propondo, em vez disso, um novo materialismo no qual não há um “fora” da natureza, pois todas as formas de vida e organização social estão interligadas em um mesmo tecido cósmico. Somos natureza, ou não seremos (Viveiros de Castro, 2011, p. 4).

Esse pensamento questiona as concepções convencionais da educação ambiental, que muitas vezes veem o entorno ecológico como algo distinto do ser humano. Ao adotarmos essa abordagem, as práticas educativas precisam expressar essa relação intrínseca, em vez de perpetuar visões que aprofundam a cisão entre seres humanos e os ecossistemas dos quais fazem parte. Por isso existe aqui a necessidade de mapear como essas tensões emergem nas experiências educacionais da SVA, acompanhando os deslocamentos nas concepções ambientais de alunos e professores. Este trabalho analítico também envolve processos de transformação, bem como ajudam a desvelar modos como os saberes locais e científicos entram em diálogo. Como mostrarei mais adiante, as respostas dos estudantes antes e depois das oficinas de educação ambiental exemplificam essas tensões e deslocamentos.

Inicialmente, a maioria dos participantes das oficinas de educação ambiental associava o meio ambiente apenas a árvores e animais distantes da experiência cotidiana. No entanto, após as intervenções pedagógicas, começaram a surgir noções mais complexas, como a interdependência entre práticas agrícolas e preservação ecológica. Como ficará mais manifesto, esse deslocamento não apenas reflete uma mudança cognitiva, mas também um processo de subjetivação ecológica, alinhado ao que Viveiros

de Castro define como um novo materialismo: uma concepção de natureza que não está “lá fora”, mas que atravessa e constitui nossas práticas diárias.

Ao propor uma cosmopolítica que transcende a dicotomia entre natureza e cultura, Viveiros de Castro propõe que repensemos como os processos educativos podem incorporar essa visão mais integrada do mundo. No contexto da SVA, essa perspectiva se concretiza na maneira como o ensino se estrutura de forma rizomática, rompendo com currículos rígidos e fixos para favorecer uma aprendizagem aberta, dinâmica e enraizada nas interações com os diversos saberes que atravessam o território amazônico. É isto que a SVA tem possibilitado, a construção coletiva do conhecimento, promovendo um espaço em que alunos, professores, agricultores e pesquisadores estabelecem conexões que desestabilizam a lógica desenvolvimentista tradicional. Esse movimento ajuda a repensarmos as práticas educativas e a impulsionar novas formas de relação com o meio ambiente, fomentando subjetividades ecológicas que reconheçam a interdependência entre os seres humanos e o mundo natural. Ao reconhecer a multiplicidade de saberes como fundamento para uma educação ambiental crítica e situada, a experiência da SVA aponta para caminhos que desafiam concepções instrumentais de ensino e abrem espaço para formas de aprendizado que emergem da vida em relação.

A partir desse ponto, Viveiros de Castro explora duas maneiras de compreender o discurso ambientalista. A primeira leitura, mais tradicional, enxerga o ambientalismo como uma nova forma de totalidade, um processo de reterritorialização que, apesar de sua roupagem ecológica, ainda se alinha às práticas de controle e dominação do capitalismo ocidental. Nessa visão, a natureza, e particularmente a Amazônia, seria ressacralizada, tornando-se um novo ícone de reverência, como se fosse uma catedral gótica da era moderna.

Essa perspectiva, no entanto, mantém intacta a lógica de separação e dominação do ser humano sobre o meio ambiente. Por isso, Viveiros de Castro propõe uma segunda leitura, mais radical. Para ele, o ambientalismo pode ir além dessa tentativa de sacralização da natureza, rejeitando a ideia de que o ser humano seja o único protagonista da história. Nessa visão, a natureza deixa de ser vista como mero objeto a ser explorado e passa a ser compreendida como parte intrínseca da vida humana. A produção, que sempre colocou o homem em oposição à natureza, é criticada, assim como a noção de que a ação humana transforma a natureza em algo espiritual ou cultural.

Para esse “novo materialismo”, como ele postula, a natureza não é algo externo a nós, mas parte essencial do que somos. Não há mais um “fora” da natureza, pois o “fora”

é também o nosso centro (Viveiros de castro, 2011, p. 4). O planeta estaria saturado pela nossa presença, e a distinção clássica entre cultura e natureza, que sustentou por muito tempo a nossa dominação do meio ambiente, tornou-se irrelevante diante da crise ecológica global. Assim, o ambientalismo se coloca como uma resposta a essa saturação, obrigando-nos a repensar conceitos centrais como progresso e desenvolvimento.

A partir daqui, Viveiros de Castro aprofunda sua crítica à noção de que o progresso linear e tecnológico possa resolver problemas como fome e miséria, tendo em vista que esses problemas são subprodutos desse próprio progresso. Para ele, permanecermos presos a uma mentalidade do século XIX e, com isso, corremos o risco de nos confrontar com um futuro catastrófico. As crises globais contemporâneas exigem novas formas de pensar e agir, que transcendem a visão de progresso material e linear. Uma “cosmopolítica” representaria um novo caminho, uma forma de organização política que rejeita totalizações e passa a articular as dimensões ecológicas, sociais e políticas de maneira horizontal e interconectada.

Na esteira da crítica à separação homem/natureza, esta visão cosmopolítica nos convida a repensar profundamente nossa relação com o meio ambiente, e oferece uma nova lógica que rompe com as hierarquias tradicionais e abraça uma visão mais integrada, simétrica e complexa das interações entre o mundo natural e a sociedade humana. Esse enfoque rizomático reflete uma nova forma de encarar os desafios ecológicos, particularmente no contexto da Amazônia. A cosmopraxis seria um conjunto de ações e interações com a natureza e com o mundo não mediadas por lógicas de dominação ou separação, mas sim por uma multiplicidade de práticas que reconhecem a simetria e a interdependência entre humanos, não humanos e o meio ambiente. Em síntese, essa maneira de pensar abre espaço para um envolvimento mais ético e direto com a terra, sugerindo que o desenvolvimento econômico e as políticas ambientais devem partir de uma reavaliação das fronteiras entre o local e o global, entre o social e o natural, e entre os Estados e as comunidades que vivem diretamente da terra.

A partir disso, gostaria de desterritorializar duas formulações de Guattari presentes no texto das “três ecologias”. A primeira formulação encontramos no momento em que o autor introduz sua temática principal referente às ameaças à vida – com sua progressiva deterioração, tanto no sentido ambiental quanto individual e coletivo, bem como a padronização dos comportamentos e a perda acelerada da aspereza de toda espécie de alteridade –, que é quando ele se mostra otimista por uma “consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades”

(Guattari, 2012a, 8). A segunda formulação, alinhada a essa “consciência parcial”, refere-se à análise de Guattari sobre a problemática ambiental, que, segundo ele, só pode ser devidamente compreendida por meio de uma “articulação ético-política” entre os três registros ecológicos: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. Esse conjunto integrado de reflexões e práticas é o que Guattari denominou de ecosofia (2012a, p. 8).

Se destaco a “consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o ambiente natural de nossas sociedades”, conforme Guattari (2012a), é porque há uma crescente percepção sobre os riscos ambientais mais visíveis, como a destruição da natureza e a degradação dos ecossistemas. No entanto, ao classificá-la como parcial, sublinha-se que, embora estejamos mais atentos aos danos causados ao meio ambiente, essa conscientização ainda não abrange a totalidade do problema, que é muito mais complexo e envolve também as dimensões sociais e subjetivas. Para Guattari, a vida é, por definição, uma rede de interrelações complexas, em que o desenvolvimento e sua continuidade dependem diretamente do aumento dessa complexidade, o que significa que as ameaças à vida não são apenas ecológicas, mas também culturais e psíquicas. Guattari fala da “padronização dos comportamentos” e dos “sistemas de laminação das subjetividades” como uma perda da multiplicidade e da diferenciação – elementos que são essenciais à vitalidade tanto dos seres humanos quanto dos ecossistemas. Assim como a biodiversidade é crucial para a resiliência dos ecossistemas, a pluralidade cultural e subjetiva é indispensável para uma sociedade verdadeiramente viva. Na Amazônia, por exemplo, a monocultura, os grandes projetos de desenvolvimento e a criação de animais em larga escala destroem a biodiversidade natural e ameaçam a multiplicidade da vida na região.

Apesar disso, a Amazônia se destaca por sua intrínseca complexidade, não apenas por ser um ecossistema rico em biodiversidade, mas também por ser habitada por seres humanos há milhares de anos, integrando culturas que vivem em simbiose com o ambiente. Neste sentido, a floresta pode ser entendida como um vasto “agenciamento rizomático”, no sentido proposto por Deleuze e Guattari em “Mil Platôs”, conforme a interpretação de Viveiros de Castro (2011, p. 5). Ao contrário de uma coleção fragmentada de indivíduos independentes, a Amazônia é uma rede profundamente interconectada. As árvores da região, por exemplo, possuem raízes pouco profundas, mas se sustentam através de um sistema de raízes extensamente interligadas e dependem, em grande medida, da decomposição de sua própria matéria orgânica e da evapotranspiração

para sustentar o ciclo de vida da floresta. A Amazônia, como uma “floresta tautegórica ou autopositiva”, possui a capacidade de criar e sustentar a si mesma. Isso reflete uma visão ecossistêmica que valoriza a interdependência e a coevolução dos seres vivos, seja entre árvores, bactérias, fungos ou humanos, em contraste com visões tradicionais (leia-se burguesa-capitalistas) que veem a natureza como uma entidade passiva à disposição da taxa de aumento de lucros. Neste sentido, proteger a vida na Amazônia significa tanto preservar seu aspecto físico, mas também, não menos importante, compreender e valorizar a complexidade de suas interações sociais, culturais e ambientais, sem cair na armadilha de uma visão simplificadora e reducionista da floresta e dos povos que a habitam. Para Guattari, mais do que nunca, a natureza e a cultura não podem ser tratadas como esferas separadas, sendo necessário pensar “transversalmente” as interações entre os ecossistemas, a mecosfera e os universos sociais e individuais (2011a, p. 25).

Quando entendemos a Amazônia não como um simples ecossistema natural, mas como uma “floresta rizomática”, composta por uma intrincada rede de interações entre seres humanos, culturas e a biodiversidade, a visão de Guattari se torna especialmente relevante. Sua ecosofia propõe o rompimento com a divisão tradicional entre natureza e cultura, sublinhando que a crise ecológica vai além da destruição física dos ecossistemas, envolvendo também a necessidade de “reorientar forças” em múltiplos níveis. Isso inclui desde os grandes desastres ambientais até as dimensões mais subjetivas, como nossas formas de pensar, sentir e desejar, que são moldadas pelo que ele chamou de “sistema de estimulação do Capitalismo Mundial Integrado” (2012a, p. 12). Nesta perspectiva, a crise da Amazônia não se restringe ao desmatamento, mas também reflete a perda de diversidade cultural e a erosão dos modos de vida humanos que coexistem com a floresta. Práticas como monoculturas em larga escala e industrialização massiva não só destroem a biodiversidade natural, como também homogeneízam modos de vida, eliminando a multiplicidade de subjetivações e saberes que surgem da interconexão entre o humano e o não-humano.

A proposta ético-política de Guattari busca articular o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana como componentes fundamentais para uma solução mais abrangente frente à crise ecológica. Para ele, não é possível tratar essas dimensões isoladamente, pois a degradação de qualquer uma delas impacta as demais. Daí a impossibilidade de separarmos as ações sobre a psique daquela sobre o *socius* e o meio ambiente (2011a, p. 24). Ou seja, qualquer ação direcionada a resolver questões

ambientais também precisa levar em conta as transformações nas esferas sociais e subjetivas, uma vez que essas dimensões estão profundamente interligadas.

Para Guattari, essa recusa em reconhecer a interdependência entre a degradação ecológica, social e psíquica tem sido alimentada pela mídia, que apresenta uma visão limitada e simplificada das crises contemporâneas. Os meios de comunicação de massa, ao reduzir as crises ecológicas a meros problemas técnicos ou a desastres isolados, contribuem para um processo de infantilização da opinião pública. Esse processo enfraquece a capacidade das pessoas de compreenderem a profundidade das crises e as interrelações entre os diversos domínios que Guattari menciona. A simplificação midiática resultaria em uma neutralização destrutiva da democracia, uma vez que tende a limitar o debate público e impedir a construção de soluções transformadoras. Quando a mídia e o discurso dominante desconsideram as complexidades das relações entre o meio ambiente, as estruturas sociais e os processos subjetivos, a sociedade perde a capacidade de gerar respostas que enfrentem as causas das crises. Em vez de mobilizar uma transformação que inclua tanto a preservação ecológica quanto a justiça social e a saúde psíquica, é como que se os meios de comunicação de massa promovessem a manutenção de um sistema que agrava a degradação em todos esses níveis.

Por isso, Guattari propõe que a superação da crise ecológica requer não apenas mudanças nas práticas ambientais, mas também uma reorientação das nossas relações sociais e subjetivas, rompendo a padronização imposta pelo capitalismo mundial integrado. Essa visão ecosófica envolve repensar profundamente as nossas formas de viver, pensar e sentir, indo além da mera preservação física do ambiente e buscando um caminho que integre as dimensões psíquicas e sociais no esforço de criar um futuro mais sustentável e equitativo. No contexto das intervenções pedagógicas na Amazônia, não é apenas a preservação física dos ecossistemas que se busca, mas também a promoção da multiplicidade e da diferenciação cultural e subjetiva, reconhecendo que a complexidade da vida na região é sustentada pela interdependência entre suas diversas formas de existência.

Em um ponto central de “As Três Ecologias”, Guattari (2011a, p. 21) ressalta a responsabilidade e o necessário engajamento de todos aqueles que, individual ou coletivamente, têm a capacidade de intervir em diversas áreas – não apenas os profissionais do campo “psi”, mas também os que atuam na educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda, entre outros. Essa reflexão tem sido especialmente relevante para esta tese, pois evidencia o potencial de intervenção presente em múltiplos campos

do saber. Neste caso, as intervenções se concentram no âmbito pedagógico, especificamente nas experiências de educação ambiental desenvolvidas com o Projeto Sala Verde Amanajé.

Para ilustrar como as questões acima (a separação homem/natureza, compreensão da natureza) têm sido trabalhadas pela SVA, gostaria de me remeter ao ano de 2023, quando a Sala Verde tinha como uma de suas atividades as “visitas guiadas” pelo *campus* da UFRA/Capitão Poço. Neste ano, o projeto recebeu, por duas ocasiões, a visita de alunos e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Marques Aguiar, em 02/04/2023 e 17/05/2023. A Escola Francisco Marques Aguiar, situada em Capitão Poço, é uma instituição pública que oferece educação para os anos finais do ensino fundamental, além do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada na Rua Padre Borsane, 1272, no bairro Gasolina. A escola conta com salas de aula climatizadas, um pátio coberto, cozinha e refeitório, além de internet disponível para atividades pedagógicas.¹² A inclusão tem sido uma prioridade da escola, com a presença de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado e banheiros adaptados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

No dia 02/04/2023, a Sala Verde Amanajé recebeu a visita de 32 alunos e 2 professores da Escola Francisco Marques, sendo 12 alunos do sexto ano, 13 alunos do sétimo ano e 7 alunos do oitavo ano. Naquela ocasião, estavam presentes a coordenadora do Projeto, professora Fernanda Carneiro Romagnoli, e a equipe da época, composta por 5 alunos de graduação. Após a recepção e apresentação dos professores e da equipe, dirigimo-nos a uma sala de aula no *campus*, onde realizamos uma roda de conversa sobre meio ambiente, educação e problemas ambientais. Para guiar a discussão, propusemos algumas perguntas reflexivas. Começamos perguntando: “O que é meio ambiente?” Nessa questão, adotamos uma abordagem holística, fundamentada na perspectiva de Layrargues e Lima (2014) sobre a educação ambiental crítica. Outras perguntas incluíram: “O meio ambiente tem relação com nossa saúde?” e “Ele influencia nossa alimentação?”. Também perguntamos se alguém da família dos alunos trabalhava com agricultura, o que cultivavam, se os próprios alunos e professores tinham plantas em casa e quem cuidava delas, além de questionar sobre o uso de plantas medicinais e para quais finalidades eram utilizadas. Em seguida, discutimos o entendimento deles sobre os problemas ambientais, pedindo que dessem exemplos, e exploramos o conceito de

¹² ESCOL.AS. *EMEF Francisco Marques Aguiar – Capitão Poço – PA*. Disponível em: <https://www.escol.as/18160-francisco-marques-aguiar>. Acesso em: 13 set. 2024.

consumismo. Para encerrar essa etapa, retornamos à questão central: “O que são problemas ambientais?”.

Em seguida, foram exibidos vídeos educativos sobre educação ambiental, consumismo e produção de resíduos sólidos. O primeiro vídeo, produzido por Rafael Borges com apoio do Governo Federal em 2011, abordava o consumo consciente e o papel do cidadão. Ele também incentivava a reciclagem, a redução do consumo de energia e a compra de produtos locais, como forma de evitar idas frequentes aos supermercados e, conseqüentemente, a produção excessiva de resíduos sólidos. O segundo vídeo tratava do desmatamento e do aumento da criação de gado, que ocorre em detrimento da floresta em pé e de sua biodiversidade, visando apenas o lucro.

Imagem 8: Registro do Vídeo 2



Fonte: Ministério do Meio Ambiente

Imagem 9: Registro do Vídeo 2.



Fonte: Ministério do Meio Ambiente

O terceiro vídeo, produzido pelo Circuito Tela Verde em parceria com o Ministério do Meio Ambiente e dirigido por Claudio Roberto dos Santos, destacava o uso indiscriminado de resíduos sólidos e ressaltava a importância de um manejo consciente do lixo, destacando a necessidade de dar um destino adequado a esses resíduos. O vídeo enfatizava que é possível reduzir a geração de lixo ao diminuirmos o consumo de produtos desnecessários. Além disso, realizou-se uma breve exposição dos “3 Rs” da sustentabilidade: reduzir, reciclar e reutilizar.

Após a exibição dos vídeos, seguimos para o espaço onde está localizada a Sala Verde Amanajé. Lá, o local foi apresentado, e as questões levantadas estavam em sintonia com os temas discutidos anteriormente, como a relação entre meio ambiente e saúde, a redução do consumo e os problemas ambientais. Em seguida, realizamos uma oficina de confecção de vasos utilizando materiais reciclados. Após a atividade, foi servido um lanche de melancia – uma escolha estratégica, por ser uma fruta comum na região e que não exigia o uso de pratos ou talheres, incentivando um contato mais direto com o alimento. Ao final, retornamos para a sala de aula, onde os alunos responderam um questionário. Encerramos o encontro com alegria e satisfação, celebrando os conhecimentos compartilhados.

Na imagem 10 abaixo, é possível observar uma atividade prática de educação ambiental promovida pela Sala Verde Amanajé em colaboração com a Escola Francisco Marques. As crianças estão envolvidas na confecção de vasos artesanais feitos com materiais recicláveis, reforçando a importância da sustentabilidade e da conscientização ambiental, conforme trabalhado no evento de 02/04/2023. Durante a atividade, os alunos se acomodaram de forma livre, seja em cadeiras ou no chão, e se dedicaram às tarefas manuais, enquanto outros observavam ou interagiam com seus colegas. O ambiente foi preparado de forma simples e acolhedora, visando criar uma experiência pedagógica próxima à vivência dos alunos, destacando o caráter inclusivo e participativo da iniciativa. O objetivo foi promover o aprendizado colaborativo e estimular reflexões sobre questões ambientais, como a reciclagem e a redução do consumo. A oficina também serviu como uma oportunidade para uma conexão mais profunda com o meio ambiente por meio do artesanato, tornando a experiência mais envolvente e em consonância com a proposta pedagógica da SVA, que busca fomentar uma educação ambiental crítica e transformadora.

Imagem 10: Confeção de vasos artesanais com a SVA.



Fonte: registro pessoal do autor.

Com relação às respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores da Escola Francisco Marques Aguiar após a visita guiada à SVA, uma das perguntas-chave era se eles acreditavam que as atividades desenvolvidas poderiam contribuir para os componentes curriculares e, em caso afirmativo, de que forma. Um dos professores afirmou que “sim, contribuir bastante, até mesmo com a implantação de projetos em nossa escola”, mencionando ainda que “temos a horta, e a visita de hoje foi muito rica em conteúdo para o desenvolvimento”. Esse comentário mostra que o professor reconheceu o potencial das atividades da SVA para enriquecer as práticas pedagógicas já existentes, como a horta escolar, e viu na experiência uma oportunidade de agregar novos conhecimentos e projetos ao currículo escolar. Outro professor respondeu afirmativamente à mesma questão, destacando a relevância das atividades da SVA na “educação criativa”. Essa resposta sugere que a experiência na SVA inspirou uma prática mais inovadora e lúdica no ensino, onde as atividades criativas e práticas podem desempenhar um papel mais central na aprendizagem dos alunos. Em relação às sugestões para a SVA, um dos professores recomendou a realização de “mais palestras formativas sobre temas atuais”. Essa sugestão pode ser interpretada como uma demanda por aprofundamento teórico e atualização constante, com o objetivo de manter o diálogo com

as questões contemporâneas e reforçar o caráter formativo das atividades da SVA. A interpretação dessas respostas evidencia também que a visita não só atendeu às expectativas dos professores, como também abriu espaço para novas possibilidades de integração entre as práticas ambientais e o currículo escolar, além de promover uma maior reflexão sobre o papel de propostas educacionais alternativas na formação de uma consciência crítica e criativa.

Em relação ao questionário aplicado aos alunos, destaco alguns aspectos relacionados à compreensão do entorno ecológico e à nossa interação com ele. Embora tenha sido apresentada uma visão mais holística e rizomática do meio ambiente, enfatizando que todos estamos implicados nesse espaço, a maioria dos alunos do sexto ano (9 alunos) ainda respondeu de forma limitada, associando o meio ambiente a conceitos como “natureza”, “árvores, animais, plantas”, “são paisagens tudo o que a gente vê”, ou “o ambiente é tudo que é verde”. Essas respostas revelam uma percepção mais convencional e simplificada da questão. No entanto, três alunos demonstraram uma compreensão mais alinhada com o que foi discutido durante a visita, respondendo que o meio ambiente é “preservar o nosso planeta”, “árvores, casas, rios, lagos” ou “é o espaço onde nós vivemos”. Em geral, esses alunos, com idades entre 10 e 14 anos, ainda enfrentam dificuldades em assimilar a ideia de que o meio ambiente não é apenas um objeto externo, mas sim uma rede complexa de interações em que estamos diretamente envolvidos.

Essas respostas evidenciam a relevância das intervenções pedagógicas da Sala Verde, que se dedica a destacar nossa inserção como parte constitutiva do entorno ecológico e o efeito direto de nossas ações sobre o ambiente em que vivemos. Suas atividades são importantes para o processo de formação das subjetividades, pois, possuem elementos que podem influenciar as mentalidades desde cedo, ajudando a promover uma consciência mais profunda, respeitosa e harmoniosa com o meio ambiente. Vejo que esse tipo de intervenção pedagógica, que busca ir além de uma visão simplista do meio ambiente como algo externo, pode ser uma ferramenta transformadora no desenvolvimento de uma relação mais equilibrada e respeitosa com o mundo.

Os alunos do sétimo ano seguiram um padrão de respostas semelhante ao dos alunos do sexto ano. Apenas 3, dos 13 estudantes, ofereceram definições que apontam uma compreensão mais ampla e alinhada com a visão da SVA durante a visita, afirmando que o meio ambiente é “a natureza e tudo que convive nela”, “a onde os seres vivos vivem” e “árvores, animais, plantas, rios”. Essas respostas indicam uma tentativa de

incorporar uma visão mais holística da questão. No entanto, a maioria dos alunos manteve uma compreensão limitada, associando o meio ambiente apenas a elementos naturais visíveis, com respostas como “natureza”, “árvore mata”, “mato frutas”, “as matas árvores” e “floresta e árvore”. Isso revela uma dificuldade em assimilar uma perspectiva mais complexa e interconectada da nossa relação com o meio ambiente, conforme apresentada nas atividades da SVA.

Os alunos do oitavo ano apresentaram respostas semelhantes às dos anos anteriores. Dos sete estudantes que responderam ao questionário, apenas dois ofereceram definições que sugerem uma visão mais alinhada com o entendimento da SVA, afirmando que o meio ambiente é “e o planeta onde eu vivo” e “o lugar onde vivemos”. Essas respostas indicam uma tentativa de compreender o meio ambiente de forma mais abrangente. No entanto, os outros cinco alunos deram respostas mais limitadas, como “floresta arvore, etc.”, “floresta, planta etc.” e “as árvores, floresta, etc.”, demonstrando dificuldades em incorporar uma visão mais complexa dos ecossistemas naturais e dos nossos enredamentos nele, conforme explorado nas atividades da SVA.

No dia 17 de maio de 2023, a Sala Verde Amanajé recebeu mais uma visita de professores e alunos da Escola Francisco Marques Aguiar. Desta vez, o grupo foi composto por 20 alunos, sendo 10 do sexto ano e 10 do oitavo ano do ensino fundamental. A programação seguiu um formato semelhante ao da visita anterior, ocorrida no dia 2 de abril de 2023, mas com algumas adaptações para atender às necessidades e interesses específicos dessas turmas. A visita começou com a recepção e apresentação dos participantes, incluindo professores, alunos e a equipe da SVA, o que estabeleceu uma atmosfera acolhedora e participativa. Em seguida, foi feita uma breve explicação sobre os objetivos e atividades do Projeto SVA, enfatizando a importância da educação ambiental crítica e as práticas sustentáveis que norteiam o trabalho desenvolvido. Após as apresentações, os alunos foram conduzidos ao espaço da estufa da SVA, onde puderam observar de perto o funcionamento e uso de um microscópio, a importância das florestas para a sustentação dos rios, do solo e das comunidades que vivem nas proximidades de áreas de rios, bem como a produção de húmus e o funcionamento de uma leira. Essa visita também foi uma oportunidade para promover uma discussão sobre a relação entre meio ambiente, saúde e consumo consciente, tópicos centrais da metodologia pedagógica da SVA.

Na sequência, os alunos participaram de uma oficina de confecção de vasos artesanais, utilizando materiais recicláveis. A atividade prática proporcionou uma

vivência concreta dos conceitos discutidos anteriormente, como reutilização de resíduos e redução de consumo, reforçando a ideia de que ações individuais podem contribuir para um ambiente mais sustentável. Após a oficina, foi oferecido um lanche, seguindo a mesma proposta da visita anterior: servir alimentos regionais, como a melancia, para promover uma conexão mais direta com o meio ambiente natural, sem a necessidade de utensílios descartáveis, incentivando assim um consumo mais responsável e consciente.

Para finalizar, os alunos responderam a um questionário sobre a experiência vivida na SVA. As respostas servirão como base para futuras intervenções pedagógicas, ajudando a aprimorar as atividades do projeto. A despedida, mais uma vez, foi marcada por um clima de entusiasmo e gratidão pelos aprendizados compartilhados ao longo da visita, consolidando a parceria entre a SVA e a Escola Francisco Marques Aguiar.

Na imagem 11 abaixo, vemos uma atividade realizada durante a visita. O grupo de alunos se reuniu em torno de uma maquete didática, utilizada como instrumento pedagógico para ilustrar a importância da “floresta em pé” para a preservação do solo e do ambiente ao redor dos rios. Ao meu lado, a coordenadora da SVA, Fernanda Romagnoli, explica como as árvores desempenham um papel essencial como barreira natural, protegendo as margens dos rios e prevenindo a erosão do solo. A maquete serve como uma representação visual clara, facilitando a compreensão dos alunos sobre como a vegetação atua na manutenção da integridade do ecossistema, tanto para a proteção da água quanto para o equilíbrio da terra. Os alunos, concentrados e curiosos, participaram ativamente da explicação, e demonstraram interesse pelo conteúdo apresentado. Essa metodologia prática e visual complementou as discussões teóricas promovidas pela SVA, incentivando uma reflexão mais profunda sobre a sustentabilidade e o impacto das ações humanas no meio ambiente. A atividade também exemplificou o compromisso da SVA em promover uma educação crítica e participativa, com o uso de métodos que conectam teoria e prática de maneira acessível e envolvente.

Imagem 11: Apresentação de maquete.

Fonte: registro do autor.

Em relação ao questionário aplicado aos alunos, destaco alguns aspectos relacionados à compreensão dos ecossistemas naturais e de nossa relação com ele. Embora tenha sido apresentada uma visão mais holística e rizomática do meio ambiente, enfatizando que todos estamos implicados nesse espaço, a maioria dos alunos, tanto do sexto quanto do oitavo ano, apresentou uma compreensão limitada acerca da nossa relação com os ecossistemas naturais, mantendo o padrão de entendimento dos participantes da visita do dia 02/04/2023. Em sua maioria, alunos do sexto ano associaram o meio ambiente com “natureza”, “o planeta terra”, “as florestas” etc. Em relação aos alunos do oitavo ano, podemos dizer que eles assimilaram um pouco mais do entendimento trabalhado durante a visita, destacando que meio ambiente se trata “do lugar de todos os seres vivos”, “lugar dos seres vivos e não vivos”, “do conjunto dos seres vivos e não vivos”, “o meio ambiente é tudo”.

Essas intervenções têm evidenciado o quanto nossa percepção do meio ambiente e de nossa relação com ele está profundamente enraizada em um pensamento binário

típico das sociedades modernas ocidentais, que tendem a colocar o ser humano em uma posição de domínio sobre os territórios em que habita. Ao refletir sobre essa questão, cheguei a uma conclusão que reforça uma visão dos ecossistemas, e especificamente da Amazônia, como um mero recurso natural, uma terra a ser explorada para o sustento humano. Por isso intervenções como as promovidas pela SVA se mostram extremamente valiosas na região, oferecendo a oportunidade de desconstruir essa concepção tradicional e abrir novos caminhos de pensamento – ou “linhas de fuga” – frente a esse modelo conceitual que ainda exerce forte influência nas escolas. Por essa razão, como explorarei mais adiante,¹³ a SVA percebe uma necessidade crescente de expandir suas atividades para além do espaço físico da estufa da UFRA, buscando estabelecer conexões rizomáticas com outras instituições. Essa estratégia visa alcançar novos territórios e, juntamente com eles, construir e trabalhar a partir de diferentes perspectivas, que possam, quem sabe, contribuir para o desenvolvimento de uma mentalidade ecosófica na região, por meio do que venho chamando de uma rede pedagógico-ecosófica.

Em conclusão, é possível perceber a profundidade e a complexidade envolvidas nas concepções de Amazônia e na forma como essa região é vivida e compreendida, tanto no imaginário coletivo quanto nas práticas educativas. Tradicionalmente, a floresta é percebida como um objeto passivo, um recurso natural a ser explorado, utilizado para fins de subsistência ou progresso econômico. Essa visão simplificada reflete uma visão de mundo ancorada em um categorial binário e mecanicista, típica das sociedades modernas ocidentais, que separam sujeito e objeto, homem e natureza, atribuindo ao ser humano a posição de controle e dominação sobre o ambiente natural. No entanto, essa percepção não é apenas reducionista, mas perigosa, pois contribui para a degradação ambiental e impede o desenvolvimento de uma relação sustentável com os ecossistemas.

Em contrapartida, a concepção de floresta rizoma, inspirada pelo pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e de Eduardo Viveiros de Castro, apresenta uma visão muito mais complexa e interligada. A floresta, dentro dessa perspectiva, não é um simples objeto, mas um conjunto dinâmico de relações, uma rede viva de interações em que todos os elementos – sejam humanos, plantas, animais ou ecossistemas – estão intrinsecamente conectados. Esse entendimento não é apenas mais inclusivo, mas permite que se pense em soluções mais amplas para os desafios ambientais, pois rompe com a lógica de

¹³ Platô 3.2., quando traço as linhas que compõem a expansão dinâmica da SVA.

dominação e exploração e promove uma mentalidade de coexistência e responsabilidade compartilhada.

As visitas guiadas promovidas pela SVA, nesse contexto, têm desempenhado um papel crucial no processo de sensibilização e conscientização ambiental, especialmente entre os jovens. Ao proporcionar experiências práticas, como a confecção de vasos artesanais com materiais recicláveis, ou a utilização de maquetes didáticas para ilustrar o papel das árvores na proteção do solo e na prevenção da erosão, essas visitas introduzem os alunos a uma nova forma de perceber a floresta e o meio ambiente. No entanto, os resultados dos questionários aplicados durante essas visitas mostram que a internalização dessa nova visão não é imediata ou automática. Muitos alunos ainda mantêm uma concepção fragmentada e distanciada do meio ambiente, o que reflete a força do pensamento tradicional. Entretanto, as respostas daqueles que começaram a adotar uma compreensão mais ampla, associando o meio ambiente à preservação e à convivência entre seres vivos, indicam que essas intervenções estão plantando sementes de transformação.

É nesse sentido que a ecosofia de Guattari ganha relevância. Sua proposta de uma ecologia integral, que conecta as dimensões ambiental, social e mental, é particularmente importante para interpretar e propor novas ações ou intervenções no âmbito da SVA. Como mostrei anteriormente, para Guattari, a crise ecológica não pode ser resolvida isoladamente, pois, está intrinsecamente ligada às crises sociais e subjetivas que vivemos. Assim, as intervenções educativas na SVA não podem se reduzir à mera transmissão de informações sobre sustentabilidade, mas devem fomentar uma nova forma de pensar e habitar as relações entre seres humanos e os ecossistemas, promovendo uma subjetivação que ressignifique nossa inserção no mundo como parte integrante das dinâmicas ambientais, sociais e mentais. Neste panorama, ao criar um espaço onde teoria e prática se encontram, a SVA cria possibilidades para que os alunos experimentem essa interconexão, abrindo caminhos para a emergência de uma nova mentalidade, mais ecológica e inclusiva.

Esse movimento de transformação, contudo, não pode se restringir ao espaço físico da estufa da UFRA. A necessidade de fazer rizoma com outras instituições, de expandir as ações da SVA para além de seus limites geográficos e institucionais, é uma estratégia fundamental para ampliar o alcance dessa proposta ecosófica. Criando parcerias e novas redes de colaboração, a SVA pode disseminar essas ideias e práticas para outras comunidades, escolas e territórios. Um de seus objetivos deve ser a

transformação das subjetividades, formando indivíduos mais conscientes de sua interdependência com o mundo natural e capazes de agir em prol de um futuro ecológico.

Por fim, sustento que as visitas guiadas à SVA revelam o imenso potencial que a educação possui para desconstruir as visões tradicionais da natureza e promover novas formas de relação com a Amazônia. Mais do que ensinar sobre a floresta, suas práticas educacionais ajudam a criar novas subjetividades, preparadas para enfrentar os desafios ambientais e sociais do presente. Na tentativa de se expandir e fazer rizoma com outros territórios, a SVA pode abrir novos horizontes para uma educação verdadeiramente transformadora, em sintonia com os princípios da ecosofia.

2.2. TRANSVERSALIDADE E A SUPERAÇÃO DE HIERARQUIAS PEDAGÓGICAS NA AMAZÔNIA: A EXPERIÊNCIA DA SALA VERDE AMANAJÉ

Neste tópico, apresento o conceito de transversalidade proposto por Félix Guattari, tal como discutido em um manuscrito datado de 1992, intitulado “Fondements éthico-politiques de l’interdisciplinarité”, que viria a ser traduzido para o inglês sob o título “Transdisciplinarity Must Become Transversality”, e publicado pela Revista *Theory, Culture & Society*, em 2015.¹⁴ No texto, Guattari discute a necessidade de reconfigurar o conceito de transdisciplinaridade, expandindo-o para a noção de transversalidade. Sua crítica mira as visões tradicionais que mantêm as disciplinas acadêmicas isoladas e defende uma integração mais fluida entre diferentes campos do conhecimento, de forma a fomentar conexões mais complexas e inovadoras. Guattari procura enfatizar que a transversalidade não se restringe ao campo acadêmico, mas que deve permear o social e o político. O texto também argumenta que a verdadeira transformação só pode ocorrer se houver um rompimento com as barreiras hierárquicas e disciplinares, permitindo trocas mais horizontais e inclusivas entre saberes. Além disso, Guattari associa esse processo à criação de novos modos de subjetividade e à resistência contra sistemas de poder que limitam a criatividade e a inovação coletiva. Em linhas gerais, o texto traz como temáticas centrais a crítica à disciplinaridade rígida e à fragmentação do saber, a defesa da transversalidade como forma de enredamento entre saberes diversos, tanto no âmbito acadêmico quanto no social e político, bem como a ligação entre transversalidade e transformações nas subjetividades, abrindo espaço para novas formas de conhecimento e ação coletiva.

¹⁴ GUATTARI, Félix. Transdisciplinarity must become transversality. *Theory, Culture & Society*, v. 32, n. 5-6, p. 131-137, 2015.

Na abertura do manuscrito, Guattari enfatiza a necessidade da interdisciplinaridade para enfrentar a complexidade das questões que permeiam as ciências humanas e ambientais. Entretanto, ele critica a simples coexistência de disciplinas, mostrando sua insuficiência para alcançar uma comunicação profunda e significativa entre os diversos campos do saber. Para Guattari, é fundamental construir “pontes” (*bridges*) que conectem essas áreas de estudo, criando canais de interação que vão além de uma relação superficial ou fragmentada.¹⁵ Essas pontes representam mais do que uma junção técnica, e configuram o que podemos chamar de “ecossistemas vivos” do conhecimento, onde as interações entre diferentes disciplinas não apenas geram novos entendimentos, mas também transformam as próprias práticas científicas. Em um ecossistema vivo, cada campo do saber contribui com sua especificidade, mas é por meio da troca e da interação contínua que surge uma compreensão mais ampla e integrada dos fenômenos estudados. Para as ciências humanas e ambientais, isso significaria transcender fronteiras disciplinares, promovendo diálogos que contemplem as dimensões sociais, políticas, subjetivas e naturais dos problemas enfrentados. É nesse cenário que a ideia de transversalidade se torna essencial, permitindo que saberes diversos se interconectem de maneira efetiva, proporcionando uma leitura mais rica e complexa dos desafios contemporâneos.

A interdisciplinaridade é pensada além do aspecto cognitivo, abrangendo as dimensões sociais, políticas, éticas e estéticas. O impacto real da ecologia científica dependeria do paralelo criado e estabelecido com as transformações nas estruturas sociais e políticas, assim como nas mentalidades. Guattari defende que a “ecologia do visível”, isto é, o mundo observável, como os ecossistemas, está intimamente conectada à “ecologia do virtual”, que envolve os valores, decisões e escolhas coletivas e individuais. Desta forma, os valores culturais e as opções políticas e éticas moldam diretamente a forma como nos relacionamos com o meio ambiente.

Guattari também argumenta que a vida humana está cada vez mais dependente da ciência e da tecnologia, levando-o a concluir que a interdisciplinaridade se torna inevitável. Um sinal claro disso seria a crescente probabilidade de sermos constantemente expostos à intervenção de instituições públicas, como polícia, serviços sociais e o sistema judiciário, além da influência intrusiva dos meios de comunicação de massa, incluindo séries de televisão, pesquisas de opinião e publicidade. Essa visão se mostra acertada,

¹⁵ “How is a bridge to be established between living eco-systems?” (GUATTARI, 2015, p. 131).

considerando que, nos dias de hoje, especialmente nas cidades, a vida está quase totalmente imersa nas redes cibernéticas, onde nossos dados, como usuários de redes digitais, assumem o papel de um valioso ativo comercial.

Neste ponto, Guattari introduz a noção de desterritorialização para descrever a maneira como os antigos modos de vida, baseados em tradições, costumes e territórios específicos, estão sendo dissolvidos, substituídos por uma dependência crescente de estruturas e intervenções estatais e tecnológicas, como a polícia, o trabalho social e a mídia.

Houve, assim, uma desterritorialização geral dos antigos territórios sociais, modos e costumes, tradições, representações autorreguladas, um apelo ao estado de bem-estar, ao trabalho social, aos especialistas e profissionais, que se tornou cada vez mais urgente. Pode-se achar isso lamentável, mas se deve tirar o melhor proveito disso, pelo menos nas condições atuais. A longo prazo, será cada vez mais necessário repensar a vida humana em termos de uma ecologia generalizada – ambiental, social e mental –, que eu chamei de ecosofia (Guattari, 2015, p. 132).

Aqui, ele argumenta que mesmo diante do intenso processo de desterritorialização pelo qual estamos passando, um abalo dos modos de vida e costumes tradicionais, ainda podemos perceber um aspecto crucial que deve ser considerado em nossas análises contemporâneas: o desejo por transformação. E embora essa desterritorialização tenha efeitos disruptivos, como a dissolução de antigas formas de organização social e subjetiva, somos convidados a enxergar nesse acontecimento um potencial para mudanças necessárias. De maneira análoga, desde o texto de “As três ecologias” (2012a, p. 12), podemos associar esse fenômeno a uma possível interrupção do problemático processo de “laminagem das subjetividades”, um processo que envolve controle, uniformização e massificação das experiências individuais, que limita a diversidade e a autonomia dos sujeitos. Esse mesmo abalo é interpretado como um sinal para a resistência e busca por novas formas de subjetivação, que escapem à lógica capitalística de homogeneização.

Seguindo Guattari, ao falamos de processos de desterritorialização, não devemos pensar em perdas, mas em abertura para repensar as formas de vida em um contexto que exige uma ecologia mais ampla, associada aos domínios social, mental e ambiental. Essa reflexão é um convite para ver as crises atuais como oportunidades para reinventar modos de existência que promovam a preservação do meio ambiente, a revitalização das relações sociais e da subjetividade humana. A desterritorialização, em vez de ser apenas destrutiva, pode ser o catalisador de um novo movimento de ressignificação da vida. Em outras palavras, este processo de desterritorialização não deve ser visto como uma simples

destruição de bons costumes ou de uma ética idealizada que seria aplicável universalmente. Ele representa a transformação de áreas da nossa sociedade que já não conseguem responder às demandas contemporâneas por justiça, inclusão e aprimoramento moral. Guattari nos lembra que, embora existam graves problemas sociais, como a exploração do trabalho feminino, muitas vezes comparável à exploração infantil, e que evoca as condições mais opressivas do século XIX, isso não impede que importantes mudanças estejam ocorrendo. Um exemplo disso é a revolução subjetiva que vem moldando a condição das mulheres nas últimas décadas. Apesar das dificuldades e das desigualdades persistentes, como a irregularidade no acesso a métodos contraceptivos e ao aborto, além do impacto crescente dos fundamentalismos religiosos, que continuam a minar os direitos das mulheres, há sinais de transformações profundas e de “longa duração” em curso (Guattari, 2012a, p. 14). Essas mudanças indicam uma revolução silenciosa, em que o progresso da independência sexual feminina e o questionamento das antigas estruturas patriarcais vêm ganhando espaço, mesmo diante de retrocessos, e os segmentos sociais que já não atendem às novas exigências éticas e sociais estão sendo gradualmente transformados, apontando para uma reconfiguração das normas e valores, o que indica que, embora as transformações possam ser lentas e desiguais, elas são evidências de uma evolução contínua das subjetividades e dos direitos.

Para Guattari, da mesma forma que as sociedades estão passando por processos de desterritorialização, as ciências humanas e ambientais também devem adotar essa transformação, rompendo com os métodos tradicionais de conduzir suas pesquisas. Ele defende a democratização da pesquisa científica, de modo que todos os grupos sociais, profissões e minorias impactados pelos resultados dessas investigações sejam incluídos no processo. Ao invés de ser dominada por uma racionalidade científica universal, a pesquisa deve se voltar para a singularização, para as necessidades específicas e locais das comunidades diretamente envolvidas. O “direito à pesquisa” deveria ser incluído na Carta dos Direitos Humanos da ONU como uma forma de equilibrar a racionalidade universal da ciência com a diversidade social e cultural.¹⁶ Seria preciso criar polos de singularização da pesquisa, nos quais o conhecimento seria produzido de maneira contextualizada e situada para enfrentar os desafios contemporâneos.¹⁷ Isso reflete o que

¹⁶ The [UN] Charter of Human Rights ought to include an article on the right of everyone to research. (Guattari, 2015, p. 132).

¹⁷ All social groups, all professions, minorities...have a need of the research that concerns or implicates them (Guattari, 2015, p. 132).

ele chama de novo paradigma de criação processual, em que o objetivo da pesquisa não é mais a busca por uma verdade absoluta e universal, mas sim a produção de um conhecimento localizado, que atenda às questões específicas e aos destinos das comunidades envolvidas.

Essa proposta está alinhada com sua visão de uma ecologia generalizada, em que as esferas ambiental, social e mental estão interconectadas e exigem uma perspectiva transversal. Para Guattari, a inclusão do direito à pesquisa na Carta dos Direitos Humanos desloca o foco de uma ciência exclusivamente técnica para uma ciência comprometida com as singularidades sociais, o que implica uma nova postura em relação aos interlocutores da pesquisa, que deixam de ser meros “objetos” de estudo para se tornarem participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Ao propor por uma modelagem localizada da pesquisa, que considera os contextos e as demandas dos diversos grupos sociais, Guattari não está enfraquecendo o rigor científico, mas chamando para transformar as práticas de pesquisa com base nos diálogos entre ciência e sociedade. A incorporação de elementos estéticos no âmbito social, como as dimensões subjetivas, simbólicas e culturais que fazem parte da experiência humana, seriam os elementos que a ciência precisaria para ficar mais conectada às práticas criativas e subjetividades das comunidades, superando a distância hierárquica entre cientistas e os grupos afetados pelas pesquisas. Em suma, ele está apontando para um futuro em que a ciência se torna mais inclusiva e dialógica, respondendo diretamente às demandas dos que estão em contato com os problemas estudados, e onde o conhecimento é produzido de maneira mais equitativa e situada, de acordo com as necessidades e singularidades de cada grupo social.

Esse processo, denominado de reinvenção permanente da democracia (*permanent reinvention of democracy*), propõe uma transformação na forma como a pesquisa e a experimentação social são conduzidas. Trata-se de um desafio ao modelo tradicional, no qual os pesquisadores atuam como sujeitos externos que observam e analisam de forma distanciada os territórios de pesquisa, meramente confirmando ou refutando suas hipóteses. Para Guattari, precisamos trabalhar com modelos alternativos e experimentais, e os “objetos” da pesquisa, isto é, as pessoas e comunidades diretamente envolvidas devem ser reconhecidos como participantes ativos, sujeitos que colaboram e compartilham as responsabilidades e os benefícios do processo de investigação. Isso significa que os contratos de pesquisa precisam ser firmados de maneira horizontal e participativa, incluindo todos os envolvidos na própria definição e condução da pesquisa.

Guattari exemplifica esse ponto ao argumentar que “não seria legítimo estudar um bairro em dificuldade sem, ao mesmo tempo, trabalhar para sua regeneração” (Guattari, 2015, p. 133). Disso decorreria que a produção de conhecimento deveria estar intimamente ligada a um compromisso ético com a transformação social e com as escolhas de valores que ela implica. A pesquisa, portanto, não pode ser dissociada de seu impacto nas comunidades estudadas, e o conhecimento só adquire significado quando conectado às práticas de regeneração e melhoria das condições de vida dessas pessoas. Isso fica patente em qualquer desejo real de mudança ou mobilização coletiva, visto que este só pode surgir se estiver enraizado em uma vontade genuína de transformar a condição humana em nível global. A articulação entre a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia mental deve transcender fronteiras geográficas e culturais. O que ele está dizendo é que essas ecologias nunca alcançarão seu pleno potencial criativo se forem cultivadas de maneira isolada, seja em um país, um bairro ou mesmo em um continente mais privilegiado. Esse esforço de transformação, para ser efetivo, precisa ser pensado não como um modelo rígido e prescritivo, mas como um processo vivo e dinâmico, capaz de se adaptar às múltiplas realidades culturais e sociais com as quais se conecta. Esse esforço de transformação, para ser efetivo, precisa ser pensado não como um modelo rígido e prescritivo, mas como um processo vivo e dinâmico, capaz de se adaptar às múltiplas realidades culturais e sociais com as quais se conecta.¹⁸

Guattari também fala em escapar das visões tradicionais, que partem sistematicamente do homem branco, adulto, competindo no mercado de valores dominantes (Guattari, 2015, p. 134). Igualmente, devemos olhar para o mundo através dos olhos das crianças, dos idosos, dos deficientes, de tal maneira a romper com o olhar padronizado e massivamente mediatizado, que corrompe nosso intelecto e nossa sensibilidade. A transdisciplinaridade deve se tornar transversalidade entre ciência, o *socius*, estética e política. Se não existe uma ciência da política, há, em contrapartida, uma necessidade de repensar uma política da ciência. Para Guattari, a política deveria ser repensada como um domínio transversalista, e sair de suas arenas usuais e de seu foco na

¹⁸ A crítica de Guattari converge com um dos princípios centrais da cartografia: a recusa de trajetórias fixas e a abertura ao imprevisível. Essa perspectiva se alinha ao método cartográfico de Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (*A cartografia como método de pesquisa-intervenção*, 2015), que transforma a noção tradicional de método. Em vez de seguir um caminho com metas predefinidas (*metá-hódos*), a cartografia privilegia o próprio ato de caminhar, permitindo que os objetivos emergjam no percurso. Mais que uma mudança de trajetória, trata-se de uma inversão no modo de pesquisa, em que sujeito e objeto, teoria e prática, tornam-se indissociáveis. Esse mergulho na experiência não apenas reformula a relação entre pesquisador e contexto, mas também gera novos sentidos e significados, impulsionando a criação conjunta de conhecimento e intervenção.

mídia para chegar a uma reapropriação da técnica e da ciência (que estão orientadas unicamente para o lucro e levam à aberração e à catástrofe, particularmente no domínio ecológico) pelo tecido social. Em outros termos, deveríamos pensar a política mais próxima dos ecossistemas da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, com uma compreensão das grandes questões planetárias, em que a humanidade passa a ser responsável por seu destino como espécie e, além disso, por todas as espécies vivas e pelo futuro da biosfera, bem como a necessária proteção e o desenvolvimento das espécies incorpóreas às espécies vivas. As culturas e formas de sensibilidade também estão ameaçadas. A ciência não pode se contentar em estudar essas evoluções passivamente, mas ela é chamada a intervir, a se comprometer (Guattari, 2015, p. 134).

Nos momentos finais do manuscrito supracitado (Guattari, 2015), o francês esboça uma crítica sobre a forma como a interdisciplinaridade é frequentemente entendida e praticada no âmbito da comunidade científica internacional, caracterizando-a como uma “pseudo-interdisciplinaridade”,¹⁹ marcada por formalidades e rituais que pouco contribuem para uma verdadeira inovação. Ele nos convida a ir além da pesquisa tradicional, propondo uma metodologia mais colaborativa e criativa. Sua crítica vai de encontro ao que ele chama de pseudo-interdisciplinaridade e defende a transdisciplinaridade, que valoriza a diversidade de saberes e a transformação de acordo com os contextos específicos. Através do que ele chamou de “agenciamentos coletivos de enunciação” (*collective assemblages of enunciation*), Guattari propõe a construção de novos conhecimentos a partir da interação entre diferentes disciplinas e a valorização da experiência. Esta estratégia de pesquisa exigiria a ruptura com modelos rígidos e a constante busca por novas formas de produção de conhecimento. Entretanto, a implementação da transdisciplinaridade em larga escala enfrenta desafios, como a resistência a mudanças e a dificuldade de mensuração de resultados. Apesar disso, seus benefícios potenciais são imensos, pois possibilitam uma abordagem mais ampla e integrada na produção de conhecimento.

Essa perspectiva transdisciplinar também implica uma crítica à estrutura dualista que organiza o pensamento ocidental, fragmentando saberes e perpetuando relações de poder. A lógica binária que estrutura a pesquisa tradicional – dividindo sujeito e objeto, homem e natureza, professor e aluno – tanto limita o campo do conhecimento como também restringe as possibilidades de inovação e transformação social. No ensino, essas

¹⁹ International scientific life is often tangled up in formal rituals, in a sham interdisciplinarity (Guattari, 2015, p. 135).

divisões se manifestam concretamente, influenciando práticas pedagógicas e a forma como o saber é produzido e transmitido.

Essa fragmentação do conhecimento e a perpetuação de relações hierárquicas no ensino não são apenas um problema teórico, mas têm consequências diretas na forma como a educação é concebida e praticada. Se a separação rígida entre sujeito e objeto, professor e aluno, restringe o potencial emancipatório da aprendizagem, como podemos construir alternativas mais democráticas e transversais?

Agora, busco analisar os elementos discutidos até aqui em articulação com as intervenções pedagógicas realizadas na Sala Verde Amanajé. Exploro as conexões entre a crítica guattariana à disciplinaridade tradicional e sua proposta ecosófica, que engloba tanto a ecologia do visível quanto do virtual. Também discuto como conceitos-chave de Guattari, como desterritorialização e ecosofia, podem contribuir para a democratização das práticas de ensino e a criação de novos modos de subjetividade. Ao relacionar essas ideias com as práticas pedagógicas da SVA, proponho uma aplicação concreta das teorias de Guattari, mostrando como seus conceitos podem ser desterritorializados e reterritorializados no campo educacional, abrindo espaço para práticas pedagógicas inovadoras e não hierárquicas.

Sobre a crítica à disciplinaridade, gostaria de iniciar com algumas formulações prospectivas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Sala Verde Amanajé (SVA). Em sua implementação, no ano de 2018, a SVA estabeleceu como uma de suas principais metas aproveitar os recursos e possibilidades oferecidos pela UFRA-Capitão Poço à comunidade local. A proposta era promover a integração entre os diversos cursos da Universidade, visando fomentar projetos que incentivassem uma relação mais harmônica com o meio ambiente e, conseqüentemente, melhorassem as condições ambientais da região. Além disso, a SVA demonstrou otimismo em contribuir para o desenvolvimento de projetos de pesquisa dentro da Universidade, com foco em promover uma maior integração entre Escola Básica e Universidade. Uma das ideias centrais do projeto foi a construção e manutenção de diversas modalidades de hortas e jardins, utilizando o contato sensorial dos visitantes para o reconhecimento de diferentes tipos de plantas, aprendendo sobre seus métodos de plantio e possíveis usos. Entre as modalidades implementadas, destacou-se a horta em mandala, concebida como um processo holístico e permacultural que permite o cultivo de várias espécies em espaços reduzidos, onde o crescimento de uma planta beneficia o desenvolvimento das outras (Imagem 6 acima). Outro destaque foi a horta medicinal, cujo objetivo era promover o cultivo e o

entendimento de plantas com propriedades terapêuticas, facilitando o reconhecimento dessas espécies e seu uso para fins medicinais, favorecendo, assim, a integração entre saberes científicos e populares. A Sala Verde também propôs a criação de um jardim sensorial, uma ferramenta para destacar características como forma, cor, textura e cheiro das plantas, estimulando a conscientização ambiental por meio do contato sensorial. Além disso, para promover a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na educação, especialmente na Educação Ambiental, a SVA planejou a criação de um espaço físico e virtual que serviria como suporte para essas atividades. Dessa forma, o projeto da SVA objetivava articular o saber científico com o popular, e romper com as barreiras da disciplinaridade e promover uma metodologia mais integrada e ecológica do conhecimento e da prática educacional.

Acerca do primeiro ponto – promover a transdisciplinaridade por meio de práticas transversais, articulando práticas universitárias e de ensino básico da região –, destaco algumas iniciativas ao longo dos anos de 2018 em diante. Em primeiro lugar, essa prática transdisciplinar e transversal pode ser vista em como a SVA sempre esteve aberta à participação de alunos dos mais variados cursos de graduação da UFRA, não aceitando apenas alunos do Curso de Bacharelado em Biologia. A SVA contou, no seu início, com alunos de Biologia (10), Licenciatura em Computação (1), Agronomia (1), profissional de Engenharia Florestal (1), de Filosofia (1), da Secretaria Municipal de Educação de Capitão Poço, da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Capitão Poço, da Secretaria Municipal de Agricultura de Capitão Poço, etc. Após isso, mais alunos (10) de Engenharia Florestal entraram no projeto, depois mais (2) alunos de Agronomia. Depois, o projeto contou com a colaboração de alunas da Licenciatura em Computação, que visavam elaborar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Aplicativo (App) voltado à educação ambiental. Neste último caso, foram realizadas reuniões de como o trabalho seria executado, mas, o projeto não pode ser concluído, e as alunas fizeram outro tipo de trabalho.

Ainda acerca desse ponto e a articulação com a ideia de trabalhar com recursos tecnológicos, destaco o Curso “Tópicos de Atualização em Educação Ambiental”, realizado pela Sala Verde Amanajé, em parceria com as escolas de ensino básico de Capitão Poço e região, no ano de 2021. Por conta da Pandemia de Covid-19, todas as atividades presenciais, como visitas das escolas e manutenção do espaço físico da Sala Verde, foram suspensas de 20 de março até setembro.

Imagem 12: Folder do Curso de 2021 da SVA.

**CURSO "TÓPICOS DE
ATUALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL"**

*Público-alvo: Professores do ensino básico de
Capitão Poço e região*

*De 09/06/21 a 15/08/21 , todas as quartas-feiras
Das 17:00 às 18:30*

*Encontros virtuais pelo Google meet
Inscrições pelo link*

*[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefYt9kX
-k-
wx1llwRHQa33hXBfZbUt8VpLJAYCPy5JyenaMA/view
form?vc=0&c=0&w=1&flr=0](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefYt9kXwx1llwRHQa33hXBfZbUt8VpLJAYCPy5JyenaMA/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0)*

Informações: fernanda.romagnoli@ufra.edu.br

**Com emissão de certificado
(30h)**

Promovido por:





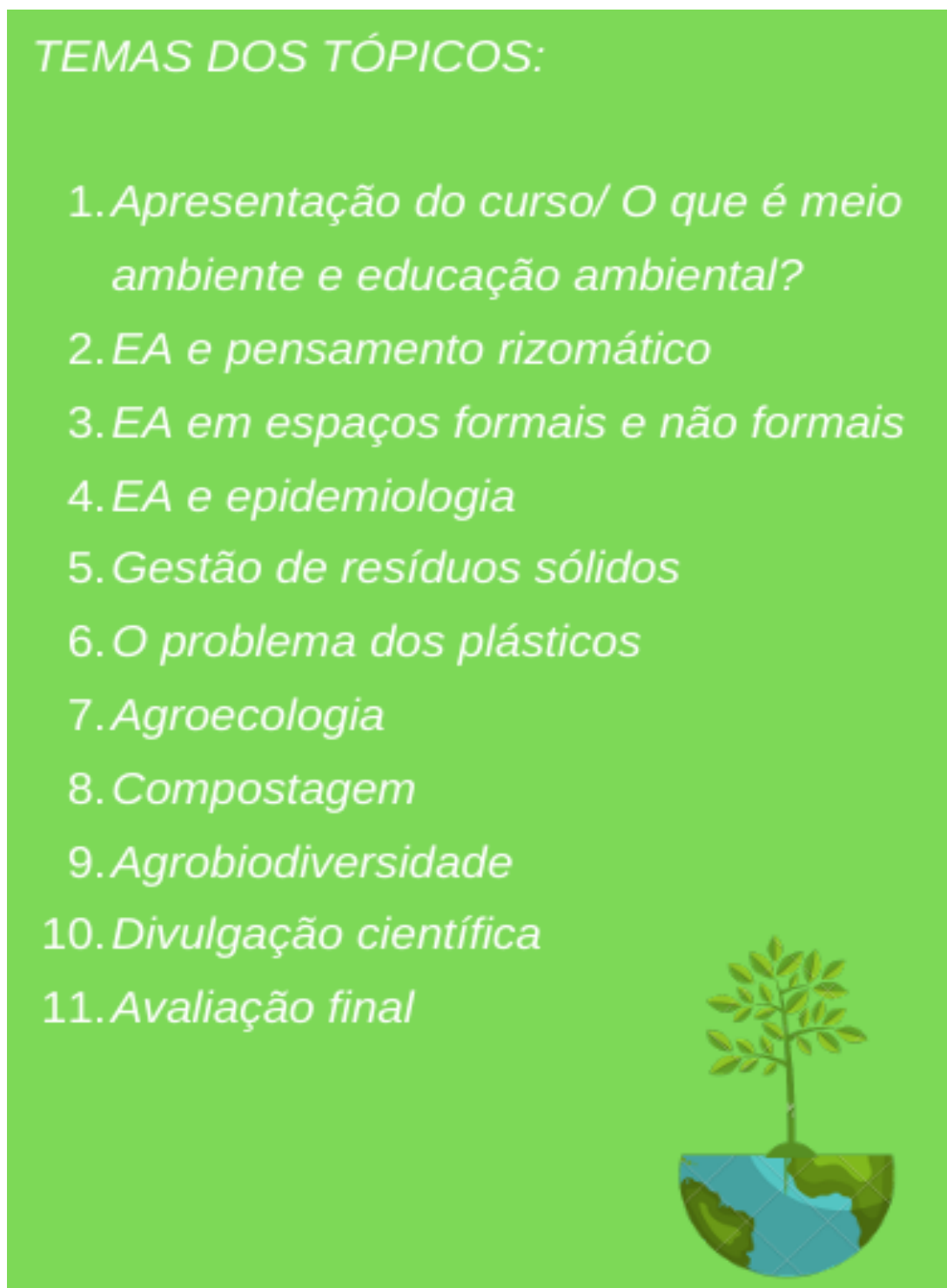
Fonte: SVA.

Imagem 13: Objetivos do Curso 1 SVA.

- *Objetivo: discutir tópicos em educação ambiental com enfoque no ensino remoto.*
- Número de vagas: 30
- Metodologia: palestras e discussão *online* (1h30min)
- Duração do curso: 10 módulos + avaliação.
- Início: 09/06 (em comemoração ao dia do meio ambiente).
- Finalização: 15/08.
- Avaliação: 75% de frequência + obtenção de média maior ou igual a 6,0 no formulário de avaliação final.



Fonte: Equipe SVA.

Imagem 14: Temas do Curso 1 SVA.

Fonte: Equipe SVA.

No contexto do Curso de Educação Ambiental oferecido pela Sala Verde Amanajé durante a pandemia de covid-19 (Curso 1), foram trabalhados diversos temas centrais à educação, com um foco especial em como adaptar essas questões ao cenário pandêmico. O objetivo principal do curso foi capacitar os professores da educação básica a desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de lidar com os desafios

ecológicos contemporâneos e, ao mesmo tempo, romper com as barreiras da disciplinaridade tradicional. O curso apresentou um enfoque transversal, recebendo profissionais dos mais variados componentes curriculares, tais como matemática, letras, pedagogia, química, física, ensino religioso, artes, geografia, coordenação e multidisciplinas. De minha parte, durante o módulo de “educação e pensamento rizomático”, explorei o conceito de educação de forma não disciplinar, abrangendo tanto espaços formais quanto informais de aprendizado, de tal modo a favorecer o diálogo entre conhecimento científico e saberes populares. Esta minha intervenção pedagógica teve muito diálogo e troca de informações, com os demais participantes expondo suas visões de ensino cotidianas, os desafios da profissão e as perspectivas. Além disso, o curso também trabalhou tópicos como a conceituação de “meio ambiente” e “educação ambiental”, a educação ambiental em diferentes espaços (formais e não formais), bem como sua interseção com a epidemiologia, destacando a importância do entendimento sistêmico e integrado das crises sanitárias e ambientais. Outros temas tratados foram “gestão de resíduos sólidos”, “o problema dos plásticos”, “agroecologia”, “compostagem”, “agrobiodiversidade” e “divulgação científica”, todos alinhados com a proposta de integração dos conhecimentos para uma prática educativa mais conectada com as questões ambientais locais e globais.

Após a conclusão dos módulos, os participantes foram convidados a responder algumas perguntas sobre os conhecimentos adquiridos e suas experiências ao longo do curso. Dentre as questões, destacou-se: “Após a realização do curso, sua visão sobre educação ambiental mudou?”. Todos os 19 participantes responderam afirmativamente. Um dos participantes expressou: “Tenho absoluta certeza de que, durante o curso, mudei totalmente meus valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente. O curso me abriu os olhos para muitas coisas que eu não enxergava antes. Minhas aulas de ciências no 6º ano com certeza não serão mais as mesmas.” Outro participante relatou: “Consegui evoluir com um pensamento mais crítico em relação ao meio ambiente.” Um terceiro destacou: “Serviu como uma revisão e também como uma fonte de aprimoramento dos meus conhecimentos nessa área, que é tão importante falar do meio ambiente.” Outra resposta marcante foi: “Passei a ter novos hábitos, gastar menos, não trago mais sacolas plásticas do supermercado. Quero mudar ainda mais o jeito de olhar o meio ambiente, quero ter mais carinho com ele.” Outros participantes também compartilharam suas percepções: “A maneira como posso reaproveitar os materiais e cuidar melhor do meio ambiente.” Um deles acrescentou:

“Pude ver que é um tema muito mais abrangente do que aquilo que pensava.” E ainda: “Muitas coisas boas devem ser compartilhadas com outras pessoas. Isso foi muito aproveitado, aprendi muito com o curso.” Por fim, um participante afirmou: “Contribuíu ainda mais, fortalecendo os cuidados que devemos ter com o meio ambiente, e assim repassar aos nossos alunos.”

Uma questão que destaco concerne à forma como compreendemos o meio ambiente, pois essa percepção influencia diretamente as nossas interações com ele. A maneira como entendemos o mundo afeta não só a forma como nos relacionamos com os ecossistemas naturais, mas também com os sistemas sociais, gerando impactos significativos tanto no nosso ambiente físico quanto no cultural. Neste sentido, ao final do Curso foi perguntado o que os participantes entendiam por meio ambiente, se suas perspectivas se mantinham as mesmas ou tiveram alguma mudança.

Ao final do curso, todos os participantes afirmaram que suas concepções sobre o meio ambiente haviam mudado. Um participante definiu o meio ambiente como “tudo aquilo que nos cerca, nos rodeia, inclusive nós, seres humanos.” Outro acrescentou que o meio ambiente é “algo que podemos cuidar para a vida toda.” Um terceiro descreveu o meio ambiente como “tudo que está à nossa volta, tanto a parte viva quanto a não viva da Terra.” Um quarto destacou que se trata do “conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cercam os seres vivos, influenciando e sendo influenciados por eles.” Outro participante comentou que o meio ambiente é “o meio em que vivemos e com o qual estamos em constante interação, através de um conjunto de fatores interligados.” Mais um participante afirmou que o meio ambiente é “o conjunto de fatores bióticos e abióticos ao nosso redor, do qual fazemos parte.” Outro reforçou essa ideia ao dizer que o meio ambiente é “tudo o que nos cerca, inclusive nós.” Um participante, de forma indireta, respondeu que “precisamos ser mais cuidadosos com os lixos orgânicos”, quando perguntado sobre o que entendia por meio ambiente. Novamente, foi mencionado que o meio ambiente é “tudo que está ao nosso redor”, incluindo “a natureza, fauna e flora.” Um participante foi mais profundo, afirmando: “Para mim, meio ambiente é um conjunto de fatores que envolve a vida na Terra, com todos os seres vivos e não vivos que nela habitam e interagem.” Outro explicou que o meio ambiente envolve “um conjunto de elementos naturais presentes no ambiente em que todos os seres vivem, capazes de causar efeitos diretos ou indiretos na natureza, em curto ou longo prazo, sobre os seres vivos e as atividades humanas.” Outra definição mencionou que o meio ambiente é “um conjunto que abrange todas as coisas vivas e não vivas ocorrentes na Terra.” De modo indireto, um

participante afirmou: “Como somos seres humanos racionais, temos a obrigação de cuidar e preservar o meio ambiente”, destacando a responsabilidade com a preservação da natureza. Um participante foi mais direto e disse: “O meio ambiente é tudo o que nos cerca. Na natureza, nós também somos parte do meio ambiente; tudo está integrado, compartilhamos a mesma água, o mesmo ar, os mesmos animais. O meio ambiente é um conjunto de todas as coisas vivas e não vivas, naturais ou não.” De forma similar, outro afirmou que “meio ambiente é tudo o que está ao nosso redor, desde plantas até as relações humanas, sejam elas culturais ou sociais.” Ainda outro destacou que o meio ambiente é “todo o meio em que vivemos, por isso devemos cuidar para deixar um legado para nossos filhos e netos.” Um penúltimo participante definiu o meio ambiente como “aquilo que define o ser humano consciente, que se relaciona com o meio como um processo vital e, com respeito por ele, podemos ter uma vida mais consciente e saudável, de forma coletiva.” Por fim, foi dito que o meio ambiente é “um conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural, incluindo vegetação, animais, microrganismos, solo, rochas, atmosfera e fenômenos naturais que podem ocorrer dentro de seus limites.”

As respostas dos participantes ao final do curso da Sala Verde Amanajé revelam o quanto a crítica de Guattari à disciplinaridade tradicional faz sentido no contexto dessas experiências. Ao observar como esses participantes passaram a enxergar o meio ambiente de forma mais holística e interconectada, evidencia-se que houve uma superação das visões fragmentadas e reducionistas que, muitas vezes, prevalecem na educação convencional. Guattari nos alerta sobre a necessidade de uma ecologia que não se limite apenas ao meio físico (o visível), mas que também inclua o social e o mental. Essa tríade se manifesta no curso da SVA. A ecologia do visível aparece nas práticas pedagógicas mais concretas, onde os participantes aprenderam sobre o “conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos” que compõem o meio ambiente. Entretanto, a mudança mais profunda, e talvez mais impactante, surge na ecologia do virtual, quando os participantes relatam transformações subjetivas, como a adoção de novos hábitos e uma nova percepção da relação entre o ser humano e a natureza. O que a SVA faz, ao conectar conhecimentos ambientais com metodologias inovadoras como o pensamento rizomático, é exatamente o que Guattari defende com sua proposta de transversalidade. Não se trata apenas de ensinar sobre o meio ambiente, mas de cruzar fronteiras rígidas entre saberes e práticas, entre o técnico-científico e o cultural, entre a vida acadêmica e o cotidiano. Essa transversalidade, ao promover novas formas de ver e agir no mundo, rompe com o

isolamento disciplinar que separa o conhecimento em compartimentos, muitas vezes desconectados da realidade vivida.

Ao capacitar os participantes para entenderem o meio ambiente como “tudo que nos cerca, inclusive nós”, a SVA constrói uma pedagogia que reintegra saberes populares com o saber acadêmico, promovendo o que Guattari chamaria de uma ecologia social e mental, além da ambiental. Este movimento em direção a uma educação que engloba tanto o visível quanto o virtual é um reflexo direto da proposta ecosófica de Guattari, que busca uma harmonização e uma reconfiguração dinâmica entre as diversas dimensões da vida. A experiência dos participantes do curso, portanto, oferece uma prova concreta de como a transversalidade e a ecosofia podem ser efetivamente aplicadas em práticas educativas. Ela vai além da mera transmissão de conhecimentos ecológicos, abrindo espaço para uma transformação mais profunda, tanto nas formas de pensar quanto nas atitudes em relação ao mundo.

Imagem 15: Slide da apresentação do Curso pela Coordenação.

Curso para professores da Educação Básica (jun a ago/ 2021)

O curso tópico de atualização em Educação Ambiental deu início de forma remota. Seu objetivo: Discutir Tópicos em educação ambiental com enfoque no ensino remoto.

Logotipos: Ufra, PROEX (PRO-REITORIA DE EXTENSÃO), Sala Verde Amanajé.

CURSO "TÓPICOS DE ATUALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL"

Realização: Sala Verde Amanajé

Fonte: SVA.

Nesta parte do Platô 2, procurei aprofundar a crítica de Guattari à disciplinaridade tradicional e destacar sua proposta de transversalidade como uma via essencial para superar as hierarquias pedagógicas. A Sala Verde Amanajé se apresentou como um exemplo concreto de como essa transversalidade pode ser efetivamente aplicada no contexto amazônico, abrindo espaço para novas formas de subjetividade e práticas educativas mais inclusivas. Ao enredar saberes científicos e populares, desterritorializar

barreiras acadêmicas e aplicar conceitos ecosófico, como as ecologias do visível e do virtual, a SVA tem contribuído de forma significativa para transformar as práticas pedagógicas em Capitão Poço.

As intervenções da SVA, como o curso de educação ambiental, mostraram a força da transversalidade ao reconfigurar a relação entre educadores, estudantes e comunidade. A travessia de fronteiras disciplinares possibilitou uma metodologia mais holística e rizomática, além da simples transmissão de conhecimento, promovendo mudanças profundas na maneira de ver e agir no mundo. Ao capacitar os participantes a reconhecerem a interconectividade entre ser humano e meio ambiente, a SVA materializa a crítica guattariana ao binarismo moderno, rompendo com divisões tradicionais como as de sujeito e objeto, natureza e cultura, professor e aluno.

Essa crítica se reflete especialmente na relação entre professores e alunos, uma dicotomia que as práticas da SVA colocam em xeque. Nas atividades pedagógicas, essa relação hierárquica se dissolve, com educadores e estudantes engajados juntos na construção do saber. Um exemplo disso é o curso de educação ambiental, no qual os participantes foram convidados a repensar tanto o meio ambiente quanto a própria subjetividade. A transformação relatada por muitos revela que a pedagogia da SVA cria condições para uma nova subjetivação, desafiando a separação entre ensinar e aprender, rompendo com a lógica tradicional do binarismo.

Portanto, a Sala Verde Amanajé vai além da aplicação da transversalidade na educação ambiental. Ela se constitui como um território educacional que concretiza a proposta, em muitos aspectos, a ecosofia de Guattari, em prol de uma educação voltada à sustentabilidade, à justiça social e à transformação subjetiva. Ao propor uma nova ecologia do saber, a transversalidade abre caminhos para uma educação crítica e emancipatória, alinhada com as demandas contemporâneas por um futuro mais justo e equilibrado.

2.3. A ECOSOFIA DE FÉLIX GUATTARI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Neste tópico, proponho contextualizar a interseção entre a crítica guattariana à crise ambiental, social e subjetiva, e suas implicações para a educação e a subjetividade contemporâneas, particularmente no contexto amazônico. Argumento que a ecosofia, enquanto um conceito dinâmico e não fechado, busca articular as ecologias ambiental,

social e mental como um caminho de transformação tanto das práticas sociais quanto das formas de subjetivação. Guattari parte da ideia de que a crise ecológica não é apenas um problema ambiental isolado, mas o sintoma de uma sociedade adoecida por sua alienação das relações sociais e da exterioridade, agravada pelas práticas econômicas e culturais contemporâneas. Assim, exploro como a desterritorialização de antigas estruturas de poder e subjetividade, aliada à alienação promovida pelo consumismo, pelos meios de comunicação de massa e pela urbanização descontrolada, cria um ciclo de degradação ambiental e fragmentação social. Também argumento que, para enfrentar essa crise de maneira efetiva, é necessário adotar uma perspectiva ecosófica transversal, que ultrapasse soluções tecnocráticas e envolva novas formas de articulação entre as dimensões ambiental, social e subjetiva. Desenvolvo essa crítica através de cinco tópicos principais: a relação entre desigualdade social e destruição ambiental; o impacto do consumismo na subjetividade e no meio ambiente; os efeitos da urbanização desordenada e da alienação social; as migrações forçadas pela crise climática; e, finalmente, as tecnologias e o controle subjetivo. Cada uma dessas dimensões é explorada em seu impacto no contexto da Amazônia e no nordeste paraense, onde as populações mais vulneráveis são desproporcionalmente afetadas pelas mudanças climáticas, pela degradação ambiental e pela marginalização social. Proponho, com base na ecosofia de Guattari, que enfrentar esses desafios requer uma nova visão de desenvolvimento e urbanização sustentável, que respeite tanto a preservação ambiental quanto as identidades culturais e as formas de vida tradicionais.

Em sua introdução à obra “O que é a ecosofia?” de Félix Guattari, intitulada “Félix Guattari, el ecósofo”, Stéphane Nadaud defende que a ecosofia foi o nome que Guattari atribuiu à sua própria experiência filosófica e política, refletindo tanto sua exposição de ideias quanto a contínua construção delas – um verdadeiro *work in progress* (Nadaud, 2015, p. 11). Nesse contexto, Nadaud sustenta que Guattari, ao longo de sua vida, nunca deixou de fazer filosofia, no sentido de estar sempre em processo de se tornar ecósofo. A ecosofia, portanto, não é apenas uma teoria acabada, mas um caminho dinâmico que ele traçou para vincular sua incansável busca por produção teórica à sua preocupação constante com a práxis. Em outras palavras, Guattari estava profundamente comprometido com a ideia de que o pensamento filosófico deveria estar intimamente ligado à ação concreta. Não bastava elaborar conceitos abstratos sobre ecologia e sociedade, mas era essencial conectá-los diretamente às transformações sociais, culturais e ambientais. A ecosofia emerge, assim, como uma experiência filosófica que busca

articular essas diferentes dimensões da vida – a mental, a social e a ambiental – em um esforço contínuo para pensar e agir em prol de uma ecologia mais ampla e inclusiva. Esse processo de “devir ecósofo” indica, portanto, o movimento incessante de Guattari em direção à reinvenção de novas formas de subjetividade e de organização social, sempre em sintonia com a urgência de uma prática política transformadora.

A ecosofia guattariana pode ser vista como uma filosofia em ação, onde teoria e prática se encontram e se alimentam mutuamente. Seu postulado principal, digamos assim, está em mostrar que qualquer transformação genuína – seja no campo da ecologia, da política ou da subjetividade – requer uma articulação criativa entre pensamento crítico e engajamento direto com o mundo. A ecosofia não deve se limitar à reflexão intelectual, mas se tornar um caminho de transformação constante, tanto do próprio pensamento quanto das realidades nas quais estamos imersos. Esta formulação encontra um paralelo direto no pensamento de Deleuze e Guattari (2012b). Para eles, a filosofia é dinâmica e carrega o potencial de produzir transformações, mas também de criar ilusões. Essa espécie de “natureza metafísica” – a capacidade da filosofia engendrar suas próprias ilusões (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 12) – pode ser associada à tendência dela se fechar sobre si mesma, de se tornar autorreferencial, criando um sentido de completude que é ilusório.

Com essa inflexão sobre a natureza metafísica da filosofia pretendo destacar a dupla potência da filosofia: seu potencial transformador e sua tendência a gerar ilusões autorreferenciais. Para Deleuze e Guattari, a filosofia não é apenas um sistema de reflexão abstrata, mas um ato criador, capaz de intervir na realidade ao produzir conceitos que deslocam formas estabelecidas de pensamento. No entanto, essa mesma potência criativa traz consigo um risco: a produção de ilusões, quando a filosofia se fecha sobre si mesma e perde sua conexão com a vida e com as forças que a atravessam. No contexto da ecosofia guattariana, essa questão ganha um sentido prático. A ecosofia não pode se limitar a um discurso especulativo sobre a ecologia, a política ou a subjetividade, mas precisa ser uma prática em ação, um modo de pensar que se engaja diretamente nas transformações do mundo. A ilusão metafísica da filosofia, nesse caso, seria a de acreditar que apenas a reflexão crítica, isolada da experiência concreta, pode gerar mudanças. Para evitar essa armadilha, a ecosofia propõe um pensamento aberto, rizomático e transversal, que se desloca continuamente entre teoria e prática. Desta maneira, a crítica à “autorreferencialidade” da filosofia se articula com a necessidade de um pensamento em movimento, que não se limite a descrever o mundo, mas que participe ativamente de sua

transformação. Isso reforça a tese de que a ecosofia guattariana se mostra muito mais como uma experimentação contínua, que desafia a separação entre pensamento e ação.

Guattari busca romper com essa ilusão ao propor uma práxis filosófica que não se encerra em teorizações abstratas e disciplinares ou especializadas. Sua ecosofia deve ser vista como uma prática de “desterritorialização” conectada ao real e atenta às mudanças que ocorrem no campo social, ambiental e subjetivo. Assim como Deleuze e Guattari argumentam que toda filosofia deve enfrentar seu próprio risco de ilusão – o de se tornar fixa e dogmática –, a ecosofia se posiciona contra essa rigidez ao se propor como um campo aberto e processual.²⁰

A “natureza metafísica” da filosofia, como alertam Deleuze e Guattari, reflete o perigo de criar sistemas fechados de pensamento, nos quais as próprias categorias e conceitos podem se transformar em dogmas. Nesse ponto, a ecosofia guattariana traz elementos importantes a serem considerados no campo da educação: ao enfatizar a transversalidade e a interconexão entre as esferas do social, mental e ambiental, proponho, com base em meus estudos sobre as intervenções pedagógicas na e com a SVA, uma educação que continuamente se renova, transforma-se e se reterritorializa em diferentes contextos. Não é um processo educativo que busca uma verdade última, mas sim uma prática que reconhece a complexidade do mundo e a necessidade de repensar constantemente as fronteiras entre o pensamento e a ação – uma verdadeira *education in progress*.

Esse movimento ecosófico ressoa fortemente com o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari. A ecosofia, assim como o rizoma, não tem um ponto fixo de origem nem um fim determinado. Ela cresce de maneira múltipla e interconectada, atravessando e rompendo as ilusões que surgem das tentativas de disciplinarizar ou sistematizar o saber. Por isso, a ecosofia deve sempre estar em contato com o mundo, com as realidades sociais e ecológicas, recusando as simplificações que as disciplinas tradicionais frequentemente impõem.

Entretanto, grande parte dos estudos ambientais ainda opera dentro de uma lógica sistêmica e disciplinar, buscando entender o meio ambiente por meio de olhares estruturados e mensuráveis. Uma “ecologia ambiental” tradicionalmente estuda as interações entre os seres vivos e seus ambientes, concentrando-se nas relações sistêmicas

²⁰ As três espécies de Universais, contemplação, reflexão, comunicação, são como três idades da filosofia, a Eidética, a Crítica e a Fenomenologia, que não se separam da história de uma longa ilusão (Deleuze; Guattari, 2010b, p. 59).

que sustentam a vida, como os ciclos de carbono e nitrogênio, os ecossistemas e outras formas de interação material e energética. Esses processos são analisados por meio de métodos científicos, uma vez que são fenômenos observáveis e mensuráveis. Este procedimento metodológico/científico busca entender o funcionamento dos ecossistemas e dos processos ecológicos, oferecendo um conhecimento detalhado sobre como os organismos interagem entre si e com seus ambientes (Ivakhiv, 2021).

Guattari reconhece a importância dessa perspectiva da ecologia ambiental, referindo-se frequentemente aos desequilíbrios ecológicos, como no caso do perigo do armazenamento de ogivas nucleares (Guattari, 2012a, p. 9-10). Mas, ele adverte, embora esses problemas sejam cruciais, eles só podem ser completamente compreendidos se analisados em conjunto com as crises sociais e subjetivas. A crise ambiental é um sintoma visível de uma sociedade que já está profundamente adoecida em suas relações sociais e subjetivas. Por isso, as ameaças ao meio ambiente natural estão intimamente ligadas a um comprometimento mais amplo nas formas como as subjetividades se relacionam com a exterioridade em geral, isto é, o mundo natural e as relações sociais. Em outras palavras, Guattari está preocupado não apenas com os danos ao meio ambiente, mas com as formas deterioradas de interação entre as pessoas e o mundo natural, que refletem as transformações das subjetividades e a crise social em curso. Ele chega a afirmar que as ameaças ecológicas são apenas a parte visível de um iceberg muito maior de devastação, que inclui a degradação das práticas sociais, a infantilização generalizada promovida pelos meios de comunicação de massa e a fé cega na ideologia do mercado. Enquanto a atenção das pessoas está focada nas grandes catástrofes futuras, ele destaca que as verdadeiras catástrofes já estão acontecendo: a perda de singularidade, a massificação das experiências, e o abandono da criatividade e da diversidade nas relações humanas (Guattari, 2015, p. 392). A destruição do meio ambiente é sintoma de uma alienação maior, onde as relações humanas e as formas de subjetivação estão sendo deterioradas por forças econômicas e ideológicas que priorizam a quantidade e a uniformidade sobre a qualidade e a singularidade. Enfrentar a crise ambiental exige, portanto, um olhar transversal, que englobe também a transformação das relações sociais e subjetivas, promovendo novas formas de interação com o mundo e consigo mesmos.

Abaixo, descrevo cinco maneiras de como as relações entre as ecologias ambiental, social e subjetiva se dão: 1 - desigualdade social e destruição ambiental; 2 - impacto do consumismo na subjetividade e no meio ambiente; 3 - urbanização

descontrolada e alienação social; 4 - crise climática e migrações forçadas, 5 - tecnologias e controle subjetivo.

A exploração de recursos naturais em grande escala, especialmente em regiões vulneráveis como a Amazônia, revela o entrelaçamento entre desigualdade social e degradação ambiental. No contexto amazônico, essa interdependência é visível na forma como a devastação ambiental impacta de maneira desproporcional as populações indígenas, rurais e tradicionais, que dependem diretamente da terra e dos ecossistemas para sua sobrevivência. A exploração dos recursos naturais, muitas vezes promovida por grandes corporações agrícolas, mineradoras e madeireiras, resulta na marginalização dessas comunidades, que perdem tanto suas terras quanto suas identidades culturais.

Guattari alerta para o fato de que os desequilíbrios ecológicos são intensificados em contextos de injustiça social, e a Amazônia pode ser vista como um exemplo emblemático desse fenômeno. O desmatamento não é apenas um processo de degradação ambiental, mas também um reflexo da desigualdade estrutural que permeia o terceiro mundo. As comunidades locais são frequentemente desprovidas de poder político e econômico para resistir à invasão de suas terras e à destruição de seus modos de vida. Elas se encontram em uma posição de vulnerabilidade, em que suas vozes são silenciadas, enquanto os interesses econômicos globais e nacionais prevalecem. A crise ambiental, neste sentido, não afeta todos da mesma maneira, mas tende a ser mais intensa nas áreas onde as populações menos favorecidas têm pouca ou nenhuma capacidade de resistência.

A solução para as crises ambientais passa necessariamente pela transformação das relações sociais. No caso da Amazônia, a destruição ambiental está ligada a uma economia que marginaliza as populações locais e destrói suas formas de subjetivação. O modelo de desenvolvimento focado no lucro e na exploração dos recursos naturais ignora as necessidades e direitos dessas comunidades, impondo um sistema de alienação tanto da terra quanto da cultura. Assistimos a uma desconexão e um descompasso entre o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental. A retórica do “progresso” e do “crescimento” frequentemente esconde as consequências danosas que esse desenvolvimento tem para as populações locais e para os ecossistemas. A destruição da floresta não é apenas uma questão de perda de biodiversidade, mas também de destruição de modos de vida que coexistem harmonicamente com o meio ambiente.

O impacto do consumismo sobre a subjetividade e o meio ambiente é outro ponto fundamental da relação entre as três ecologias, expressado por meio da crítica de Guattari à sociedade capitalista contemporânea. Ele não vê o consumismo apenas como uma

sobrecarga dos ecossistemas, mas também como um fator crucial na formação de subjetividades alienadas, desconectadas da realidade ecológica. Para Guattari, o desejo nas sociedades capitalistas é direcionado e manipulado por uma maquinaria midiática que incentiva uma busca contínua por bens materiais, gerando uma insatisfação constante que precisa ser perpetuamente alimentada. O capitalismo, através de seus instrumentos semióticos, “desterritorializa” antigos grupos sociais para criar novos espaços produtivos, estruturados por dispositivos materiais, institucionais e mecanismos de confinamento mental. Para ele, o capitalismo reorganiza o tecido social em seus menores detalhes, influenciando desde as instituições estatais e os equipamentos coletivos até os comportamentos e afetos dos indivíduos (Guattari, 2015, p. 283-284). Esse processo gera uma dupla crise: uma crise ecológica, pela exploração e esgotamento dos recursos naturais, e uma crise subjetiva, pela alienação do indivíduo em relação ao seu entorno, suas necessidades reais e sua conexão com o mundo natural.

Há uma lógica do consumo que instaura um ciclo em que as pessoas são constantemente incentivadas a buscar a satisfação imediata por produtos e experiências, sem refletir sobre as consequências a longo prazo de suas escolhas. Esse padrão alimenta uma exploração desenfreada e irresponsável dos recursos naturais para atender à crescente demanda. Um exemplo disso é a indústria madeireira na subregião do nordeste do Pará, que desempenha um papel central no desmatamento acelerado. Esse processo impacta não apenas o meio ambiente, contribuindo para o aumento das emissões de gases na atmosfera, elevação das temperaturas e alterações nos fluxos de ar e umidade, mas também afeta a forma como as pessoas se veem e agem em relação à natureza. A exploração descontrolada das florestas alimenta uma cultura que promove a ideia de que é necessário extrair o máximo de riqueza possível da natureza, reforçando uma subjetividade voltada para o lucro imediato, em detrimento da sustentabilidade e da preservação.

Essa alienação pode ser vista como parte de um processo mais amplo de “infantilização generalizada” das subjetividades, no qual o consumismo se torna o centro da vida social, esvaziando as experiências humanas de significados mais profundos. Para Guattari (2015, p. 53), a subjetividade, tanto individual quanto coletiva, está presa a um regime de fechamento em si mesma, alimentado pela infantilização promovida pelos meios de comunicação de massa. Nesse contexto, as pessoas perdem o senso de diferença e alteridade, tanto em relação à comunidade quanto em relação aos ecossistemas naturais. O consumo e o descarte se tornam um ciclo incessante, levando as pessoas a viver em

função do que podem adquirir e se desfazer rapidamente, sem considerar as consequências ecológicas ou sociais de suas ações.

A “cultura dos descartáveis”, alcançada pela crítica de Guattari, impulsiona-nos a consumos instantâneos, promovendo a ideia de que podemos simplesmente “nos livrar” dos inconvenientes, como o lixo, sem reflexão sobre as implicações dessas ações. Um exemplo desse fenômeno (Imagem 16 abaixo) é a poluição observada nas praias da região do nordeste paraense, como a do Atalaia, em Salinópolis, onde, logo após as celebrações de Ano Novo, montanhas de lixo são deixadas para trás, ilustrando a desconexão entre os hábitos de consumo e seus efeitos sobre o ambiente. Isso reflete uma visão de mundo na qual não se pondera o impacto das escolhas diárias sobre a natureza em sua totalidade, não apenas sobre o meio físico, mas também sobre os ecossistemas e as comunidades humanas que dependem dele.

Imagem 16: Lixo encontrado na praia do Atalaia após comemoração de ano novo.



Fonte: Igor Mota/O Liberal. <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/01/01/praias-de-salinas-amanhece-tomada-por-lixo-no-primeiro-dia-de-2021.ghtml>

A consequência dessa desconexão é ainda mais profunda: ao cultivar uma subjetividade voltada para a satisfação imediata e descartável, as pessoas perdem a capacidade de se conectar com formas de vida mais harmoniosas e sustentáveis. As relações comunitárias, o respeito pelos vizinhos e pela natureza se enfraquecem, criando uma cultura individualista que ignora os impactos de longo prazo, tanto localmente quanto em regiões distantes. A exploração de recursos e o acúmulo de resíduos em uma parte do mundo afetam ecossistemas inteiros e contribuem para a degradação ambiental

em larga escala, gerando crises que muitas vezes estão longe do alcance imediato de quem consome.

Seguindo Guattari (2015, p. 31), podemos ver como os meios de comunicação de massa têm uma força fundamental nesse processo. A mídia bombardeia constantemente as pessoas com imagens de consumo e sucesso material, reforçando uma subjetividade moldada pela busca por gratificação imediata. Para ele, essa máquina infernal do crescimento econômico imediato e predatório, pautada pelo lucro e pelo neoliberalismo, despreza completamente os impactos humanos e ecológicos. Guattari defende que é necessário um novo tipo de desenvolvimento, que valorize a qualidade sobre a quantidade, reabilitando a singularidade e a complexidade dos desejos humanos. Em vez de uma subjetividade dominada pelo consumo superficial e pelo descartável, ele propõe uma visão que reconheça a interconectividade entre as esferas humanas, sociais e ambientais, promovendo uma forma de vida que respeite tanto o meio ambiente quanto a alteridade de cada ser e comunidade. Um problema sério, para Guattari, é que as questões ambientais são frequentemente relegadas a segundo plano ou transformadas em modismos que não atacam as causas estruturais da crise ecológica. Por exemplo, o ecologismo, pensado aqui na figura dos especialistas, é alvo da crítica guattariana, pois seria uma tendência que mira apenas em pequenas mudanças cosméticas no estilo de vida, enquanto a cultura consumista permanece intacta.

Outra maneira de pensar as relações entre as ecologias ambiental, social e subjetiva concerne aos processos de urbanização descontrolada. O crescimento rápido e desordenado da maioria das cidades do nordeste paraense, como Capanema, Bragança, Capitão Poço, Garrafão do Norte etc., impulsionado pela migração rural-urbana e pela falta de políticas públicas adequadas, resulta em uma expansão descontrolada de bairros periféricos. Muitas dessas cidades carecem de saneamento básico, tratamento de água e esgoto, e são altamente vulneráveis à poluição, tanto do ar quanto dos rios e córregos próximos.

A análise do painel de saneamento de Capitão Poço (Imagem 17 abaixo), conforme os dados de 2022, revela um quadro preocupante que ilustra bem essa situação. A cidade tem uma população estimada em 56.506 habitantes, mas apenas 21,8% têm acesso a água potável, o que significa que quase 44.171 pessoas vivem sem esse recurso essencial. Além disso, 100% da população não possui coleta de esgoto, o que resulta em 676.17 milhões de metros cúbicos de esgoto não tratado por ano. Esses números

alarmantes refletem a ausência de infraestrutura básica e a exposição da população a condições sanitárias precárias.

Essa realidade impacta diretamente a saúde pública e a qualidade de vida dos moradores, além de causar danos ambientais significativos. A falta de tratamento de esgoto leva à contaminação de cursos d'água, comprometendo a biodiversidade local e a segurança hídrica. A poluição do ar, associada ao lixo acumulado e à falta de serviços básicos, agrava problemas respiratórios e outras doenças relacionadas ao meio ambiente. O painel também destaca que não houve investimentos em saneamento naquele ano, indicando a negligência das autoridades locais com relação a essa questão crucial. Sem recursos financeiros direcionados para a melhoria do sistema de saneamento, a população continua exposta a riscos sanitários e ambientais crescentes. Isso reforça a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e integradas que abordem simultaneamente as dimensões ambiental, social e subjetiva da crise urbana.

Imagem 17: Painel do Saneamento. Dados de Capitão Poço, 2022.



Fonte: [Painel Saneamento Brasil - Minha Localidade - Indicadores](#)

Nesta região, a urbanização descontrolada não apenas degrada as áreas naturais, como as florestas e mananciais, que são destruídas para dar lugar a habitações e comércios, mas também provoca uma segregação espacial visível. Em geral, as comunidades mais pobres são forçadas a se estabelecer em zonas periféricas e ambientalmente vulneráveis, como as margens dos rios ou áreas sujeitas a inundações e deslizamentos. Essas populações sofrem com a falta de infraestrutura e com as condições insalubres, o que impacta diretamente sua saúde física, com doenças como diarreia e

doenças transmitidas por vetores, e também sua saúde mental, devido ao isolamento e à precariedade das condições de vida.

Esse cenário reflete um ciclo de retroalimentação entre a degradação ambiental e a alienação social. À medida que as cidades crescem sem planejamento, os ecossistemas locais são destruídos, agravando os problemas de saneamento e poluição. Ao mesmo tempo, o tecido social se desintegra. A ausência de espaços comunitários adequados, como áreas verdes, praças ou centros de lazer, leva ao isolamento dos moradores das periferias, aumentando a violência urbana e a sensação de desamparo. A alienação social que emerge dessas condições é exacerbada pela falta de acesso a serviços essenciais como saúde, educação e transporte público de qualidade, criando uma sociedade fragmentada, onde os mais vulneráveis ficam ainda mais marginalizados.

O crescimento desordenado das cidades do nordeste paraense exerce uma pressão crescente sobre os recursos naturais da região. A extração de madeira, de argila dos rios, e a expansão da agropecuária, motivada pelo lucro, aceleram o desmatamento e a degradação dos ecossistemas locais. Esses impactos ambientais, embora mais visíveis em áreas rurais, reverberam nos centros urbanos, intensificando problemas como o aumento das temperaturas e a redução das chuvas. Seguindo a perspectiva de Guattari, esse cenário demonstra a urgência de adotarmos modelos de urbanização sustentável que considerem não apenas o planejamento urbano adequado, mas também a integração de políticas que promovam justiça social e ambiental. As cidades paraenses, em sua maioria, carecem de infraestruturas que respeitem a dinâmica ecológica e garantam condições dignas de vida para suas populações. Sem essas mudanças, o ciclo de degradação ambiental e alienação social continuará a se aprofundar. O fortalecimento de políticas públicas que foquem no saneamento básico, na criação de espaços comunitários e em práticas urbanísticas que dialoguem com a preservação ambiental são passos essenciais para romper com esse ciclo destrutivo.

Para Guattari (2015, p. 37-38), as cidades modernas se tornaram “megamáquinas”, ou imensos sistemas que produzem subjetividades tanto individuais quanto coletivas por meio de equipamentos coletivos, como educação, saúde, controle social e os meios de comunicação de massa. Essas megamáquinas não podem ser separadas de seus efeitos existenciais, pois moldam a sensibilidade, a inteligência, as relações interpessoais e até os desejos inconscientes das pessoas. A arquitetura e infraestrutura urbana, portanto, não deve ser vista apenas como um conjunto de serviços e materiais, mas também como um fator que modela a experiência de vida humana. Diante disso, Guattari propõe um trabalho

interdisciplinar, envolvendo urbanistas, arquitetos e disciplinas das ciências sociais, humanas e ecológicas, para lidar com os desafios urbanos de forma mais integrada. O drama urbano que enfrentamos, marcado por degradação ambiental e alienação social, é apenas um reflexo de uma crise muito mais profunda, que coloca em risco o futuro da humanidade no planeta. Portanto, a urbanização sustentável é um projeto de transformação que deve considerar a forma como vivemos, interagimos e nos relacionamos com o meio ambiente e uns com os outros.

Outra maneira de compreendermos a articulação entre as três ecologias é tendo em conta os efeitos das mudanças climáticas, que tendem a intensificar as crises sociais e afetar as populações mais vulneráveis. No contexto do nordeste paraense, especificamente, as mudanças climáticas têm intensificado a vulnerabilidade socioambiental das comunidades, afetando suas formas de vida de maneira direta. De acordo com um estudo sobre a vulnerabilidade nos municípios costeiros do Pará,²¹ essas regiões estão expostas a fenômenos climáticos extremos, como o aumento das temperaturas, variações de chuvas e secas, e elevação do nível do mar. Esses eventos afetam o ecossistema local e forçam migrações, especialmente de populações que vivem da pesca, agricultura e coleta de recursos naturais. Por exemplo, as alterações nos padrões de chuva e a intensificação das marés afetam diretamente a vegetação de mangue e as áreas ribeirinhas, onde muitas comunidades dependem da pesca e do extrativismo. Quando essas áreas são inundadas ou sofrem com secas severas, as populações são forçadas a abandonar suas terras, migrando para regiões urbanas em busca de sustento. Essa migração pode levar ao desarraigamento cultural, à perda de modos de vida tradicionais e à fragmentação dos laços comunitários, criando um ciclo de pobreza e vulnerabilidade social (*social vulnerability*). Além disso, a urbanização desordenada e a falta de planejamento sustentável nessas áreas aumentam os impactos das mudanças climáticas, agravando a crise social. A vulnerabilidade das comunidades costeiras do nordeste paraense é resultado não apenas dos fenômenos climáticos, mas também da falta de infraestrutura adequada para mitigar os efeitos dessas mudanças, como serviços de saúde e saneamento. A região enfrenta fenômenos climáticos preocupantes, como secas prolongadas que reduzem a disponibilidade de água potável e afetam a produção agrícola, além de enchentes que destroem moradias e infraestrutura básica. Esses eventos extremos

²¹ SANTOS, M. R. DA S. et al.. Socioenvironmental Vulnerability to Climate Change: Conditions of Coastal Municipalities in Pará State. *Ambiente & Sociedade*, v. 24, p. e01671, 2021.

forçam comunidades inteiras a migrarem, especialmente as que dependem da agricultura familiar e dos recursos naturais locais para sobreviver.

De acordo com a visão de Guattari, essas migrações forçadas são um fenômeno tanto físico, quanto social e cultural, pois, as famílias deslocadas não apenas perdem suas terras e meios de subsistência, mas também são desarraigadas de suas tradições e modos de vida, gerando uma crise de identidade. Muitos desses migrantes, ao se deslocarem para áreas urbanas ou outras regiões, enfrentam dificuldades em encontrar novas formas de sustento, o que aumenta a pobreza e agrava a competição por recursos já escassos. Essa fragmentação social e cultural pode provocar um desmoronamento dos laços comunitários, que tradicionalmente eram fortalecidos por práticas compartilhadas de manejo sustentável dos recursos naturais. O desarraigamento cultural, causado pelo afastamento forçado de suas terras, resulta em uma perda de saberes tradicionais que, historicamente, garantiam a preservação das florestas e dos rios. Essa desconexão entre as comunidades e seus territórios alimenta um ciclo de vulnerabilidade, já que muitas dessas populações acabam em áreas periféricas das cidades, onde enfrentam condições precárias de vida, como falta de saneamento, educação e saúde. Além disso, a migração forçada também tem implicações diretas sobre a própria floresta. O desmatamento causado pela expansão da agropecuária, da mineração e da exploração madeireira, combinado com as mudanças climáticas, destrói os ecossistemas que essas comunidades habitavam e que, por séculos, mantinham uma relação equilibrada com o meio ambiente. Com a degradação dessas áreas e a migração de suas populações, o nordeste paraense também se torna um território de vulnerabilidade ecológica, onde a exploração intensiva e desordenada dos recursos naturais se intensifica.

A crise climática e as migrações forçadas, portanto, afetam não apenas as condições materiais de vida dessas populações, mas também suas subjetividades. O deslocamento forçado gera uma sensação de desamparo e perda de pertencimento, pois as pessoas se veem desconectadas de seus territórios e modos de vida tradicionais. Essa alienação gera crises de identidade e de subjetividade, que se refletem nas dificuldades de permanência no novo ambiente, no aumento da insegurança e na falta de perspectivas para o futuro.

Por fim, o surgimento dos “refugiados climáticos” ressalta a urgência de políticas públicas que não tratem tanto de formações físicas como infraestrutura, como de questões culturais e identitárias, também encaradas como aspectos importantes para a resiliência das comunidades frente às mudanças climáticas. Essas políticas devem articular o cuidado

com o meio ambiente ao desenvolvimento social, considerando tanto as necessidades materiais quanto o respeito às tradições culturais das populações afetadas. O planejamento adequado precisa garantir que as populações deslocadas, que muitas vezes perdem suas terras e modos de vida, possam se adaptar sem perder seus vínculos identitários, o que exige a proteção dos ecossistemas, o que envolve também as relações sociais e comunitárias.

No entanto, como adverte o próprio Guattari (2015, p. 376), temos presenciado passivamente a destruição do meio ambiente, a poluição desenfreada e a degradação de paisagens e ecossistemas vitais, enquanto nos distanciamos de valores culturais de solidariedade e cooperação. Para ele, a resposta a esses desafios deve ir além de soluções tecnocráticas ou especializadas. Guattari propõe uma perspectiva que leva em conta a complexidade das interações entre a ecologia ambiental, social e mental. Ele destaca como a maioria dos espaços de comunicação e reflexão coletiva tem sido desgastada pelo individualismo e pela alienação fomentados pelos meios de comunicação de massa, os quais tendem a reduzir os problemas contemporâneos a análises superficiais e fragmentadas. A saída para essa crise, portanto, passa pela criação de novos agentes coletivos de transformação (*agenciamientos colectivos de enunciación*), que surjam tanto das grandes instituições quanto da esfera cotidiana, isto é, das famílias, das escolas e dos bairros. Esses agentes devem ser capazes de promover uma consciência coletiva que reflita sobre o futuro do planeta e que lide com os desafios da sociedade contemporânea de forma integrada, trazendo à tona os verdadeiros impactos das crises ecológicas e sociais em todas as suas dimensões. O desenvolvimento de políticas públicas eficazes para os “refugiados climáticos” precisa adotar essa visão sistêmica proposta por Guattari, articulando a preservação ambiental com uma ecologia social que valorize os saberes comunitários e a coesão cultural, elementos essenciais para que essas populações possam resistir e prosperar diante das adversidades climáticas e socioeconômicas.

Para encerrar, também é importante assinalar o impacto das tecnologias no mundo contemporâneo, especialmente as mídias de massa. Embora essas tecnologias tenham contribuído para o avanço tecnológico e a conectividade global, elas também geram um efeito paradoxal sobre as subjetividades e a crise ambiental. Guattari reconhece a ambiguidade dessas ferramentas, mas também vislumbra a possibilidade de sua reapropriação política.

A hiperconexão digital, que deveria facilitar o acesso à informação e aumentar a conscientização, frequentemente causa o efeito contrário. Ela dissocia o indivíduo da

realidade ecológica e das consequências de suas ações no mundo físico. Em vez de promover uma maior conscientização ambiental, o excesso de informações, sobretudo nas mídias sociais e em canais de consumo, gera passividade e alienação. Sob o bombardeio constante de estímulos digitais e narrativas consumistas, os indivíduos acabam se distanciando das questões ambientais e se tornam menos sensíveis às urgências ecológicas. Para Guattari, esse controle das subjetividades pelas mídias de massa aprofunda a crise ambiental, pois condiciona os indivíduos a focarem em seus desejos imediatos, impulsionados por uma cultura de consumo, sem refletir sobre as consequências ecológicas de suas ações. As tecnologias digitais, ao promoverem um estilo de vida orientado pelo consumo, reforçam a alienação, deixando os indivíduos desinteressados nas questões ambientais e incapazes de agir coletivamente em busca de soluções sustentáveis. “O tecido social, sob o efeito do consumismo e da mídia, tornou-se passivo, sujeito a todas as manipulações” (Guattari, 2015, p. 420). Além disso, a hiperconexão digital cria bolhas informacionais, nas quais as pessoas são expostas apenas a conteúdos que confirmam suas visões de mundo, sem se depararem com narrativas críticas ou alternativas que poderiam sensibilizá-las para a gravidade da crise ecológica.

Em suas análises, Guattari apresenta uma relação de “amor e ódio” com os meios de comunicação.²² Apesar de reconhecer seu papel na alienação, ele acredita na possibilidade de uma reapropriação política dessas tecnologias. Ao ser questionado sobre essa possibilidade, Guattari remete à sua visão ecosófica, que propõe o uso das mídias como instrumentos para fomentar novas subjetividades e ações coletivas voltadas ao ajuste dinâmico entre as ecologias mental, social e ambiental (Guattari, 2015, p. 110). Em sua perspectiva, a reapropriação dessas ferramentas poderia convertê-las em agentes de conscientização e mobilização social, capazes de enfrentar a crise ecológica e superar os padrões consumistas predominantes.

Guattari reconheceu o avanço da integração entre televisão, telemática e informática, destacando que, com a digitalização, práticas antes separadas poderiam se fundir, criando novas formas de interação (Guattari, 2015, p. 327-328). Ele via nisso um potencial para que as pessoas passassem de consumidores passivos a usuários mais ativos e criativos, e acreditava que essa transformação poderia reduzir o efeito hipnótico da televisão, permitindo uma reapropriação individual e coletiva das tecnologias de

²² Cf. Nota 13, em “Prácticas ecosóficas y restauración de la ciudad subjetiva”, em “O que é a ecosofia?”.

comunicação, inaugurando uma era pós-mídia, marcada por uma interação mais criativa com essas ferramentas.

No entanto, ele também alertava para os perigos do controle midiático, que molda as subjetividades ao reforçar padrões dominantes e exercer pressões políticas. Guattari criticava a ideia de um passado idílico, no qual as coisas eram o que pareciam ser, argumentando que mediação e representação sempre fizeram parte da experiência humana, mesmo em tempos antigos. A desterritorialização das antigas estruturas de poder, como a identidade e o controle social, agora ocorre sob o domínio das tecnologias, o que desloca as subjetividades para uma esfera muitas vezes delirante. “As novas tecnologias secretam, no mesmo movimento, eficiência e loucura” (Guattari, 2015, p. 328). Para ele, as novas tecnologias carregam tanto um potencial libertador quanto riscos de controle. Ele via a possibilidade de “explosões” de alternativas moleculares que poderiam interromper o controle centralizado. Essa relação ambígua com as mídias reflete seu pensamento: embora elas apresentem perigos claros de alienação, também oferecem oportunidades de criação de novas subjetividades, desde que sejam reapropriadas de maneira crítica e criativa. Guattari mantinha um otimismo cauteloso, acreditando na capacidade de subversão e transformação das tecnologias, desde que os indivíduos sejam capazes de utilizá-las de formas inovadoras e coletivas.

Essa relação de amor e ódio que Guattari nutria pelas tecnologias da informação encontra uma clara ressonância nos tempos atuais. A internet, as redes sociais e outras plataformas digitais moldam profundamente as subjetividades contemporâneas. Hoje, essas tecnologias têm imenso poder de comunicação e criação de conhecimento. Redes sociais, por exemplo, permitem a organização de movimentos sociais e a mobilização em prol de causas ambientais, sociais e políticas, democratizando o acesso à informação e amplificando vozes antes marginalizadas. Essa reapropriação tecnológica, que Guattari vislumbrou como parte da era pós-mídia, está presente em diversas iniciativas contemporâneas, como mídias independentes, educação popular e em articulações globais de ativismo.

Por outro lado, Guattari também previu os riscos de alienação e controle dessas tecnologias. A hiperconexão digital se materializou de forma massiva, especialmente nas redes sociais, que muitas vezes reforçam padrões de consumo e criam bolhas de informação. Em vez de promover o pensamento crítico e a emancipação, essas plataformas alimentam uma passividade intelectual e emocional, moldando as experiências dos usuários por meio de algoritmos comerciais, que limitam o acesso a

visões alternativas e reforçam narrativas dominantes. As *fake news*, a manipulação de dados pessoais e a polarização social exemplificam o perigo de controle subjetivo que Guattari já vislumbrava.

Podemos dizer que a relação de Guattari com as tecnologias da informação continua atual. O potencial libertador das tecnologias para criar novas subjetividades e espaços de resistência tem um aspecto evidente. Contudo, o risco de controle e alienação, especialmente por grandes corporações que manipulam as mídias para reforçar padrões de consumo e interesses políticos, também está mais presente do que nunca. Para manter o equilíbrio, seguindo Guattari, seria necessário continuar promovendo uma reapropriação crítica e coletiva dessas tecnologias, incentivando seu uso criativo e emancipador, de forma a superar as armadilhas da alienação e do controle.

O modelo de consumo dos programas de televisão que prevalece nos países desenvolvidos frequentemente revela uma verdadeira alienação tanto dos adultos quanto das crianças, que se encontram, poderíamos dizer, presos a ela durante longas horas do dia. A televisão acaba funcionando como uma droga hipnótica, que desconecta o sujeito de seu ambiente, contribuindo para dissolver as já fragilizadas relações familiares e sociais, e diminuindo o papel da leitura e da escrita em favor de elementos culturais e informativos mais superficiais, participando de um fenômeno conhecido como 'memória curta'. Deve-se admitir que a relação de condicionamento que um número considerável de indivíduos mantém com a tela de televisão depende de uma neurose artificial que se sobrepõe e disfarça outros fatores de perturbação (Guattari, 2015, p. 330).

Essa crítica ao modelo de consumo televisivo, escrita décadas atrás, tem ressonâncias no nosso contexto atual. Embora o texto trate da televisão, suas observações podem ser desterritorializadas ao consumo das redes sociais e de conteúdo digital nas plataformas de *streaming* e aplicativos. Assim como a televisão funcionava como uma “droga hipnótica”, as redes sociais e plataformas digitais de hoje muitas vezes exercem uma função semelhante, mantendo adultos e crianças presos às telas durante horas diárias. O efeito alienante descrito por Guattari, o distanciamento do sujeito de seu ambiente e a dissolução das relações sociais e familiares, é visível na era digital. O excesso de uso de dispositivos móveis e a dependência de redes sociais podem enfraquecer as interações pessoais e reduzir a capacidade de concentração em atividades mais profundas, como a leitura e a reflexão crítica. A absorção de informações superficiais e rapidamente descartadas é ainda mais exacerbada hoje, com o consumo rápido de conteúdos nas redes sociais, onde informações, imagens e vídeos são consumidos em questão de segundos, sem grande profundidade ou contexto. Essa superficialidade, reforçada pelos algoritmos que promovem o consumo constante, cria uma espécie de “neurose artificial”, na qual o

indivíduo é condicionado a buscar estímulos rápidos, sem tempo para absorção ou reflexão.

Neste cenário, a crítica guattariana também se aplica à forma como as grandes plataformas digitais dominam o fluxo de informação, moldando subjetividades e favorecendo padrões de consumo, enquanto mascaram outros problemas sociais e psicológicos. Guattari, que já identificava o perigo da alienação e do controle subjetivo pelas mídias de massa, antecipava a problemática que enfrentamos hoje: uma sociedade hipnotizada pela tecnologia, onde as relações humanas e a capacidade crítica são constantemente ameaçadas pela superficialidade e pelo controle midiático.

A visão ecosófica de Guattari, explorada ao longo deste texto, oferece uma perspectiva essencial para enfrentar as crises interligadas que atravessam nossas realidades ambiental, social e subjetiva. Procurei evidenciar como essas três dimensões são profundamente interdependentes e como, para enfrentar os desafios contemporâneos, é necessário tratá-las de forma integrada, superando soluções fragmentadas e insuficientes. Ao contextualizar o cenário amazônico e do nordeste paraense, destaquei que as crises climáticas estão intimamente ligadas às desigualdades sociais, ao consumo descontrolado e à urbanização caótica, fatores que impactam diretamente as populações mais vulneráveis. Essas comunidades sofrem com a degradação ambiental e a exclusão social, exigindo uma visão mais abrangente e inclusiva.

Inspirado pelas ideias de Guattari, enfatizei a importância de reavaliar criticamente o uso das tecnologias e práticas sociais como uma forma de romper o ciclo de exclusão e degradação. Apesar dos riscos de alienação associados às tecnologias de comunicação e controle, também há um imenso potencial transformador nelas. É fundamental que nos apropriemos dessas ferramentas de maneira crítica e criativa, utilizando-as para promover subjetividades que respeitem o meio ambiente e incentivem modos de vida ecológicos. Por isso, reafirmo que uma perspectiva ecosófica é indispensável para enfrentar os desafios do presente e do futuro. Mais do que mudanças pontuais, o momento exige uma transformação profunda em como pensamos e nos relacionamos com o mundo, unificando as dimensões ambiental, social e subjetiva em direção a uma visão de desenvolvimento verdadeiramente equitativa.

PLATÔ 3. A SALA VERDE AMANAJÉ: UM MAPA EM CONSTANTE DEVIR

No presente Platô, “A Sala Verde Amanajé: um mapa em constante devir”, exploro como as práticas pedagógicas da Sala Verde Amanajé se articulam por meio de um ecossistema (rizoma) que se caracteriza por sua fluidez e dinamismo. Essa rede não pode ser entendida apenas como uma estrutura ou sistema fechado (*networked*), em que as relações já estariam dadas e das quais tudo o mais dependeria, mas como uma ação contínua e dinâmica de produção, um processo em constante movimento e mutação, sempre aberto a novas possibilidades educacionais e experienciais (*networking*).²³ Neste sentido, as ações da SVA são interpretadas em termos processuais, o que implica uma dinâmica ativa em que essas práticas estão sempre se expandindo e criando novas ligações.

Essa fluidez se manifesta na própria trajetória da SVA, cuja história exemplifica como o rizoma se atualiza na prática pedagógica. A história da Sala Verde Amanajé exemplifica esse processo em dois momentos distintos. O primeiro é quando a SVA estava territorialmente localizada na estufa de 500m² no Campus da UFRA em Capitão Poço, onde as atividades educacionais, oficinas e visitas guiadas foram realizadas. Esse espaço funcionava como um ponto de convergência para alunos de diferentes escolas, promovendo a educação ambiental e incentivando um diálogo entre o conhecimento acadêmico e extra-acadêmico. Nesse contexto, a educação rizomática se caracterizava como uma conjunção (síntese disjuntiva) entre visões de mundo, valorizando tanto os saberes locais quanto as práticas técnico-científicas do ambiente universitário.

O segundo momento, que marca um processo de “des(re)territorialização”, reflete a passagem de um modelo centrípeto para uma difusão transversal mais fluída e itinerante. As dificuldades de manter a estufa em funcionamento, devido ao clima severo e à falta de recursos para uma manutenção constante, levaram à necessidade de repensar a atuação da SVA. A partir das discussões com a coordenadora Fernanda Romagnoli, surgiu a ideia

²³ Acerca da relação *networked/networking*, tenho em mente o estudo de Anna Wiehl, intitulado “Post-Mass-Media as networked|networking performativity. Revisiting Guattari's concept of think-ing through current documentary and artistic practices”, em que a autora analisa como o conceito de “pós-mídia de massa” se aplica nas práticas documentais e artísticas de hoje.

Wiehl usa as ideias de Guattari para discutir uma mídia que não é mais centralizada ou unidirecional, como na mídia de massa tradicional. Em vez disso, o foco está em práticas que são participativas, colaborativas e abertas a várias vozes. Ela explora a diferença entre estar *networked* (já conectado) e *networking* (em constante conexão e construção de novas relações). Essas práticas criam um ecossistema dinâmico e inclusivo, onde as pessoas podem interagir e colaborar de maneira mais direta e diversificada. No fundo, Wiehl está propondo que essa nova visão de mídia tem tudo a ver com diversidade e interação, seguindo a perspectiva de Guattari sobre ecologia, subjetividade e como podemos pensar e criar juntos.

de tornar o projeto mais dinâmico e itinerante, ampliando seu alcance para outras comunidades, escolas e até cidades vizinhas. Esse movimento permitiu à SVA expandir suas práticas de forma rizomática, descentralizando o foco da estufa e criando um ecossistema educacional mais inclusivo, aberto e horizontal.

Essa transformação tem possibilitado que a SVA se torne um ecossistema pedagógico-ecosófico em movimento, livre de limitações espaciais específicas, mas flexível o suficiente para se adaptar às realidades locais e ampliar seu impacto. Esse movimento reflete um processo educativo rizomático, que não se limita a moldes fixos, mas está sempre evoluindo de acordo com as necessidades e experiências dos participantes. Ao se transformar em uma experiência educativa itinerante, a SVA vem se renovando a cada experiência, permitindo uma interação mais ampla com diferentes contextos, o que reforça a fluidez e a abertura do projeto em direção a novas práticas e saberes.

Assim, o presente platô está dividido em três momentos. Primeiramente, abordo “A configuração territorial da Sala Verde Amanajé: raízes e convergências”, e meu foco recai na fase inicial da SVA, quando ela estava territorialmente localizada na estufa da UFRA em Capitão Poço. Mostro que neste momento a SVA funcionava como uma experiência centrípeta e centrífuga de atividades pedagógicas, promovendo visitas guiadas, oficinas e intervenções com alunos do campus e de escolas da região, bem como a participação em feiras locais. Argumento que esse espaço foi essencial para estabelecer a base do projeto, criando uma conexão entre o conhecimento técnico-científico da universidade e os saberes populares e extra-acadêmicos. O conceito de “síntese disjuntiva” é fundamental aqui, pois, marca o papel da SVA em criar um ambiente de diálogo e troca entre esses saberes, sem anular as diferenças entre eles. Nesse contexto, a educação rizomática é explorada como uma prática que valoriza essas confluências e as múltiplas perspectivas.

O segundo momento, “O processo de des(re)territorialização: a expansão dinâmica da rede ecosófica”, é dedicado ao processo de des(re)territorialização da SVA, marcado pela transição do espaço fixo da estufa para uma metodologia mais descentralizada e itinerante. Mostro que este processo ocorreu devido às dificuldades logísticas de manter o espaço físico e à visão de uma expansão maior do projeto. Destaco as principais dificuldades em manter o espaço inicial da estufa, as conversas com a coordenadora da SVA sobre esta situação, e como, a partir daí, a SVA começou a atuar de maneira mais ampla, alcançando outras comunidades e escolas. Argumento que esse

movimento implica fluidez e o dinamismo, e que o foco principal não estaria mais no espaço fixo, mas sim na flexibilidade exigida pelas diferentes realidades. Aqui, procurei enfatizar a noção de construção, destacando como a SVA vem se moldando às necessidades e às experiências que surgem ao longo do processo.

Por fim, o terceiro momento, “A rede ecosófico-pedagógica em movimento: abrindo novas possibilidades”, trata da consolidação da SVA como um ecossistema pedagógico-ecosófico em construção. Mostro como a proposta itinerante permitiu à SVA expandir seu impacto, não apenas fisicamente, mas também em termos de práticas educativas. Argumento que a rede, agora mais espalhada, reflete a abertura e a fluidez do projeto, que não está mais espacialmente limitada. Aqui, exploro como a SVA se enriquece ao interagir com diferentes contextos, promovendo uma educação rizomática que está sempre em movimento, ajustando-se às necessidades e criando novas práticas pedagógicas. Este momento destaca a capacidade do projeto de se reinventar e incorporar novos saberes e experiências, mantendo-se alinhado aos princípios da ecosofia guattariana.

3.1. A CONFIGURAÇÃO TERRITORIAL DA SALA VERDE AMANAJÉ: RAÍZES E CONVERGÊNCIAS

O Projeto Sala Verde Amanajé surgiu como uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio do programa “Projeto Salas Verdes”, que tem como objetivo criar espaços para promover discussões e disseminar práticas e conhecimentos voltados à Educação Ambiental e áreas afins. Esses espaços podem ser implementados em diferentes contextos, como comunidades, escolas e ambientes universitários.

O SVA é um exemplo de projeto universitário inserido nesse programa, funcionando como uma extensão acadêmica na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Criado em 2018 no campus de Capitão Poço, o projeto teve início a partir de uma iniciativa da professora Fernanda Romagnoli, em parceria com alguns estudantes do campus. Na época, foi disponibilizado um espaço físico de aproximadamente 500 m² para a realização das atividades.

A origem da Sala Verde Amanajé está ligada às atividades avaliativas da disciplina de “Práticas de Extensão” no curso de Bacharelado em Biologia da UFRA. Sob a orientação da professora Fernanda Romagnoli, os alunos foram desafiados a propor projetos voltados à educação ambiental, resultando na proposta de implementar o “Sala

Verde Amanajé” no campus de Capitão Poço. A partir dessa proposta, foi solicitado à direção da universidade um espaço físico, que inicialmente consistiu em parte de uma estufa já em uso para um projeto de minhocário, sob a responsabilidade do engenheiro florestal do campus, Cassio Rafael Costa dos Santos.

Desde então, o público-alvo principal da Sala Verde Amanajé consiste em alunos da Educação Básica, abrangendo desde o ensino infantil até o ensino médio, especialmente de escolas da região. O projeto tem como objetivo promover a conscientização ambiental e o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, fortalecendo o vínculo entre a comunidade e o ambiente universitário.

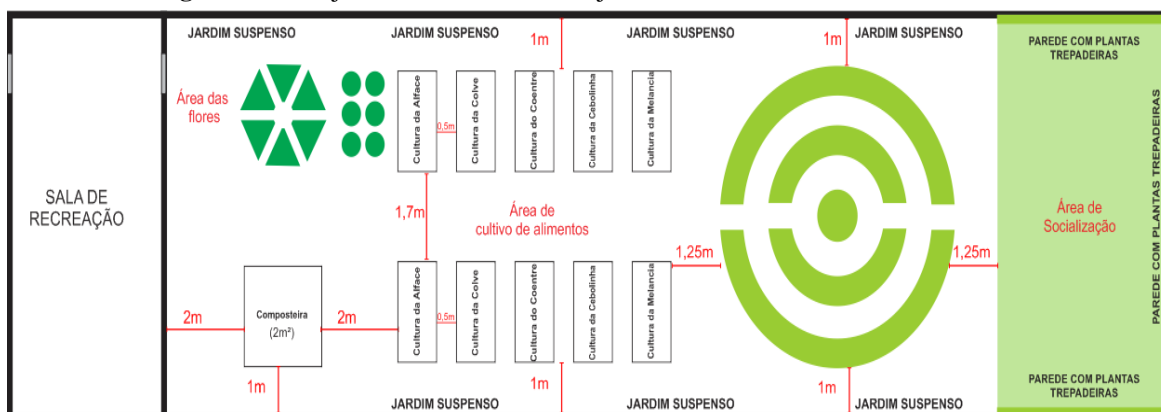
Como um projeto de educação ambiental, a Sala Verde Amanajé vem atuando a partir como um espaço de valorização de práticas culturais e saberes tradicionais relacionados ao cultivo da terra, à produção de alimentos e ao cuidado com a saúde, especialmente por meio de práticas agrícolas orgânicas e funcionais. Sua proposta central é manter uma conexão íntima entre as pessoas e o seu entorno, promovendo o respeito e a preservação ambiental. Além disso, a Sala Verde integra novas tecnologias de forma estratégica, utilizando-as como ferramentas para disseminar informações e fortalecer essa relação entre humanos e o meio natural. Assim, o projeto busca não apenas educar, mas também criar um ambiente onde a tradição e a inovação se complementem na promoção de práticas sustentáveis. Esta estratégia pedagógica busca aproximar diferentes formas de conhecimento, promovendo um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes extra-acadêmicos, ou seja, entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais/regionais. Um exemplo desse procedimento são as visitas guiadas realizadas na UFRA em Capitão Poço, organizadas pela SVA. Essas visitas têm o objetivo de reduzir a distância entre a escola e a universidade, permitindo que os estudantes do Ensino Básico compreendam melhor as funções e o papel da universidade, bem como seus conhecimentos também podem ser des(re)territorializados no campo das experiências acadêmicas. Ao proporcionar essa interação, a SVA espera despertar nos jovens o interesse em seguir a educação superior, incentivando-os a considerar a universidade como parte de seu futuro. Em essência, a estratégia visa criar uma conexão entre os mundos acadêmico e comunitário, integrando conhecimentos para enriquecer o processo educativo e fomentar o interesse pela continuidade dos estudos.

Desde o início, a Sala Verde Amanajé buscou promover a integração entre os diversos tipos de conhecimento, com o intuito de criar um ambiente universitário acolhedor e inclusivo para os alunos do Ensino Básico da região. O objetivo principal era

fazer com que esses alunos, potenciais futuros acadêmicos da UFRA, se sentissem valorizados, reconhecendo que seus conhecimentos, muitas vezes derivados de suas vivências locais e tradições, também tinham relevância e poderiam ser aplicados na resolução de problemas no ambiente acadêmico. Além de incentivar o acesso ao ensino superior e ao conhecimento especializado, a SVA sempre teve como objetivo, embora de forma discreta ou implícita, valorizar os saberes que os alunos ou futuros alunos já trazem consigo. Esse enfoque demonstra o interesse da SVA em articular diversos saberes, reconhecendo a importância das práticas locais no contexto acadêmico.

Durante o ano de 2018, as atividades do projeto estiveram focadas na criação do espaço da SVA, incluindo a preparação de materiais como bambu, pneus e garrafas pet, além da organização e decoração do II Seminário de Integração da UFRA. Também ocorreram oficinas para a implantação de uma horta em formato de mandala, visitas de escolas da região e a realização de palestras e reuniões formativas com os integrantes do projeto. A Imagem 18 abaixo ilustra o planejamento espacial inicial da SVA e a distribuição das atividades a serem implementadas. Na parte frontal, foi destinado um espaço para recreação, recepção da comunidade escolar e oficinas com materiais reciclados, principalmente. Nas laterais, o plano incluía a criação de jardins suspensos, utilizando garrafas pet, bambu e arames. Após a área de recreação, foi planejada a construção de um jardim de flores e uma leira para a produção de materiais a serem utilizados nas áreas de cultivo. Mais ao fundo, encontramos a horta mandala, que seria posteriormente executada com o apoio do professor Vicente Cirino, fundador do Instituto Vida e Sintropia na Amazônia (IVISAM), localizado em Irituia-PA. Finalmente, no final da estufa, foi projetado um espaço de socialização, com paredes decoradas por plantas medicinais e terapêuticas.

Imagem 18: Planejamento do local + Planejamento das atividades da SVA, 2018.



Fonte: Fernanda Romagnoli.

As imagens abaixo (19, 20, 21, 22, 23) retratam as primeiras intervenções no espaço da estufa da Sala Verde Amanajé, como a separação dos bambus, a construção de parte da área lateral do espaço, um banco confeccionado a partir de pedaços de tronco de árvore e bambus, um vaso confeccionado por um aluno durante uma visita na SVA, e a construção do teto da área de recreação. Sublinho que desde o início do planejamento da SVA, a escolha do material e as técnicas de construção adotadas partiram das experiências cotidianas dos participantes. Foi com base nos saberes tradicionais e comunitários trazidos “de fora dos muros da universidade” que se tornou possível a concretização do projeto. Esses conhecimentos práticos, compartilhados nas atividades da disciplina de “Práticas de Extensão”, foram combinados com os recursos oferecidos pela universidade, como computadores, projetores, infraestrutura e o apoio técnico-científico do corpo docente etc.

Imagem 19: Início da SVA, 2018.



Fonte: Fernanda Romagnoli, 2018.

Imagem 20. Montagem da cerca lateral no início. Fonte: Autor, 2018.



Fonte: Fernanda Romagnoli, 2018.

Imagem 21: Assentos feitos com bambus posto sobre troncos de árvores que foram doados para o projeto.



Fonte: Fernanda Romagnoli, 2018.

Imagem 22: Vasos de garrafa pet confeccionado por aluno.



Fonte: Fernanda Romagnoli, 2018.

Imagem 23: Teto já quase finalizado.

Fonte: Fernanda Romagnoli, 2018.

Esta conjunção de saberes e técnicas pode ser entendida à luz da metáfora da árvore e do rizoma traçada por Deleuze e Guattari em “Mil Platôs” (2011a). Nele, os autores traçam as linhas que distinguem “aliança” e “filiação” para melhor compreendermos o pensamento rizomático e a crítica à lógica arborescente, linear e hierárquica, que organiza o conhecimento tradicional. A filiação está associada ao modelo arborescente de organização, que se baseia em uma estrutura hierárquica e vertical. A árvore, como metáfora da filiação, representa um sistema de pensamento onde cada elemento está conectado por relações de descendência ou herança, como em uma genealogia. Esse tipo de sistema é fechado, centrado em um “tronco” ou origem única, de onde as ideias, conceitos ou sujeitos se desenvolvem de maneira linear: “a árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 35). A filiação, nesse sentido, implica uma lógica binária e excludente, em que o “ser” está atrelado a uma identidade fixa e singular, sendo representada pela tradição, a continuidade genealógica e o princípio de autoridade. Por exemplo, em uma escola tradicional, o currículo é frequentemente estabelecido por autoridades educacionais (como ministérios ou secretarias de educação) e segue um percurso predeterminado de matérias, com disciplinas separadas por áreas, como matemática, ciências e história. Os conteúdos são organizados em sequência, de acordo com o que cada nível de ensino deve aprender,

refletindo uma espécie de genealogia do saber. O professor, nesse modelo, é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um receptor passivo, cuja principal função é absorver as informações transmitidas e reproduzi-las de forma fiel.

A aliança, por outro lado, é o conceito oposto, ligado ao pensamento rizomático, que rompe com essa linearidade e hierarquia. O rizoma é uma estrutura horizontal, múltipla e conectada por várias direções, sem um ponto fixo de origem ou uma hierarquia. Aliança implica uma multiplicidade de conexões não subordinadas a uma origem única, onde os elementos se relacionam de forma mais horizontal, sem dependência de filiação ou descendência. As alianças são constituídas por encontros, convergências, trocas e cooperações que não seguem uma linha unidirecional ou genealógica. No rizoma, ao contrário da árvore, não há um centro que organiza todas as ramificações, mas sim uma rede de conexões que pode ser formada em qualquer ponto. A aliança é, neste sentido, um princípio de multiplicidade e liberdade, que permite que diferentes elementos, sejam eles saberes, práticas ou sujeitos, possam se conectar sem que um precise se subordinar ao outro ou se identificar com uma origem comum. Essa lógica é representada pela conjunção “e... e... e...”, que possibilita a criação de novas associações e de um campo de interações não hierárquicas.

Em “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari enfatizam essa distinção ao afirmar que “a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança”. Para eles, a árvore impõe uma lógica de descendência e continuidade, enquanto o rizoma permite que as alianças se formem a partir de encontros imprevisíveis, construindo relações que rompem com a tradição e a identidade estática. A filiação é ligada ao verbo “ser”, enquanto a aliança está associada ao “e... e... e...”, indicando que o rizoma é sempre feito de múltiplas conexões e transformações.

Mas não se trata de “qualquer” relação. A multiplicidade é um sistema formado por uma modalidade de síntese relacional diferente de uma conexão ou conjunção de termos. Trata-se da operação que Deleuze chama de síntese disjuntiva ou disjunção inclusiva, modo relacional que não tem a semelhança ou a identidade como causa (formal ou final), mas a divergência ou a distância (Viveiros de Castro, 2015, p. 84).

Podemos falar da aliança deleuzo-guattarina em termos de “síntese disjuntiva”, uma operação que não resolve as diferenças entre os elementos conectados, mas permite que eles coexistam em uma tensão produtiva. Essa noção desafia a lógica dialética tradicional, que busca a superação das contradições em uma síntese unificadora. Ao contrário disso, a síntese disjuntiva não elimina as distinções entre os elementos, mas as valoriza, permitindo que eles mantenham suas singularidades ao mesmo tempo em que

se conectam e criam algo novo. No contexto da SVA, essa síntese disjuntiva ocorre na convergência de diferentes formas de conhecimento, como o conhecimento científico-acadêmico da universidade e os saberes tradicionais/comunitários. Em vez de subordinar um saber ao outro, a SVA promove uma integração colaborativa e transversal, onde ambos se potencializam mutuamente. Esse processo, baseado na conjunção “e... e... e...”, típica da lógica rizomática, possibilita a criação de novas práticas pedagógicas e inovadoras, que não buscam uma reconciliação totalizante, mas sim uma expansão contínua das possibilidades de interação.

Essa transversalidade implica que os saberes e práticas circulam livremente, rompendo com a segmentação acadêmica típica da especialização. Um rizoma é constituído por múltiplas entradas e conexões, o que permite a construção de novas linhas de fuga e articulação entre campos distintos. Na SVA, esse movimento rizomático transforma o espaço em um laboratório pedagógico aberto, onde o conhecimento tradicional sobre sustentabilidade e ecologia pode interagir com as tecnologias acadêmicas e práticas científicas, sem que um prevaleça sobre o outro. Esse processo gera alianças inesperadas, permitindo que a SVA se configure como um espaço inovador e dinâmico.

A síntese disjuntiva expressa essa coexistência produtiva. Ela cria um campo no qual a relação entre a universidade e a comunidade local é transformada, passando de um modelo hierárquico e distante para um modelo de colaboração recíproca. Como Deleuze e Guattari afirmam, a conjunção “e... e... e...” é capaz de “sacudir e desenraizar o verbo ser” (2011a, p. 31), ou seja, de romper com as identidades fixas e hierárquicas que delimitam as práticas e o conhecimento acadêmico. Esse movimento, inspirado pela síntese disjuntiva, é fundamental para o projeto da SVA, pois permite que as alianças entre universidade e comunidade, tecnologia e tradição, sejam continuamente recriadas e expandidas. Essas alianças não buscam a fusão ou a uniformidade, mas sim a multiplicidade e a abertura, onde cada ator envolvido (seja aluno, professor ou membro da comunidade) contribui com sua compreensão e, ao mesmo tempo, é transformado pelas interações com os demais. Isso resulta em uma prática educacional viva, em constante desenvolvimento e profundamente conectada ao contexto socioambiental de Capitão Poço, reforçando o caráter inovador da SVA.

Esse caráter inovador da SVA reflete tanto uma concepção pedagógica mais aberta e conectada como também uma resposta a uma realidade concreta: o distanciamento histórico entre a UFRA e a comunidade local. A falta de diálogo entre a

universidade e a população de Capitão Poço evidenciava a necessidade de romper com barreiras institucionais e epistemológicas, tornando a educação um espaço efetivamente partilhado.

Para a coordenadora da SVA, Fernanda Romagnoli, a criação da Sala Verde Amanajé foi motivada pela percepção desse distanciamento. Em uma entrevista, a professora relata o choque que teve ao perceber que a universidade, ao contrário de outras instituições com as quais estava acostumada, como a UEPA e o IFPA, praticamente não tinha interação com a comunidade externa, nem promovia atividades que envolvessem a população local. Essa desconexão foi evidenciada quando alunos realizaram entrevistas no centro da cidade e constataram que cerca de 95% dos entrevistados não conheciam a UFRA, desconhecendo até mesmo a existência de uma universidade na cidade.

O problema da especialização também é destacado pela professora, que observou que, na época, as poucas atividades de extensão existentes eram voltadas quase exclusivamente para a extensão rural, restritas a dois ou três professores de agronomia que trabalhavam diretamente com agricultores. Não havia, portanto, projetos que envolvessem as escolas ou outros segmentos da sociedade local, criando uma barreira entre o conhecimento acadêmico especializado produzido no campus e a comunidade.

A criação da SVA surge, então, como uma iniciativa ou solução para romper essa barreira e aproximar a universidade da comunidade. Inicialmente, o projeto começou com a ideia de uma horta, que logo se expandiu para se tornar um espaço de educação ambiental. Esse espaço não só promove práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade, mas também se torna um ponto de confluência entre a universidade e as escolas da região, que passam a ser convidadas a visitar e participar das atividades da SVA. Essa perspectiva ressoa com a noção de uma ecologia global, que não se restringe ao meio ambiente, mas envolve também dimensões sociais e éticas.

Em uma nota do texto “O que é a ecosofia?” (Guattari, 2015, p. 41), Stéphane Nadaud destaca a influência de Jacques Robin no pensamento de Guattari, especialmente no que concerne à ideia de uma “ecologia global”. Trabalhando sobre os temas relativos à ecologia no final dos anos 1980, Guattari, fortemente marcado pelo livro de Robin, “Mudar a Era”, enfatiza na última nota de “As três ecologias” que, na ótica de uma ecologia global, Jacques Robin, em um relatório intitulado “Pensar ao mesmo tempo ecologia, sociedade e Europa”, aborda com rara competência e de forma paralela à nossa as relações entre ecologia científica, ecologia econômica e a emergência de suas implicações éticas. A essência do trabalho de Robin como teórico, médico de formação,

adquire seu desenvolvimento no âmbito do “Grupo dos Dez”, uma rede informal que reuniu, de 1966 a 1976, especialistas de várias disciplinas, incluindo Edgar Morin, Henri Laborit, René Passet ou Joél de Rosnay. Eles foram reunidos por Michel Rocardy e Jacques Delors para a dimensão “política”. Um cruzamento surpreendente para a época, essa rede realizou um trabalho inicial no sentido de inter e transdisciplinaridade, o que levou à criação da revista “Transversales Sciences-Culture” (hoje na Web: grit-transversales.org), precursora nos tópicos da ecologia política.

Menciono esta nota para assinalar a afinidade entre os trabalhos desses autores, fundamentalmente no que concerne à ideia de uma ecologia pensada em termos globais. Edgar Morin chega mesmo a citar em seu “Método 6: ética” (p. 140) a importância de Guattari para ilustrar que o conhecimento fragmentado e compartilhado de maneira alguma pode ser incorporado à nossa existência e alimentar nossa arte de viver.

As primeiras elaborações de conhecimento complexo proporcionam um saber que ilumina nossa existência e eventualmente permite reformá-la. Assim, a cosmologia contemporânea nos faz conhecer nossa identidade cósmica, já que somos constituídos por partículas formadas nos primeiros segundos do universo, átomos forjados em um sol anterior ao nosso, moléculas que se reuniram na Terra; ao mesmo tempo, nos faz descobrir uma situação excêntrica, periférica, minúscula, não apenas do nosso planeta e de seu sistema solar, mas também da nossa galáxia no universo, o que nos leva a reconhecer ao mesmo tempo nossa filiação, nossa pequenez e nossa solidão cósmica. Simultaneamente, a ecologia nos mostra que o desenvolvimento tecnoeconômico conduz à degradação da biosfera e à degradação de nossas próprias sociedades, de nossas próprias vidas. Tudo isso nos conduz a uma ecosofia, retomando a expressão de Félix Guattari, uma sabedoria coletiva e individual que nos pede para salvaguardar nossa relação com a natureza viva. Esta mudança filosófica nos conduz a uma sabedoria antropológica: renunciar ao domínio e à dominação do mundo, estabelecer uma 'nova aliança' com a natureza, segundo os termos de Prigogine e Stengers, mesmo sabendo que somos ao mesmo tempo filhos do cosmos e seus órfãos, já que nos distanciamos dele pela cultura e pela consciência. Essa dupla atitude fundamental e complexa deve continuar presente em nossa consciência, e incitamos esse espírito de fraternidade que formulei no “Evangelho da perdição” (Morin. 2017, p. 139-140).

Aqui, Edgar Morin explora a relação entre o “conhecimento complexo” e a “reforma da existência humana”. Para ele, o conhecimento contemporâneo, especialmente da cosmologia e da ecologia, revela-nos aspectos profundos sobre nossa “identidade cósmica” e “condição existencial”. A cosmologia moderna nos mostra que somos constituídos de partículas formadas nos primeiros instantes do universo, e que nossos átomos vêm de estrelas anteriores ao nosso Sol. Isso não só fortalece nosso senso de “filiação cósmica”, mas também nos faz perceber nossa “pequenez” e “solidão” no vasto universo, já que ocupamos um lugar periférico tanto no cosmos quanto em nossa

própria galáxia. Ao mesmo tempo, a ecologia nos revela as consequências negativas do desenvolvimento tecnoeconômico desenfreado, que degrada tanto a biosfera quanto as estruturas sociais e a qualidade de vida humana.

A partir disso, Morin defende uma nova visão filosófica, a ecosofia, uma noção emprestada de Guattari, para propor uma sabedoria tanto individual quanto coletiva a fim de “salvaguardar nossa relação com a natureza viva”. A ecosofia advoga por uma mudança de atitude, que nos convida a renunciar à ideia de dominação e controle sobre o mundo e, em vez disso, adotar uma “nova aliança” com a natureza. Essa visão filosófica não propõe uma separação total entre humanidade e natureza, mas sim uma atitude que reconhece a complexidade de nossa condição: somos ao mesmo tempo “filhos do cosmos” – já que tudo em nós provém do universo – e órfãos do cosmos, pois nos distanciamos dele através da cultura e da consciência. Segundo Morin, essa dupla condição gera uma tensão que deve estar sempre presente em nossa consciência.

Ele também destaca a necessidade de um espírito de “fraternidade” e cooperação entre os seres humanos, inspirado por uma consciência profunda dessa interconexão cósmica e ecológica. O conhecimento da “complexidade humana”, que engloba nossas múltiplas dimensões biológicas, culturais e espirituais, tem um impacto direto sobre nossa compreensão do que significa sabedoria. Esta não pode mais ser definida de forma simplista, mas deve incorporar essa complexidade e a necessidade de reconectar a humanidade com seu lugar no cosmos e com a natureza.

Para Edgar Morin, a hiperespecialização representa um entrave ao pensamento abrangente, confinando-o a disciplinas isoladas (2017, p. 72-73). Essa compartimentalização resulta na perda da visão de conjunto e na incapacidade de reconhecer as intrincadas conexões entre os diversos campos do saber. A especialização exacerbada, portanto, cria um “pensamento cego para o global”, incapaz de perceber as solidariedades que naturalmente ligam elementos do conhecimento que, superficialmente, parecem separados. Morin associa essa fragmentação do conhecimento à inserção da ciência em “estruturas tecnoburocráticas”, estruturas estas que, ao promoverem uma responsabilidade restrita a domínios especializados, negligenciam os impactos e as interconexões que se estendem para além das fronteiras disciplinares.

É precisamente essa crítica de Morin, compartilhada em espírito por Guattari, que oferece uma chave hermenêutica essencial para a compreensão da proposta pedagógica da SVA. Em contraste com a compartimentalização acadêmica, que fragmenta o conhecimento e distancia a universidade das complexidades da realidade social e

ambiental, a SVA aparece como um projeto que busca promover uma educação “transdisciplinar e rizomática”. Nessa perspectiva, as fronteiras disciplinares não são vistas como barreiras intransponíveis, mas sim como linhas a serem atravessadas e transformadas em prol de um saber mais integrado e contextualizado. Por isso, busco interpretá-la como um catalisador de sínteses disjuntivas que permite demonstrar a viabilidade de uma coexistência enriquecedora entre saberes distintos. Nessa coexistência, os saberes não se subordinam hierarquicamente, mas se articulam de maneira transversal e colaborativa, construindo um conhecimento mais completo e responsivo aos desafios da educação na Amazônia.

Morin (2017, p. 73) ressalta que, apesar de estarem muitas vezes presos à especialização, os cientistas não são apenas cientistas. Eles têm múltiplas vidas, como cidadãos, pessoas privadas e seres com convicções éticas ou religiosas. Esses diferentes aspectos da vida influenciam suas atividades científicas e introduzem “imperativos morais” em suas práticas. Isso também é crucial para a concepção da SVA, que pretende romper com o paradigma da hiperespecialização ao enredar o conhecimento científico com as práticas cotidianas e os saberes populares das comunidades.

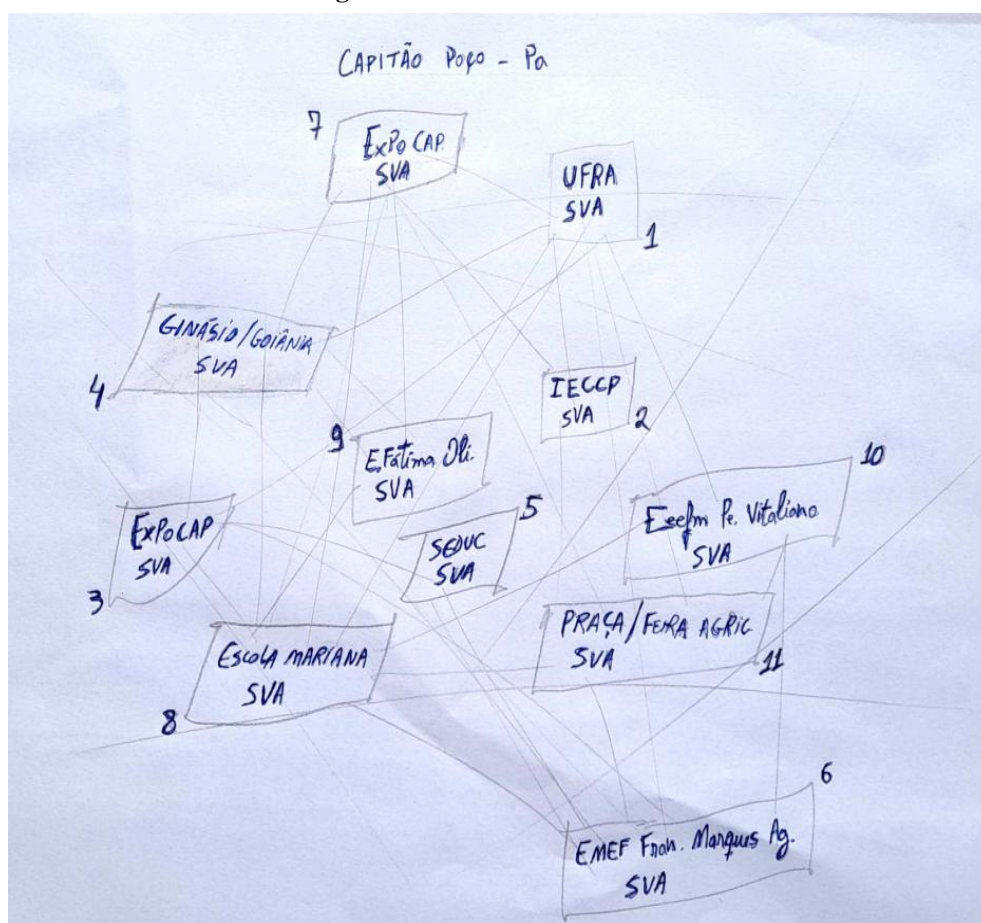
A SVA atua como um “espaço de religação” ao conectar esses diferentes mundos: o acadêmico, o comunitário e o ambiental. Ela desafia a visão estreita da especialização acadêmica ao criar um ambiente em que a universidade não está isolada, mas conectada às realidades sociais e ecológicas de Capitão Poço. O projeto se constrói a partir de uma aliança entre o saber técnico-científico da universidade e os saberes locais, como os métodos de cultivo tradicional e as práticas sustentáveis, permitindo que essas diferentes formas de conhecimento coexistam e se complementem.

A SVA exemplifica, então, a busca por iniciativas pedagógicas alternativas ao pensamento fragmentado por meio da transversalidade. Os saberes não são apenas colocados lado a lado, mas integrados em um processo contínuo de diálogo e criação de novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Essa abertura à complexidade e à interconexão dos saberes permite que a SVA seja um espaço onde a visão global e as solidariedades entre os conhecimentos possam emergir, como Morin defende em sua crítica à especialização. Assim, o projeto Sala Verde Amanajé demonstra que é possível construir uma educação transdisciplinar que se opõe à hiperespecialização, ao conectar a universidade com a comunidade local e articular diferentes formas de conhecimento.

A imagem 24 abaixo retrata as conexões estabelecidas pela Sala Verde Amanajé com diversos espaços e instituições locais, tanto escolares quanto não escolares, no

município de Capitão Poço. Este mapa de interações exemplifica a ruptura com a hiperespecialização acadêmica e o isolamento da universidade em relação à comunidade, refletindo a proposta transversal e rizomática da SVA. A presença de várias instituições conectadas, como escolas, exposições agropecuárias, feiras de agricultura familiar e a Secretaria de Educação (Seduc), indica que a SVA atua como um espaço de re ligação, no sentido defendido por Edgar Morin. A universidade (UFRA) deixa de ser um centro de saber isolado e compartimentado e se transforma em um ponto de articulação onde diferentes práticas e saberes se encontram, como saberes comunitários, práticos e científicos.

Imagem 24: O modelo rizoma e a SVA.²⁴



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

²⁴ 1 SVA: Sala Verde Amanajé; 2 IECCP: Igreja Evangélica Congregação de Capitão Poço; 3 Expo CAP: Exposição Agropecuária (2019); 4 Ginásio/Goiania: Ginásio Poliesportivo no bairro do Goiania, em Capitão Poço; 5 Seduc: Secretaria de Educação; 6 EMEF Fran. Marques Ag.: Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Marques de Aguiar; 7 Expo CAP: Exposição Agropecuária (2018); 8 ESCOLA MARIANA: Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Mariana das Graças da Silva Aguiar; 9 E. Fátima Oli.: Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Maria de Fátima Oliveira; 10 Eeefm Pe. Vitaliano: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Vitaliano; 11 PRAÇA/FREIRA AGRIC.: Feira da Agricultura Familiar no Município de Capitão Poço, na Praça da Igreja Matriz.

Esse ecossistema, visível no mapa, ilustra a construção de alianças que atravessam os limites tradicionais da academia, conectando-a a espaços como a Feira da Agricultura Familiar e o Ginásio Poliesportivo, promovendo a interação entre diferentes formas de conhecimento e práticas locais. A pluralidade dos espaços mapeados, incluindo escolas municipais e estaduais, igrejas, espaços de eventos e até mesmo uma feira de agricultura, demonstra o caráter transversal da SVA, que se distancia do modelo acadêmico especializado e compartimentalizado, insuficiente para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Ao promover essas conexões, a SVA encarna a ideia de uma educação transdisciplinar, integrando não apenas diferentes áreas do saber, mas também diferentes agentes sociais. O conhecimento aqui não é apenas acadêmico e teórico, mas é também prático e aplicado, envolvendo questões reais da comunidade e incorporando saberes locais. A interação entre a UFRA e instituições como a Igreja Evangélica e as escolas de ensino fundamental e médio revela que a educação ambiental promovida pela SVA transcende os muros da universidade, tornando-se uma prática que conecta diferentes partes da comunidade.

Esse mapa pode ser visto como uma representação visual do pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, onde cada conexão estabelece novas possibilidades de diálogo e ação. As relações entre a SVA e esses espaços rompem com a linearidade e hierarquia tradicional da educação, criando relações que desafiam a hiperespecialização. Aqui, a “síntese disjuntiva” está em plena atividade, onde diferentes formas de saber coexistem sem se subordinarem, gerando novas formas de conhecimento e inovação pedagógica. Portanto, o mapa cartográfico da SVA e suas conexões com as escolas e espaços da região de Capitão Poço exemplificam a possibilidade de uma educação que transcende a fragmentação do saber, promovendo a religação entre universidade e comunidade, e criando um espaço de aprendizado coletivo e transformador.

A fase inicial da Sala Verde Amanajé, concentrada no campus da UFRA em Capitão Poço, marca o primeiro momento desse projeto ecosófico-pedagógico. Embora suas atividades estivessem espacialmente limitadas à área da universidade, a SVA já demonstrava uma clara intenção de romper com a tradicional separação entre universidade e comunidade. A partir de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental e ao uso de materiais sustentáveis, como bambu, pneus e garrafas pet, a SVA procurava interligar conhecimentos acadêmicos e saberes populares. As visitas guiadas, oficinas e exposições, realizadas tanto para alunos da universidade quanto para estudantes da educação básica da região, evidenciaram os primeiros passos no sentido de criar uma rede de interações que ultrapassava os muros da UFRA.

Ainda que o projeto estivesse ancorado fisicamente no campus, suas intervenções pedagógicas já criavam as possibilidades do estabelecimento de uma educação rizomática, bem como uma espécie de “síntese disjuntiva” entre formas de saber. Desta forma, a SVA serviu como um ponto de convergência onde os saberes locais e acadêmicos coexistiam e se complementavam, sem que um fosse subalterno ao outro. Essa metodologia contribuiu para a construção de um espaço de diálogo produtivo entre a universidade e a comunidade local.

Portanto, esse primeiro momento da SVA representa a semente de um ecossistema pedagógico-ecosófico que, embora ainda restrito espacialmente, já estabelecia as bases para futuras expansões. As interações com escolas e outros espaços não universitários durante esse período abriram caminho para uma educação transdisciplinar e transversal, que posteriormente se mostraria como um rizoma, dinâmico e itinerante, com impactos mais amplos nas comunidades da região.

3.2. O PROCESSO DE DES(RE)TERRITORIALIZAÇÃO: A EXPANSÃO DINÂMICA DA REDE ECOSÓFICA

Neste segundo momento, exploro como tem se dado a transição da SVA de um espaço por vezes fixo e centralizado para espaços que denotam descentralização e itinerância. Esse processo de des(re)territorialização marca uma fase de transformação do projeto, motivada tanto pelas dificuldades logísticas de manter o espaço físico da estufa quanto pela visão de uma expansão maior, que vislumbrava alcançar outras comunidades e escolas. Discuto as principais dificuldades enfrentadas para manter o espaço da estufa, as conversas com a coordenadora da SVA sobre essas questões, e como, a partir dessas reflexões, o projeto começou a atuar de maneira mais ampla e flexível, ampliando seu alcance. Esse momento também reflete o dinamismo e a fluidez da rede rizomática, característica do projeto, que, ao se adaptar às diferentes realidades e necessidades, molda-se de acordo com os desafios e oportunidades que surgem. Aqui, destaco o conceito de devir, visto que a SVA não se limita mais a um espaço fixo, mas se transforma em resposta às demandas da comunidade, demonstrando a flexibilidade de suas práticas pedagógicas e a sua capacidade de se adaptar a novas configurações espaciais e sociais. Este movimento de des(re)territorialização da SVA simboliza, assim, o processo contínuo de criação e transformação das suas alianças, sempre em busca de novas formas de ação pedagógica e interação com a comunidade.

Desde 2020, mais ou menos, que eu tenho uma ideia de fazer na Sala Verde, de quando a gente tinha o espaço, que era o quê? Ao invés de trabalhar com visitas pontuais, eu queria fazer tipo um curso de monitores ambientais. É, um curso, não sei se exatamente curso, né? Mas uma coisa mais contínua. Que eles passassem, daí as crianças, adolescentes, passassem cerca de pelo menos dois meses indo toda semana pra lá pra fazer alguma atividade diferente. Cada dia o foco em uma atividade. Que foi o que a gente fez no curso dos professores.

Dois meses, cada semana o foco em um tema. Era isso que eu queria fazer, levando crianças e adolescentes lá pro espaço da Sala Verde, como se fosse uma formação de monitores ambientais. É, só que, isso aí esbarra nas questões de organização e logística. É muito difícil, por quê? Eu teria que trabalhar basicamente com uma escola por vez, por causa do transporte. Eu precisaria cadastrar esses alunos na Pró-Reitoria de Extensão, dentro do projeto, os nomes específicos, pra o ônibus da UFRA poder buscar e voltar. Também a gente tem vários problemas com ônibus da UFRA, que de vez em quando não estão funcionando? Ou contar com a parceria da prefeitura. Só que os ônibus da prefeitura também têm limitação de horário, porque eles têm que atender as escolas. Então tem essa dificuldade.

Outra dificuldade seria que precisaria da autorização dos pais, e também não sei como a gente faria pra ficar mantendo essa frequência deles durante esses dois meses lá? Teria que ser no contraturno das aulas. Então, quem estuda de manhã teria que ir à tarde. E basicamente seria isso. O pessoal da área urbana, que é quem estuda de manhã nas escolas daqui. Porque a tarde é o pessoal do rural, ia ser muito difícil. Então tem essas dificuldades. Além das dificuldades de manter o espaço.

Então, por isso, isso acabou não indo pra frente. Aí, em 2021, na pandemia, a gente fez esse modelo, que foi a formação com cada semana um tema específico com os educadores, com professores. Foi uma formação online, que foi bem legal, teve um resultado muito bom. E agora, em 2024, com a implantação da educação ambiental nas escolas, a gente fez a mesma coisa, só que num formato híbrido. Então algumas aulas foram presenciais, outras foram online. Foi isso. A gente meio que tirou o foco por um tempo de trabalhar com as crianças, especificamente, pra trabalhar justamente com os formadores. Porque, por questão logística, acaba sendo mais fácil do que com crianças. Também, de alcance, de disseminar mais? E por necessidade, porque as escolas... Porque, na verdade, eu estava com a proposta de fazer esse curso, mas deu exatamente com a necessidade da Seduc, que [uma professora] me procurou quando eu estava com

essa ideia já? Aí [ela] me procurou e falou que a gente precisava de uma formação em educação ambiental porque os professores estão perdidos, não estão sabendo o que fazer. Então deu certinho. Ela era o quê na época? Ela era do Núcleo de Formação. Núcleo de Formação Docente. É, da Seduc, Capitão Poço, 17ª DRE, não é Capitão Poço. Porque envolve Capitão Poço, Piriá e Garrafão. Então, 17ª DRE. Isso. Isso (ROMAGNOLI. Fernanda Carneiro. Entrevista sobre a transformação da Sala Verde Amanajé em um projeto itinerante. Entrevistador: Charleston Silva de Souza. Capitão Poço, 2024).

A entrevista transcrita acima tem como tema o segundo momento da história da Sala Verde Amanajé, e revela um processo importante de transformação do projeto, caracterizado pela transição de um espaço fixo e limitado para uma metodologia mais itinerante e descentralizada. Nesse contexto, a SVA passou a enfrentar dificuldades logísticas relacionadas à manutenção do espaço físico e à gestão de transporte para as visitas das escolas, o que dificultou a realização de atividades contínuas, como a formação de monitores ambientais.

A ideia inicial, conforme descrita pela coordenadora do projeto entrevistada, era trabalhar com visitas regulares de alunos e adolescentes ao espaço da SVA para um programa de formação ambiental contínuo, com foco em atividades semanais de educação ambiental. No entanto, questões relacionadas à organização e à infraestrutura, como a necessidade de transporte escolar e a disponibilidade de ônibus, tanto da prefeitura quanto da UFRA, acabaram inviabilizando a execução desse plano. Esses obstáculos revelaram a limitação do modelo da SVA baseado nas atividades realizadas no Campus da UFRA/Capitão Poço, e a necessidade de expandir o projeto para além do espaço físico.

Conforme relatado no “Relatório Parcial de Execução de Projeto de Extensão” de 2018, o espaço da SVA carecia de uma cobertura adequada, que protegesse as instalações e oferecesse condições para a realização das oficinas e atividades ao longo do ano. Entre as necessidades estavam itens como cobertura com plástico agrícola e diversos materiais de trabalho, incluindo draga, ancinho, enxada, martelo, serra e tinta, itens essenciais para manter o espaço funcional e seguro. Para contornar essa questão, a equipe da SVA organizou rifas na tentativa de angariar fundos para a compra de materiais básicos. Houve também um esforço coletivo com a equipe de serviços do campus da UFRA em Capitão Poço, que colaborou com a coleta de bambus para construir cercas e uma cobertura provisória de palha. Esse esforço comunitário foi importante, mas não substituiu a necessidade de recursos consistentes e de melhorias permanentes na infraestrutura.

Outra dificuldade importante foi o cumprimento da carga horária semanal de 12 horas pelos alunos treinandos. Embora houvesse comprometimento por parte dos estudantes, períodos de provas e avaliações interferiam no tempo que podiam dedicar ao projeto, levando-os a se afastar das atividades para priorizar os estudos. Além disso, muitos dos alunos envolvidos no projeto não recebiam auxílio financeiro, o que os obrigava a buscar emprego em estabelecimentos locais para ajudar no sustento, limitando ainda mais sua disponibilidade para o trabalho na SVA.

Para lidar com essa limitação, a equipe da SVA passou a organizar mutirões aos sábados, permitindo que os estudantes pudessem participar em horários mais flexíveis e menos concorridos com suas demandas acadêmicas e profissionais. Esse formato, apesar de temporariamente eficaz, não resolvia a questão da instabilidade financeira dos treinandos. O relatório de 2018 aponta que a oferta de bolsas específicas para os alunos envolvidos seria uma solução viável para garantir sua dedicação ao projeto, além de permitir uma continuidade mais estável e comprometida das atividades.

No ano de 2019, a Sala Verde Amanajé continuou enfrentando desafios que impactaram o desenvolvimento das atividades programadas, tanto em termos de infraestrutura quanto em logística de visitas escolares. O “Relatório Parcial de Execução de Projeto de Extensão” desse ano destaca três principais dificuldades, cada uma exigindo estratégias de rearranjos para garantir a continuidade do projeto e dos mutirões ambientais.

Uma das dificuldades recorrentes foi a falta de materiais essenciais para as atividades dos mutirões, tanto semanais quanto diários. A falta de equipamentos como martelos, enxadas e regadores afetou a execução de atividades fundamentais para a manutenção e desenvolvimento do espaço da SVA. Para contornar essa situação, a equipe, mais uma vez, organizou rifas com a finalidade de arrecadar fundos, uma prática que já havia sido utilizada no ano anterior. Essa iniciativa permitiu à SVA arrecadar dinheiro suficiente para adquirir os materiais mais urgentes, embora de maneira limitada e pontual, sem resolver de forma estrutural a necessidade constante de suprimentos. Essa situação reiterou a falta de suporte financeiro regular para o projeto, que ainda dependia de iniciativas autônomas para manter suas atividades básicas.

Outro problema significativo relatado foi o rompimento completo da lona que cobria o espaço da Sala Verde, ocorrido em maio de 2019. A lona servia como proteção contra condições climáticas adversas, como o sol intenso e as chuvas frequentes da região. A falta dessa cobertura impactou diretamente o conforto e a viabilidade das visitas,

especialmente nos dias ensolarados, devido ao desconforto térmico, e em dias chuvosos, quando a ausência de uma proteção adequada impedia a realização de atividades ao ar livre. Para mitigar os impactos desse problema, a equipe da SVA reorganizou as visitas, priorizando o uso de áreas cobertas por mais tempo e ajustando o horário das atividades para o período da manhã, quando as temperaturas eram mais amenas e a probabilidade de chuva era menor. Essa solução, embora temporária e limitada, foi uma mutação necessária diante da falta de recursos para a reposição imediata da lona.

A terceira dificuldade mencionada no relatório foi a compatibilização da agenda de visitas com as atividades escolares das instituições parceiras. As visitas dependiam da disponibilidade das escolas, o que exigia uma coordenação que considerasse tanto o calendário escolar quanto as demandas da SVA. Para resolver essa questão, a equipe da SVA implementou um planejamento mais flexível, definindo uma agenda compatível com o calendário das escolas, de modo a garantir que as visitas fossem realizadas sem comprometer as atividades educacionais regulares das instituições envolvidas.

O ano de 2020 trouxe novos e inesperados desafios para a Sala Verde Amanajé devido à pandemia de COVID-19, que impôs uma suspensão abrupta das atividades presenciais, incluindo as visitas das escolas e a manutenção do espaço físico. As restrições começaram em março e se mantiveram até setembro, período em que o acesso ao campus da UFRA e à própria SVA foi limitado. Com as atividades presenciais paralisadas, a continuidade dos mutirões semanais, uma das práticas centrais do projeto, ficou comprometida, exigindo da equipe uma desterritorialização para garantir a continuidade do aprendizado e das interações entre os participantes, ainda que de forma não presencial.

A retomada parcial das atividades de manutenção ocorreu em outubro de 2020, mas em um formato restrito e adaptado às medidas de segurança estabelecidas pela universidade e pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Os mutirões de limpeza e organização passaram a ocorrer de forma mais espaçada, com uma redução no número de participantes, o que limitou o alcance e a intensidade das ações. Essa medida de segurança, embora necessária, dificultou o desenvolvimento pleno das atividades práticas, que sempre tiveram um papel fundamental na formação ambiental proposta pela SVA.

Para compensar a falta de atividades presenciais, a equipe da SVA desenvolveu uma série de ações alternativas. Em parceria com a bolsista PIBEX e os alunos treinandos, foram realizadas leituras de artigos científicos com temas voltados para a sustentabilidade, além da participação em eventos online relacionados ao projeto. Essas

atividades virtuais proporcionaram uma continuidade no aprendizado teórico e ajudaram a manter o engajamento dos participantes em relação aos temas de educação ambiental e práticas sustentáveis. Essa mudança para um formato remoto, embora longe de substituir as atividades práticas, possibilitou que o projeto continuasse a fomentar o conhecimento e a reflexão sobre educação e sustentabilidade, adaptando-se às limitações impostas pela pandemia.

A equipe também organizou encontros presenciais reduzidos e revezados entre dois participantes por vez para garantir a manutenção mínima do espaço físico. Esses encontros respeitaram todas as diretrizes de segurança e focaram em ações essenciais de limpeza e organização, visando manter a Sala Verde em condições adequadas para uma eventual retomada plena das atividades. Essa prática de encontros revezados, embora eficaz para manter o espaço minimamente funcional, limitou a capacidade do projeto de avançar com as atividades práticas e de interação que caracterizavam o projeto antes da pandemia.

Portanto, ao longo dos anos de 2018 a 2020, a Sala Verde Amanajé enfrentou diversas dificuldades que refletiram tanto as limitações estruturais do projeto quanto as adaptações necessárias diante de circunstâncias imprevistas. Em 2018, as restrições financeiras e de infraestrutura se mostraram evidentes, com a equipe precisando organizar rifas para adquirir materiais básicos e improvisar com a ajuda da equipe do campus para a construção de cercas e coberturas provisórias. A necessidade de uma estrutura mais consistente expôs a fragilidade de um modelo baseado em recursos escassos e na ausência de um financiamento regular, o que comprometia o funcionamento do projeto em sua proposta original de educação ambiental prática e contínua.

Em 2019, essas dificuldades persistiram e se intensificaram, especialmente com o rompimento da lona de proteção, essencial para manter um ambiente adequado às atividades sob condições climáticas adversas. A falta de recursos para a reposição da lona obrigou a equipe a readequar o horário e a estrutura das visitas, adaptando-se ao calor excessivo e às chuvas. Além disso, o projeto precisou ajustar suas agendas às demandas das escolas visitantes, uma tarefa que exigiu flexibilidade e reforçou a importância de um planejamento que contemplasse a disponibilidade de cada instituição parceira. Esses desafios evidenciaram a necessidade de um modelo de financiamento mais robusto e de uma infraestrutura que suportasse as atividades de forma duradoura.

O ano de 2020 trouxe o maior desafio até então, com a pandemia de COVID-19 levando à suspensão completa das atividades presenciais e das visitas escolares. A equipe

da SVA teve que se adaptar rapidamente ao formato remoto, realizando leituras e atividades teóricas online com os treinandos e participando de eventos virtuais sobre sustentabilidade. A retomada das atividades práticas, ainda que parcial e com medidas rigorosas de segurança, demonstrou a resiliência do projeto e a capacidade da equipe em manter o espaço funcional, mesmo que de maneira limitada.

Esses anos de desafios sucessivos mostraram a importância de caminhos adaptativos e resilientes no contexto de projetos de extensão universitária como a SVA. Ao enfrentar obstáculos financeiros, logísticos e, finalmente, a crise global de saúde, a equipe da Sala Verde buscou alternativas para manter viva a proposta de educação ambiental e engajamento comunitário. Essa trajetória evidencia a urgência de um apoio financeiro e institucional contínuo, essencial para a sustentação de atividades de extensão que beneficiam tanto o público acadêmico quanto a comunidade local.

Diante das dificuldades iniciais, a Sala Verde Amanajé (SVA) começou a adotar processos mais flexíveis, especialmente durante e após a pandemia de Covid-19. Nesse período, foi implementado um formato de formação híbrido, que combinava aulas online e presenciais. Essa mudança marcou o início de um processo de des(re)territorialização, onde o projeto deixou de estar majoritariamente vinculado a um espaço físico para se tornar mais fluido e adaptável. A Imagem 25 abaixo ilustra essa transição: mostra uma sala de aula lotada, com professores e gestores escolares atentos à apresentação sobre educação ambiental. Esse cenário reflete como a SVA passou a operar em diferentes espaços educacionais, estabelecendo parcerias com as escolas locais e a Secretaria de Educação (Seduc). O curso “Educação Ambiental nas Escolas”, fruto dessa colaboração, é um exemplo concreto dessa expansão. Ele tanto capacitou os educadores para incorporar práticas e valores ecológicos em seus projetos político-pedagógicos como também incentivou a criação de iniciativas práticas.

Essa mudança foi uma resposta às limitações logísticas impostas pela pandemia e, mais importante ainda, uma resposta à crescente demanda por formação em educação ambiental, evidenciada pela procura da Seduc. Ao oferecer um formato híbrido, a SVA pôde alcançar um público mais amplo, superando as barreiras geográficas e temporais que antes restringiam suas atividades. Isso permitiu que a iniciativa se expandisse além dos limites do campus Capitão Poço, impactando diretamente as práticas pedagógicas e as comunidades envolvidas.

Imagem 25: Apresentação do Curso sobre Educação Ambiental nas Escolas.

Imagem cedida por: Fernanda Romagnoli



Fonte: [Sala Verde Amanajé \(@salaverdeamanaje\)](#) • Fotos e vídeos do Instagram

Esse segundo momento da SVA reflete um aspecto essencial do pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, onde a educação não se fixa em um espaço ou território único, mas se adapta às necessidades e às circunstâncias. A fluidez e a capacidade de reconfiguração da SVA exemplificam um movimento de devir, onde o projeto continua a evoluir e a se moldar de acordo com as demandas das comunidades e das escolas, superando a centralidade espacial e abraçando um modelo mais dinâmico e transversal.

De acordo com a entrevista, o projeto da SVA conseguiu manter sua essência de educação ambiental mesmo diante de desafios, ampliando seu alcance por meio de parcerias e intervenções que vão além da estrutura física inicial. Essa desterritorialização possibilitou maior disseminação do conhecimento, bem como reforçou o papel da SVA como um projeto de conexão entre a universidade e a comunidade, rompendo com a

tradicional distância acadêmica e propondo uma nova forma de atuação mais inclusiva e descentralizada.

Vejo esse movimento da Sala Verde Amanajé como uma expressão de uma necessidade histórica atual, que reflete a urgência de transformar nossas atitudes e percepções em relação ao meio ambiente em sua totalidade. Pensadores como Arne Naess, Jacques Robin, Edgar Morin e Félix Guattari, entre outros, abordaram esse “espírito da época” em termos como “A crise ambiental e o movimento da ecologia profunda” (Naess, 2018), “Pensar simultaneamente a ecologia, a sociedade e a Europa” (Robin, In: Guattari, 2015), “Humanismo planetário” e “Ética planetária” (Morin, 2017), e “O meio ambiente e o homem: emergência e retorno de valores ou o compromisso ético da ecologia” (Guattari, 2015). A Sala Verde Amanajé, enquanto parte desse movimento ecológico, vai além de responder a acontecimentos históricos isolados ou imediatos. Ela reflete uma necessidade mais profunda, em sintonia com a crescente demanda por políticas ambientais no Brasil, como exemplificado pelas recentes regulamentações – “Portaria GM/MMA nº 169, de 13 de julho de 2022”, “Portaria GM/MMA nº 524, de 15 de junho de 2023”, ambas do Governo Federal, e “Lei Nº 9.981, de 6 de julho de 2023” no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).

Entendo que esse movimento se aproxima das transformações de longa duração descritas por Fernand Braudel, uma ideia que, segundo Guattari (2012a, p. 14), representa a diferença entre os eventos históricos pontuais e o devir contínuo que molda a sociedade. Em “Escritos sobre a história”, por exemplo, Braudel (1978) propõe uma distinção entre dois tipos de narrativa histórica: as “narrativas de fôlego curto” e as de “respiração mais contida”. As primeiras representam o trabalho do historiador tradicional, que mira o tempo imediato e os eventos conscientes do presente, como se estivesse vinculado a uma cronologia reativa e mais fragmentada. Já as narrativas de respiração contida abrangem uma história de amplitude secular, onde o historiador de longa duração, como definido por Braudel, se orienta pelo estudo de processos e transformações profundas, que não se limitam ao evento singular, mas se inserem em um contexto maior e mais abrangente. Ele distingue essa “nova história” pelo seu caráter “ocorrencial” (*évènementielle*), o qual, em vez de retratar apenas os fatos isolados e superficiais, captura uma série de acontecimentos interligados, marcados pela explosividade e pela capacidade de se expandir em múltiplas direções. Braudel descreve este acontecimento como algo momentâneo, “sonante” e cheio de “excessiva fumaça”, que apesar de chamar a atenção momentaneamente, logo se dissipa como uma chama passageira. Essa “chama”

representa o evento em seu caráter fugaz, mas que “anexa um tempo muito superior à sua duração”, ao se estender infinitamente e se conectar a “toda uma corrente de acontecimentos” e realidades subjacentes, que formam um tecido histórico invisível e impossível de separar (Braudel, 1978, p. 44-45).

Em “O que é a filosofia?”, Deleuze e Guattari opuseram a noção de devir à ideia de ser, criando uma tensão que dialoga com a tradição estoica, que, por sua vez, desafiou as bases da transcendência platônica e da ontologia aristotélica. Ao adotarem essa interpretação, eles nos incitaram a explorar uma “ontologia pluralista”, uma forma de pensar o ser não como algo fixo ou estável, mas como uma multiplicidade em transformação. Nessa ontologia pluralista, o ser se constitui de modos mutantes e fragmentados, uma dinâmica que vemos refletida em processos como a química, a evolução filogenética e as criações sociais e artísticas, onde as formas não se cristalizam, mas se transformam continuamente (Guattari, 2015, p. 82).

Deleuze e Guattari sugerem que esse nível ontológico, baseado na diversidade e na mudança, deve permear nosso modo de pensar, propondo uma visão de mundo oposta às ideias fixas e estáticas herdadas de uma visão transcendente da realidade. Em vez de lidarmos com “ideias platônicas” imutáveis ou substâncias rígidas e externas, eles sugerem interações com “objetos que nos responsabilizam e com os quais podemos criar e expandir”. Esses objetos não são dados fixos; ao contrário, são pontos de partida que nos convidam a processos criativos abertos, onde o pensamento, a ciência e a arte podem evoluir em um “plano de construção estética”, um “plano de imanência filosófica” e um “plano de funcionalidade científica” (Guattari, 2015, p. 82). Essa perspectiva pluralista desafia a ideia de uma essência imutável, propondo uma realidade onde o ser é fragmentado e interligado, como um rizoma em expansão constante. Assim, essa visão exige que não apenas observemos o mundo, mas que também participemos ativamente de sua construção e transformação.

Em “Combater o caos”, Guattari expressa novamente sua crítica à visão linear e unificada da história, sugerindo a necessidade de “recuperar um tempo múltiplo” em oposição a uma narrativa histórica que segue uma sequência rígida e linear (Guattari, 2015, p. 83). Para ele, o “fim da história” não representa uma conclusão definitiva, mas sim uma recontinuação ou reativação do potencial histórico, onde a história é destruída ou desconstruída para que possa ser reconstruída sob uma nova perspectiva. Assim, a história não é um conjunto único e universal de acontecimentos, mas um emaranhado de múltiplas histórias, de temporalidades que se cruzam e coexistem. Como carregada de um

“modo polifônico”, a história não é vista como universal, mas como uma multiplicidade de vozes e percepções que a compõem, onde cada linha narrativa contribui com suas particularidades. Em vez de um relato cronológico único, esta história deve ser lida por meio de “linhas diacrônicas e aiônicas”. Aquela se refere ao tempo histórico, em que eventos se sucedem de forma linear e cronológica, enquanto esta remete a um tempo “aiônico” (inspirado no conceito grego de *Aion*), que é atemporal, infinito e virtual, simbolizando o tempo como potencialidade pura, onde passado, presente e futuro podem coexistir.

Essa imagem reflete o interesse de Guattari em uma “ontologia pluralista do tempo”, onde o passado e o futuro não são rigidamente definidos, mas estão continuamente se transformando e se rearticulando. O passado não é fixo, mas pode ser reinterpretado e reconstruído a partir das demandas e perspectivas do presente, assim como o futuro não é predeterminado, mas uma possibilidade sempre em aberto. Para a visão de mundo ancorada no pensamento ecosófico, essa pluralidade temporal rompe com as interpretações históricas tradicionais, que muitas vezes cristalizam o passado como algo estático e acabado, sem considerar o impacto das forças contemporâneas e dos potenciais de mudança. Essa multiplicidade temporal é uma forma de considerar a história como uma rede de narrativas que se cruzam e se complementam e, por vezes, entram em contradição, oferecendo uma visão de mundo que é tanto inclusiva quanto transformadora. Essa visão da história a toma como uma criação contínua, onde a reescrita e a multiplicidade temporal são fundamentais para uma compreensão mais completa e polifônica da experiência humana.

A parceria da Sala Verde com a 17ª Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Estado do Pará, através do Núcleo de Formação Docente (NFD), destaca a capacidade adaptativa e o dinamismo da SVA em sua missão pedagógica ecológica. Essa colaboração reflete um entendimento compartilhado entre a SVA e a DRE sobre a urgência de ações ambientais mais efetivas. Após décadas de alertas da comunidade científica, a crise climática alcançou um ponto crítico, exigindo respostas imediatas para mitigar seus impactos e evitar futuras catástrofes socioambientais. Em resposta a essa emergência, o Pará adotou uma medida inovadora ao tornar a educação ambiental um componente obrigatório do currículo em todas as escolas públicas, a partir do ano letivo de 2024, posicionando-se como um estado pioneiro no Brasil nesse campo. Esse movimento estadual também ecoa a esfera federal: na Conferência Nacional de Educação de 2024, que definiu as diretrizes do Plano Nacional de Educação 2024-2034, foi tomada uma

decisão similar, reforçando o compromisso com a inclusão de temas ambientais no currículo nacional. Pensando nisso, o Núcleo de educação ambiental da UFRA Capitão Poço, por meio do projeto Sala Verde Amanajé, elaborou um curso de extensão voltado a professores da educação básica para apoiar a implementação a educação ambiental nas escolas. Com o mesmo objetivo, a 17ª Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Estado do Pará, por meio do Núcleo de Formação Docente (NFD), assumiu parceria para a execução do curso, sendo o responsável logístico pela sua execução, fornecendo o espaço e o material necessário para o curso.

Além da preocupação com a implementação da educação ambiental como componente curricular obrigatório nas escolas, a DRE buscou atingir, por meio do curso, outro objetivo: auxiliar as escolas a alcançarem objetivos para se tornarem escolas sustentáveis, segundo projeto do Governo do Pará. Assim, o objetivo final do curso foi ajudar as escolas a produzirem projetos de educação ambiental que pudessem vir a ser estruturais nas escolas, tanto física quanto pedagogicamente, articulados aos seus projetos político-pedagógicos.

O Curso de Formação em Educação Ambiental promovido pela SVA foi originalmente direcionado a docentes da educação básica que atuam como PCAs (Professores Coordenadores de Área) nas escolas da 17ª Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Pará. Essas instituições abrangem desde o Ensino Fundamental (anos finais) até o 3º ano do Ensino Médio. Contudo, ao ser divulgado, o curso também despertou interesse de professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Capitão Poço, especialmente por meio da Coordenação de Formação, permitindo a participação de docentes que atuam em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Essa adesão ampliou o alcance do curso, resultando em um total de 84 inscritos provenientes de nove escolas estaduais e seis municipais.

Para garantir a formação teórico-prática dos participantes, o curso foi estruturado em sete módulos, abordando temas centrais para a educação ambiental, como o conceito de meio ambiente, saúde pública, resíduos sólidos, poluição ambiental, emergência climática, elaboração de projetos e práticas de agroecologia e compostagem. Cada módulo visava não apenas transmitir conhecimento, mas também fornecer ferramentas práticas para que os docentes desenvolvessem iniciativas sustentáveis em suas respectivas escolas. Além dos módulos teóricos, o curso incluiu três módulos práticos, nos quais os professores eram incentivados a elaborar, ajustar e apresentar projetos de intervenção

ambiental, como hortas pedagógicas, sistemas de coleta seletiva e estratégias para redução dos impactos climáticos no ambiente escolar.

Para se adequar à rotina dos docentes, os módulos teórico-práticos foram ofertados ao longo de dez semanas, com aulas presenciais e remotas (gravadas e disponibilizadas no canal do YouTube da UFRA-Capitão Poço). Isso permitiu flexibilidade para que os cursistas, que não poderiam se ausentar da sala de aula por longos períodos, participassem ativamente do curso. No oitavo módulo, os professores desenvolveram projetos de intervenção em suas escolas, abordando temas prioritários para tornar as escolas mais sustentáveis. Cada projeto foi elaborado por escola, com a escolha de um dos temas propostos: hortas pedagógicas e composteiras, coleta seletiva ou práticas para reduzir os efeitos do clima.

Os projetos foram então submetidos à coordenadora do curso, Fernanda Carneiro Romagnoli, para avaliação e, posteriormente, ajustados durante o nono módulo, com orientações online para aprimorar as propostas. No décimo e último módulo, realizado em 5 de junho, Dia do Meio Ambiente, os projetos foram apresentados à comunidade escolar, com o objetivo de obter sugestões para articular as iniciativas aos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas. Após essa etapa de validação, os cursistas tiveram mais 15 dias para enviar a versão final dos projetos.

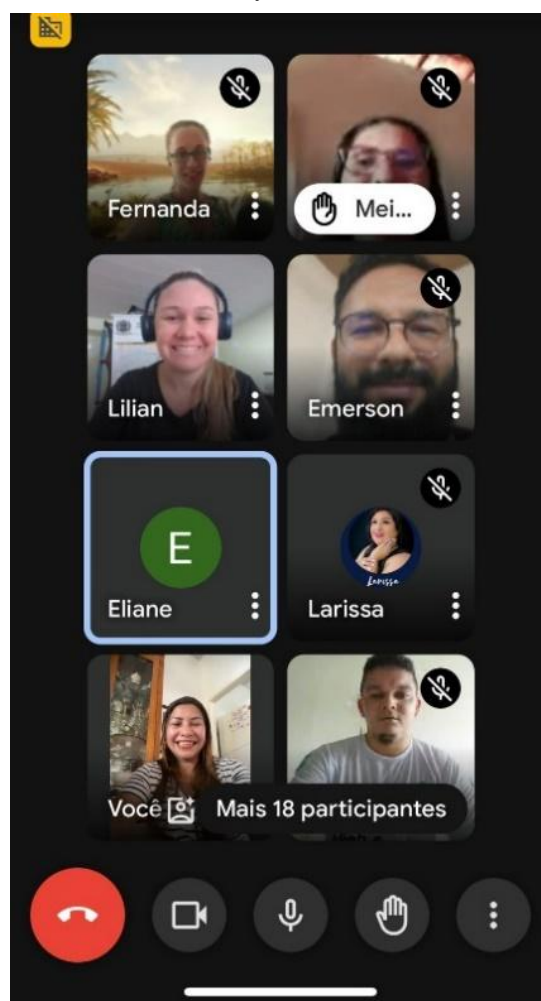
Ao final de cada módulo, os participantes realizaram uma avaliação online, que permitiu a identificação de tópicos compreendidos e aspectos que necessitavam de esclarecimento. Essas avaliações foram realizadas via *Google Forms*, com o primeiro formulário servindo como diagnóstico inicial e os subsequentes focando nos conteúdos abordados em cada módulo. Dessa forma, o curso não apenas forneceu formação em educação ambiental, mas também garantiu a criação de projetos alinhados às necessidades das escolas e adaptados ao contexto de cada comunidade escolar, fortalecendo a integração de uma mentalidade ecosófica e integrativa no currículo educacional do Pará.

Imagem 26: Primeiro módulo do curso (presencial) realizado no dia 03/04/2024.



Fonte: Equipe SVA.

Imagem 27: Segundo módulo do curso, realizado de forma remota e com vídeo disponibilizado em canal do youtube.



Fonte: Equipe SVA.

Imagem 28: Folder de divulgação do quarto módulo.

CURSO
“EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS”

4º MÓDULO

UFRA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE FORMAÇÃO NF
 Diretoria Regional de Ensino 17
 Capão-Poso-PA

Dra. Thaisa Pegoraro

Tema: Poluição Ambiental

- ✓ Módulo: Remoto
- ✓ Data: 24/04/2024
- ✓ Horário: das 8h às 12h

“Uma parceria da Sala Verde Amanajé da UFRA e do Núcleo de Formação da DRE 17.”

✉ nucleoformacao17dre@gmail.com

Fonte: Equipe SVA.

Imagem 29: Último módulo presencial do curso, realizado no dia 22/05/2024.



Fonte: Equipe SVA.

A cerimônia de encerramento do curso (Imagem 30 abaixo), intitulada “Entrega de Certificados do Curso de Educação Ambiental: Apoio à Implementação”, ocorreu no auditório da UFRA em Capitão Poço no dia 26/06/2024, das 09:00h às 11:00h. Além da entrega de certificados, o evento teve como objetivo reconhecer o empenho e dedicação da Sala Verde Amanajé, representada pela idealizadora Fernanda Romagnoli, e oferecer lembranças como forma de agradecimento pelo trabalho realizado. Esse gesto simbolizava a superação dos desafios enfrentados durante o curso, como a necessidade de espaços adequados para os módulos presenciais, recursos tecnológicos para transmissão e gravação das atividades online e dificuldades políticas que geraram desconforto entre as equipes organizadoras. Em reconhecimento a esses esforços, a Diretoria da 17ª DRE e representantes da Secretaria Municipal de Educação decidiram homenagear a Fernanda Romagnoli com uma cerimônia onde ela teria a oportunidade de compartilhar suas percepções e sugestões sobre o curso.

Imagem 30: Cerimônia de encerramento do Curso “Educação Ambiental nas Escolas”.



Fonte: Autor.

Contudo, devido a problemas de saúde, Fernanda não pôde participar do evento e foi substituída por mim, Charleston Souza, participante do curso de formação. Ela havia preparado uma apresentação de encerramento que destacava os resultados do curso, incluindo o número de participantes inscritos e aqueles que concluíram os módulos com sucesso. A apresentação também detalhava os projetos elaborados e o prazo que as equipes escolares teriam para aprimorá-los antes de submetê-los a eventos futuros, com vistas a participar da COP-30, que ocorrerá em Belém do Pará em 2025.

Para iniciar a cerimônia, expliquei os motivos da ausência da Fernanda Romagnoli. Em seguida, convidei representantes das instituições para compor a mesa de honra, incluindo a Vice-Diretora do Campus UFRA/Capitão Poço, Pâmela Reis, a Diretora da DRE, Elisângela Pereira, e o Secretário de Educação de Capitão Poço, Amadeu Torres. Após agradecer pela realização do Curso de Educação Ambiental e pelas parcerias entre a Universidade e as escolas da região, a professora Pâmela Reis passou a palavra para o professor Amadeu Torres, que destacou a relevância da iniciativa para o município e celebrou o sucesso da colaboração iniciada entre as instituições de ensino locais.

A professora Elisângela Pereira complementou, apresentando o andamento do curso como um esforço conjunto entre a DRE e a Sala Verde Amanajé e ressaltando a importância de dar continuidade aos projetos elaborados. Esses projetos, segundo ela, seriam posteriormente apresentados à coordenação da Sala Verde, que selecionaria os mais promissores para representar a DRE no projeto “Escolas Sustentáveis”. A professora Elisângela também agradeceu aos cursistas da SEDUC e do município pelo compromisso com os projetos vinculados aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas. Nesse momento, procedeu-se à entrega dos certificados. Além disso, ela me entregou uma lembrança de agradecimento para Fernanda Romagnoli, e expressou sua gratidão à equipe do Núcleo de Formação pela organização do curso, concedendo-lhes certificados de reconhecimento. Um agradecimento especial foi feito ao professor João Oliveira Araújo pelo suporte logístico essencial ao sucesso do curso, que também recebeu um certificado de organização, assim como o coordenador pedagógico do município, que foi homenageado. Para encerrar sua participação, a professora Elisângela realizou um sorteio de presentes entre os cursistas, reforçando o clima de celebração e reconhecimento. Com isso, passou a palavra a mim para dar continuidade à cerimônia.

Como já havia feito uma fala inicial explicando a ausência de Fernanda, aproveitei para aprofundar alguns pontos sobre o que chamo de “ecossistema pedagógico-

ecosófico”, com base nas análises das intervenções em educação ambiental promovidas pela Sala Verde Amanajé. Primeiro, destaquei a atuação da SVA na oferta de cursos de formação para educadores da região, como o curso “Tópicos de Atualização em Educação Ambiental”, realizado durante a pandemia de Covid-19. Naquele momento, já era possível reconhecer a configuração de uma rede em expansão, na medida em que a SVA não atuava apenas como receptora de escolas nos espaços da UFRA, especialmente na estufa, ou como promotora de intervenções pontuais em feiras e eventos escolares. Agora, as próprias escolas, de forma mais autônoma, tinham adquirido ferramentas e recursos para realizar intervenções tanto nos espaços escolares quanto em contextos externos, incentivando seus alunos em atividades cotidianas de extensão e conscientização ambiental.

Essa autonomia permitiu um grande avanço, pois as escolas passaram a incorporar os princípios da SVA de forma independente, ampliando o alcance das práticas pedagógicas e das ideias que sempre motivaram o projeto: o incentivo a um cuidado mais consciente com a terra, a valorização dos conhecimentos tradicionais e o fortalecimento das raízes culturais e familiares dos estudantes. Esse movimento de rede ecosófica reflete, de maneira profunda, a essência do que podemos chamar de “ecosofia” – uma filosofia que integra o “eco”, nosso lar e nosso entorno, com um amor que abrange a comunidade, nossos pares, colegas de trabalho, alunos, animais, etc.

Enfatizei que a ecosofia, conforme pensada por Guattari, não se limita a comportamentos sustentáveis em relação à natureza selvagem, mas se estende também às relações sociais e subjetivas. A ecosofia envolve a reconstrução das relações humanas e a reestruturação das visões de mundo, desafiando as formas de entendimento e comportamentos moldados pelo capital. Assim, trata-se de “reflorestar” não apenas o ambiente natural, mas também as nossas relações e mentes degradadas pelas pressões socioeconômicas. Essa ideia foi tema de um evento sobre “Escolas Sustentáveis” na E.E.E.F.M. Belina Campos Coutinho, em Capitão Poço, no qual a SVA participou. Nessa ocasião, como representante da Sala Verde, pude novamente discursar sobre a importância da ecosofia, mostrando as interdependências entre as três ecologias – a ambiental, a social e a mental – e destacando como a revitalização desses três aspectos é essencial para uma transformação ecosófica efetiva.

Para concluir, o processo de des(re)territorialização da Sala Verde Amanajé marca um ponto de inflexão importante, onde a necessidade de transformação frente às limitações estruturais e logísticas levou o projeto a reavaliar o modelo majoritariamente

físico inicial. Esse movimento reforça o caráter rizomático e dinâmico da SVA, alinhando-se com a ideia guattariana de um ecossistema em constante devir, onde as limitações de um espaço fixo são substituídas pela flexibilidade e mobilidade das práticas transversais e itinerantes. Com a expansão de suas atividades para escolas, comunidades e outros contextos regionais, a SVA consolida sua vocação para tecer relações entre conhecimentos acadêmicos e saberes locais, fortalecendo, fundamentalmente, seu impacto social e promovendo uma educação que enraíza valores ecológicos na realidade cotidiana das comunidades.

O deslocamento da SVA para uma atuação itinerante não apenas tem possibilitado maior alcance territorial, mas também potencializado a diversidade de interações, valorizando a autonomia das escolas e comunidades locais na condução de práticas pedagógicas ecológicas. Esse modelo, em constante devir e ressignificação, demonstra o poder das alianças interinstitucionais em responder às demandas socioambientais emergentes e em formar uma base educativa resiliente e conectada com a realidade local.

No terceiro tópico deste Platô, “A rede pedagógico-ecosófica em movimento: abrindo novas possibilidades”, analiso com mais detalhes o aprofundamento do impacto dessas práticas rizomáticas. Mostro como a SVA, ao adotar essa postura itinerante e descentralizada, não apenas expande seu impacto educacional, mas também se renova com as experiências e saberes de cada comunidade em que atua. A proposta ecosófica, nesse contexto, consolida-se como uma metodologia que vai além da mera sustentabilidade ambiental, promovendo interações e aprendizagens dinâmicas, abertas e mais inclusivas, que reconfiguram continuamente a prática pedagógica. Dessa forma, a SVA vem se revelando como uma experiência de educação em movimento, com a capacidade de se adaptar, de se expandir e se redefinir conforme novos desafios e possibilidades surgem, mantendo um compromisso com uma educação integradora e transformadora.

3.3. A REDE ECOSÓFICO-PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO: ABRINDO NOVAS POSSIBILIDADES

Nesta seção, “A rede ecosófico-pedagógica em movimento: abrindo novas possibilidades”, exploro a consolidação da Sala Verde Amanajé como um ecossistema educativo e ecosófico em processo de construção. Esse processo de transformação e adaptabilidade da SVA exemplifica a dinâmica ecosófica proposta por Guattari, que integra as dimensões ecológicas do ambiente, da sociedade e da subjetividade. A proposta

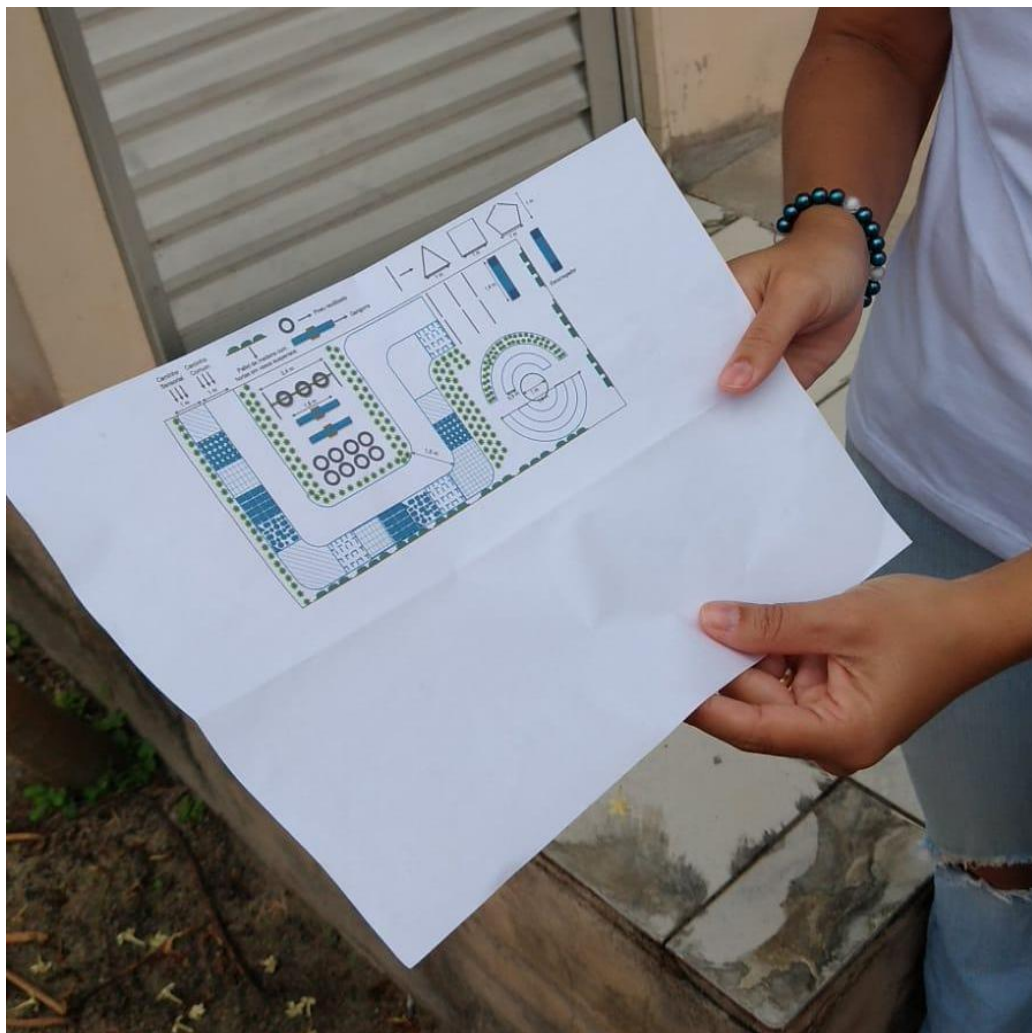
itinerante da SVA, ao expandir suas práticas para além do espaço físico inicial, possibilita um impacto mais amplo e profundo, permitindo que a educação se dissemine de maneira fluida e adaptável às necessidades e contextos de diferentes comunidades. Esse modelo mais dinâmico e disperso reflete o conceito de rizoma, que, assim como a ideia de ecosofia, não se prende a estruturas rígidas. Argumento que a SVA vem se moldando às demandas locais e se engajando com realidades específicas, incorporando saberes variados que surgem nas interações com escolas, comunidades e gestores de educação. Esse movimento rizomático e em expansão constante vem se mostrando como um espaço educativo sempre renovado, enriquecido por múltiplas vozes e experiências.

Nesse momento de desenvolvimento da SVA, destaco como o projeto vem incorporando novos saberes, em linha com os princípios da ecosofia de Guattari. Em vez de um modelo de transmissão de conhecimento, a SVA opera como um ecossistema vivo e interdependente, que não apenas se adapta ao meio, mas o transforma e é transformado por ele. Dessa forma, a SVA exemplifica uma iniciativa pedagógica que vai além da simples transmissão de conhecimentos ecológicos, promovendo uma educação que conecta ecologia, cultura e subjetividade. Por meio desta interatividade, a SVA fortalece a capacidade das comunidades de se engajarem em práticas educativas e ecológicas que se ajustam continuamente às realidades e desafios emergentes, mantendo-se alinhada à ética ecosófica e ao compromisso com uma educação que transforma e se deixa transformar.

Na imagem 24 acima, eu já havia traçado uma espécie de mapa ou diagrama concernente a conexões realizadas a partir das iniciativas da SVA de acordo com seu primeiro modelo de atuação. O esboço indicava espaços de conexão do projeto SVA interligados à cidade de Capitão Poço, e tinha como objetivo representar a minha percepção do “alcance” das questões desenvolvidas por meio da Sala, isto é, a rede formada até então em torno de suas intervenções pedagógicas. Já ali, a ideia era se afastar de modelos centrífugos, sem um registro central ou um *locus* a partir do qual as iniciativas seriam colocadas em prática. Por exemplo, a IECCP (Igreja Evangélica Congregação de Capitão Poço), sob a iniciativa de seus líderes, buscava criar um espaço de convivência e acolhimento de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (Imagem 31 abaixo). A SVA foi convidada para desenvolver um projeto de jardim sensorial (háptico x óptico) para a equipe da Igreja que, desde então, vem buscando dar continuidade nos seus objetivos. Neste sentido, a Igreja mesmo busca se constituir como um território de práticas educacionais não tradicionais, na medida em que procura desenvolver e trabalhar

com ferramentas pedagógicas voltadas a um público específico, fora dos registros do que se poderia chamar de uma educação hegemônica. Esse projeto tem um enorme potencial, tendo em vista que a cidade de Capitão Poço ainda é carente em programas de assistência às crianças com PEA.²⁵

Imagem 31: Projeto de Jardim Sensorial na IECCP.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

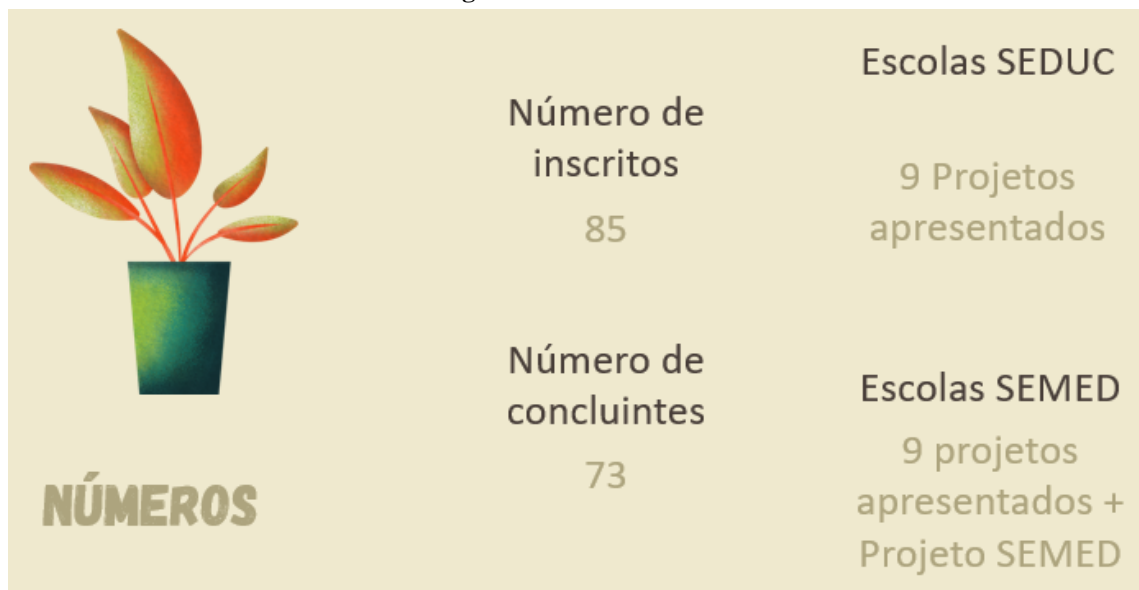
Agora, com a introdução de novas metodologias de ação, como os cursos “Tópicos de Atualização em Educação Ambiental” (2021) e “Educação Ambiental nas Escolas: Apoio à Implementação” (2024), a rede pedagógico-ecosófica da Sala Verde ampliou significativamente seu alcance e impacto. O primeiro curso contou com 30 inscritos, dos quais 19 concluíram a formação, oriundos de diversas instituições escolares da região. Já o segundo curso (conforme Imagem 32 abaixo) atraiu 85 inscritos e teve 73 concluintes,

²⁵ Cf. [Promotoria recomenda a contratação de profissionais para atendimento de crianças e adolescentes com TEA | Portal MPPA](#).

também provenientes de várias escolas locais. Este último curso resultou na criação de 18 projetos de educação ambiental, sendo (9) nove nas escolas da SEDUC e (9) nove nas escolas da SEMED, além de (1) um projeto geral elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

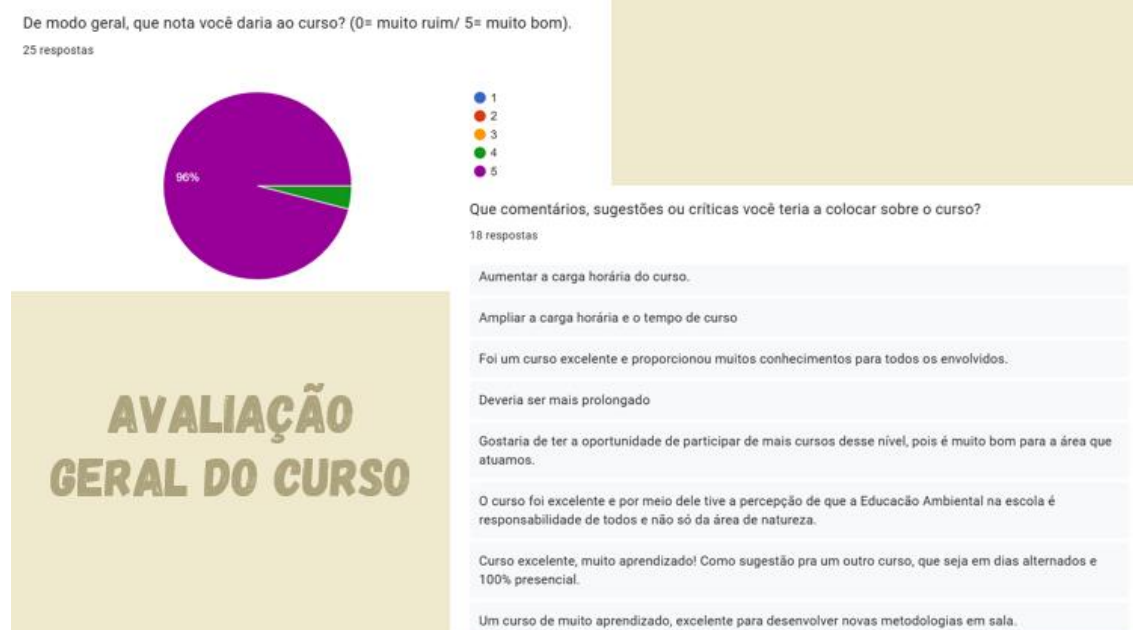
Os projetos desenvolvidos nas escolas da SEDUC foram diversos e inovadores: na Escola Pacífico Leão, o projeto “Coleta Seletiva na Escola: Lixeira Azul e Lixeira Vermelha – Do Lixo ao Luxo”; a Escola Lina Seffer implementou “A Compostagem como Tema Gerador de Ensino: Uma Proposta Transdisciplinar que Busca o Protagonismo Estudantil no Cenário da Educação Ambiental”; a Escola Dionísio Hage desenvolveu “DH Unidos pelo Bem Viver: Agroecologia e Cidadania – Ressignificando Saberes”; a Escola Mario Brasil trabalhou com “Protagonismo Juvenil em Perspectiva da Educação Ambiental”; a Escola Belina Campos elaborou “Repensar, Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Recusar”; a Escola Padre Vitaliano Maria Vari lançou o projeto “Ações para a Sustentabilidade Escolar”; a Escola Antônio Valdenir criou o “Projeto Dia D sobre Mudanças Climáticas”; a Escola Osvaldo Cruz apresentou “Educação Ambiental pela Cultura Oceânica, Desenvolvimento Sustentável e Conscientização do Meio Ambiente”; e, finalmente, a Escola Terezinha Bezerra trouxe o projeto “Escola TBS e Meio Ambiente: A Arte de Cuidar e Preservar para o Futuro”.

As escolas da SEMED também apresentaram uma gama de projetos voltados à educação ambiental: a Escola Seninha elaborou “Junho Verde: Conscientizar para Preservar (Coleta Seletiva de Lixo)”; a Escola Branca de Neve e os Sete Anões implementou “Escola Limpa: Despertando uma Consciência Ecológica”; a Escola Mickey lançou o projeto “Cuidando da Nossa Escola e do Nosso Planeta”; a Escola Padre Giovanni desenvolveu “Conscientização para um Futuro Sustentável através da Coleta Seletiva”; a Escola Fátima Oliveira criou “Modelagem Matemática: O Uso do Material Dourado de Carço de Açaí nos Anos Iniciais e Finais da Escola Fátima Oliveira”; a Escola Francisco Marques Aguiar trabalhou com “EcoEscola: Cuidando do Nosso Planeta – Sustentabilidade na Prática”; a Escola Elza Maria apresentou “Educação para o Consumo Consciente”; a Escola Professor Sílvio Nascimento implementou uma “Horta Suspensa com Garrafas PETs”; e, por fim, a Escola Raimundo Siqueira está com seu projeto em fase de desenvolvimento.

Imagem 32: Dados do Curso 2 as SVA.

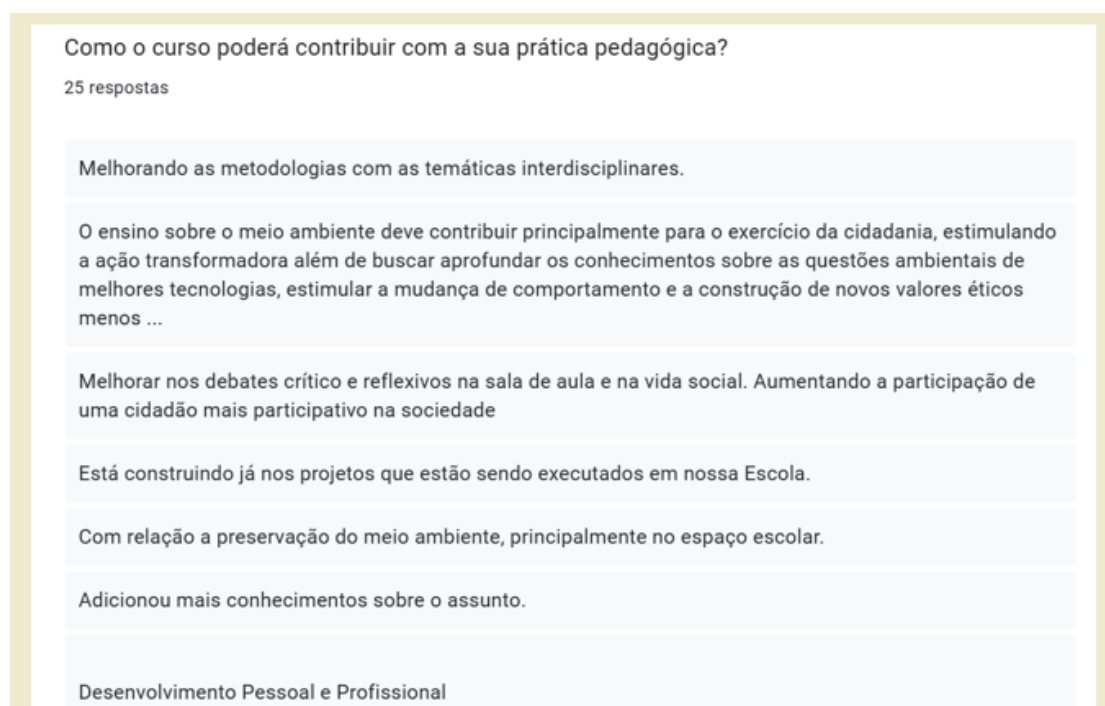
Fonte: Equipe SVA, 2024.

A imagem 33 abaixo apresenta a avaliação geral do curso “Educação Ambiental nas Escolas: Apoio à Implementação”, promovido pela Sala Verde em colaboração com a 17ª Diretoria Regional de Educação (DRE) da Seduc - PA. No gráfico à esquerda, podemos notar que a maioria dos participantes deu a nota máxima ao curso: 96% dos respondentes avaliaram com a nota 5, indicando um nível de satisfação muito alto. Abaixo do gráfico, são exibidos comentários dos participantes, que propõem um aumento na carga horária e no tempo de duração do curso, indicando que o conteúdo oferecido foi bem recebido e gerou interesse em uma maior profundidade. Entre os comentários, alguns participantes elogiam o curso como “excelente”, destacando o aprendizado adquirido e o impacto positivo para a atuação dos profissionais da educação. Outros disseram que o curso poderia ser oferecido de forma mais prolongada e mencionaram a importância de um formato 100% presencial e mais frequente. Em linhas gerais, a avaliação evidenciou o valor e a relevância do curso para os educadores locais, e mostrou que a iniciativa cumpriu seu objetivo de fornecer conhecimentos e metodologias inovadoras sobre educação a serem implementados nas escolas.

Imagem 33: Avaliação Geral do Curso.

Fonte: Equipe SVA.

A próxima imagem exhibe respostas à pergunta sobre como o curso “Educação Ambiental nas Escolas: Apoio à Implementação” poderia contribuir para a prática pedagógica dos participantes. As respostas, que foram coletadas de 25 participantes, destacam várias maneiras pelas quais o curso impactou e enriqueceu suas atividades educacionais.

Imagem 34: Respostas de participantes do Curso.

Fonte: Equipe SVA.

Os participantes do Curso destacaram várias contribuições significativas proporcionadas pela formação. Em primeiro lugar, o curso ajudou a melhorar as metodologias: muitos relataram que o curso facilitou o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares, integrando temas ambientais com outras áreas do conhecimento, o que amplia as ações pedagógicas e torna o aprendizado mais completo e contextualizado. Outro ponto de destaque foi a capacidade do curso de promover a cidadania e ação transformadora: os educadores observaram que a formação os inspirou a implementar uma educação voltada para a conscientização e transformação do comportamento dos alunos em relação ao meio ambiente, incentivando-os a agir como cidadãos responsáveis e a desenvolver valores éticos e ecológicos. Além disso, o curso contribuiu para aumentar a reflexão e o debate: os educadores ressaltaram a importância da formação para estimular debates críticos e reflexivos na sala de aula, fomentando uma participação mais ativa dos alunos na sociedade e engajando-os em discussões sobre temas ambientais e sociais. O curso também foi elogiado por iniciar e apoiar projetos escolares: diversos participantes mencionaram que a formação contribuiu para a implementação e fortalecimento de projetos ambientais já em andamento nas escolas, incentivando práticas ecológicas e sustentáveis dentro do ambiente escolar, que incentivam a responsabilidade ambiental dos alunos.

Na mesma linha, o curso proporcionou uma oportunidade de ampliar o conhecimento sobre preservação ambiental: alguns participantes relataram que adquiriram novos conhecimentos sobre preservação ambiental, especialmente voltados ao contexto escolar, e que essa aprendizagem enriqueceu suas práticas pedagógicas com informações e metodologias atualizadas, essenciais para uma educação ambiental eficaz. Finalmente, o curso foi reconhecido como um espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Muitos mencionaram que a formação reforçou seu compromisso com uma educação que valoriza a responsabilidade ecológica, social e subjetiva, ampliando suas habilidades e conhecimentos e consolidando seu papel como agentes de transformação no contexto educacional.

Os relatos dos professores demonstram que as iniciativas da Sala Verde Amanajé – que atualmente busca ampliar seus vínculos com outras instituições de ensino da região, incluindo as Secretarias de Educação – têm gerado um impacto positivo e multifacetado nas práticas pedagógicas dos educadores. O tipo de formação oferecido pelo Curso, por exemplo, não apenas compartilha conhecimento teórico, mas também capacitação para implementar ações concretas e interdisciplinares, fortalecendo práticas educativas que

transcendem a sala de aula. Por isso, é possível dizer que este tipo de ação tem promovido mudanças na forma como os educadores lidam com a educação e a responsabilidade ecológica, social e subjetiva, influenciando positivamente seu cotidiano pedagógico e estimulando-os a atuar de maneira mais consciente e engajada, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Imagem 35: Projeções a partir do Curso.

CONTINUIDADE...

Formação de uma rede de EA nas escolas de Capitão Poço e região

Plano de ação

- Inserir ações previstas no projeto com prazos
- Estruturais (horta, implantação de lixeiras etc)
 - Sala de aula (ações pedagógicas)
 - Outras



Outubro- Dia do Educador ambiental

- Envio de um relatório com os resultados alcançados e próximos passos (com datas)
- Realização de um evento para apresentação dos resultados

Dezembro

- Envio de novo relatório atualizado

Fonte: Equipe SVA.

Gostaria apenas de destacar que as informações acima foram compartilhadas durante a minha exposição na Cerimônia de Encerramento do Curso “Educação Ambiental nas Escolas: Apoio à Implementação”. A última imagem (35) assinala o principal objetivo da iniciativa: a construção de uma rede de Educação Ambiental nas escolas de Capitão Poço e região. Também é apontado um plano de ação a ser executado pelos participantes/professores/gestores em um determinado período. Além disso, eles teriam que enviar um relatório com os resultados alcançados e um cronograma sobre os próximos passos da execução de seus projetos. No que diz respeito à “realização de um evento para a apresentação dos projetos”, eles tiveram a oportunidade de o fazer na “1ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia” (SNCT), realizada na UFRA/Capitão Poço, durante os dias 16, 17 e 18 de outubro de 2024.

Na ocasião da SNCT, três escolas apresentaram seus projetos de educação ambiental, a Escola Lina Seffer (Imagem 36), de Nova Esperança do Piriá, e as Escolas Osvaldo Cruz e Belina Campos (Imagens 37 e 38), de Capitão Poço.

Como podemos observar, as imagens abaixo destacam o impacto positivo das ações pedagógicas da Sala Verde Amanajé na região. Os projetos acima, que foram desenvolvidos no contexto do curso “Educação Ambiental nas Escolas: apoio à implementação,” promovido pela SVA em parceria com o Núcleo de Formação Docente da Seduc, evidenciam como a iniciativa tem impulsionado práticas ecológicas e a conscientização ambiental nas escolas locais. Através do curso, os professores, gestores e alunos adquiriram conhecimentos e ferramentas que lhes permitiram explorar temas como compostagem, sustentabilidade e preservação dos recursos naturais. A Escola Lina Seffer, por exemplo, desenvolveu um projeto sobre compostagem, abordando como essa prática pode ser integrada ao ensino e contribuir para a sustentabilidade. A Escola Osvaldo Cruz apresentou um trabalho focado na responsabilidade socioambiental e na redução de resíduos, demonstrando uma visão prática para conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de reduzir o impacto ambiental. Já a Escola Belina Campos propôs o uso de ecobarreiras para minimizar a poluição em rios da região, uma solução prática que conecta o aprendizado com uma problemática local, além de exigir uma maior coordenação entre as instituições locais para a viabilização de ações ecológicas mais eficazes.

Imagem 36: Alunos da Escola Lina Seffer na SNCT.



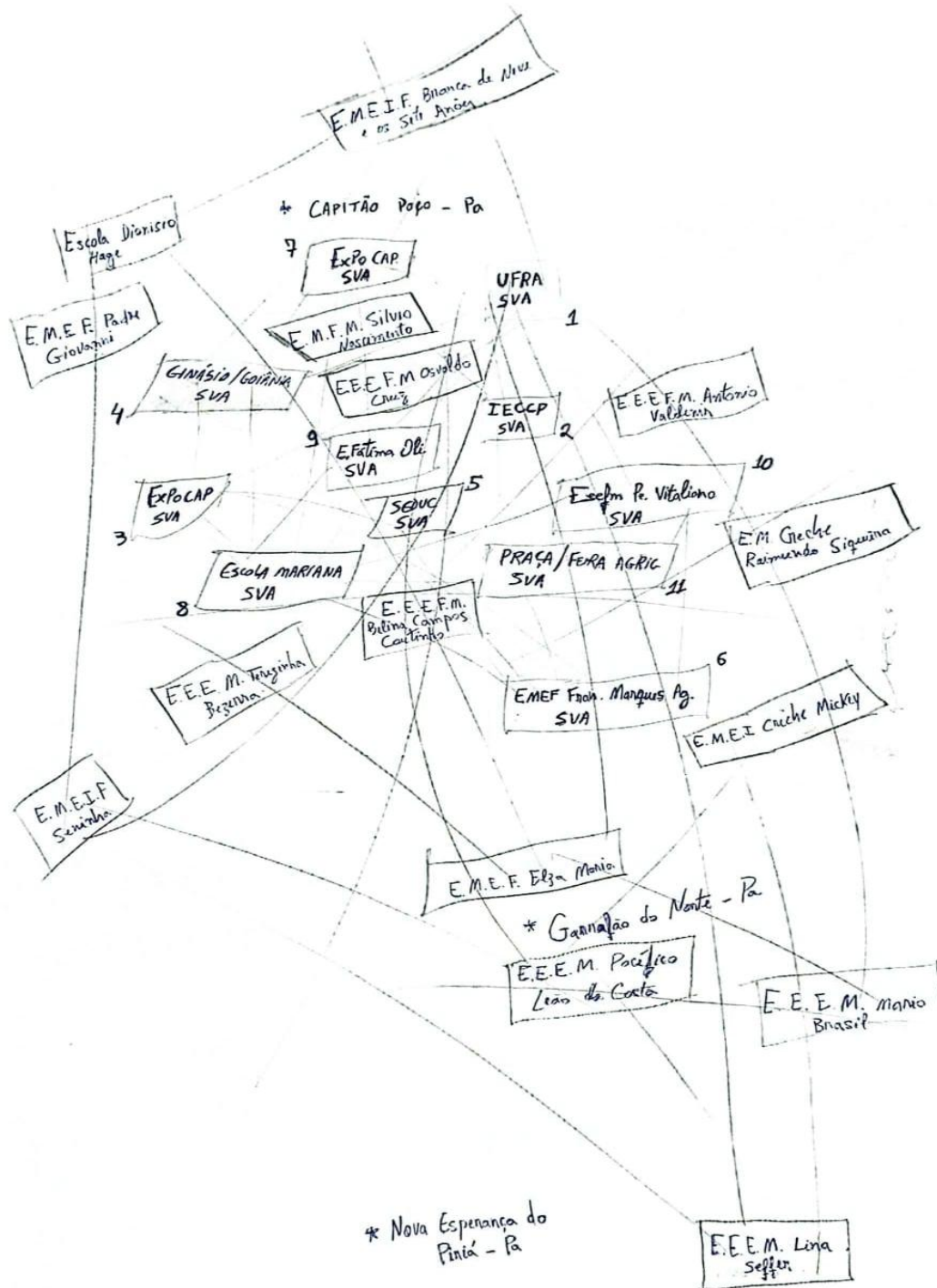
Fonte: Arquivo do Autor.

As apresentações reforçaram o papel da SVA em fomentar uma educação transversal, assim como o fortalecimento de um ecossistema pedagógico-ecosófico que vai além dos muros da escola, ajudando a promover uma transformação no comportamento e nas práticas da comunidade escolar em Capitão Poço e regiões vizinhas. Este tipo de iniciativa também pode ser entendido como uma forma de fortalecer a interação entre conhecimento acadêmico e saberes locais, preparando alunos e professores para atuarem como agentes de mudança e promovendo um vínculo mais estreito com o meio ambiente.

A imagem 39 abaixo ilustra bem a trajetória de expansão da Sala Verde Amanajé, bem como as transformações entre seu “primeiro momento” e o “segundo momento” de atuação. No início, como visto na imagem 7, a SVA concentrava suas atividades principalmente na estufa da UFRA, um espaço que servia como núcleo para ações de educação ambiental e visitas escolares. Esse “primeiro momento” era caracterizado por interações limitadas, focadas em atividades educativas realizadas em no espaço fixo, que reunia alunos para oficinas, visitas guiadas e ações pontuais relacionadas ao meio ambiente.

Contudo, os desafios estruturais e de manutenção do espaço da estufa e a necessidade de ampliar o impacto educacional da SVA catalisaram a transição para o que chamo de “segundo momento”. Durante a pandemia, a SVA se adaptou às restrições impostas pelo distanciamento social e implementou o curso “Tópicos de Atualização em Educação Ambiental” de forma remota, permitindo que educadores da região se capacitassem mesmo sem a possibilidade de encontros presenciais. Esse curso ajudou a fortalecer o compromisso da SVA com a educação ambiental e ampliou seu alcance ao utilizar recursos digitais para difundir suas práticas pedagógicas. O formato remoto estimulou uma rede de colaboração entre os educadores participantes, criando vínculos para além do espaço físico da UFRA, o que já era um grande passo na ampliação e construção do ecossistema pedagógico-ecosófico da região.

Imagem 39: Ecossistema pedagógico-ecosófico SVA.



Fonte: Autor.

Como já informado, em 2024 a SVA, ao lado do Núcleo de Formação Docente da 17ª DRE da Seduc, iniciou o curso “Educação Ambiental nas Escolas: Apoio à Implementação.” Esse curso representou uma fase ainda mais dinâmica da rede ecosófico-pedagógica. O curso foi organizado em módulos teórico-práticos que abordaram temas como a emergência climática, o problema dos resíduos sólidos, e a

agroecologia, com foco na criação de projetos aplicáveis ao cotidiano escolar. Esse novo formato permitiu que os professores desenvolvessem projetos concretos de educação ambiental, como hortas escolares, composteiras e programas de coleta seletiva, que já estão sendo implementados nas escolas da região.

Na SNCT (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia), realizada na UFRA, no mesmo ano, os resultados desse processo foram apresentados ao público por alunos e professores das escolas participantes, como a Escola Lina Seffer, de Nova Esperança do Piriá, e as Escolas Osvaldo Cruz e Belina Campos, de Capitão Poço. Essas apresentações demonstraram a diversidade de projetos de educação ambiental desenvolvidos a partir dos cursos, incluindo iniciativas para a conscientização sobre o uso responsável dos recursos naturais e a promoção de práticas ecológicas no ambiente escolar.

Essa transformação reflete a capacidade da SVA de atuar como um ecossistema dinâmico e aberto, conforme à noção de rizoma, que enfatiza a interconexão e a desterritorialização contínua. Este rizoma pedagógico-ecosófico agora se espalha por uma variedade de instituições, territórios e contextos, alcançando não apenas Capitão Poço, mas também as cidades vizinhas de Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá. Essa metodologia itinerante permite à cada elemento deste rizoma desenvolver as práticas pedagógicas de acordo com suas demandas e especificidades, ajudando na construção e consolidação de experiências educacionais que valorizem os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos na busca por uma transformação de nossas mentalidades para uma maior consciência e ação ecológicas.

Em comparação com a imagem 7, gostaria de assinalar as novas alianças que aconteceram no processo de expansão do ecossistema ao qual a SVA pertence. Se antes já havia uma relação entre a Sala Verde e as escolas municipais e estaduais da região, agora podemos efetivamente falar de uma proximidade, teórica e experimental, entre a SVA e as Secretarias de Educação (Estadual e Municipal). As novas alianças firmadas com as escolas Branca de Neve, Dionísio Hage, Padre Giovanni, Sílvio Nascimento, Osvaldo Cruz, Antônio Valdenir, Creche Raimundo Siqueira, Terezinha Bezerra, Belina Campos, Creche Mickey e Seninha, apenas em Capitão Poço, reforçam a ideia de expansão e impacto das ações da SVA.

Ainda mais importante assinalar a expansão rizomática para outras cidades, como Garrafão do Norte, com as escolas Pacífico Leão da Costa e Mario Brasil, e Nova Esperança do Piriá, com a Escola Lina Seffer. Este passo significa um avanço gigantesco na articulação das ideias ecológicas na região. Isso porque essas cidades estão fortemente

arraigadas em uma cultura de exploração dos recursos naturais. Ambas, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá, dependem, historicamente, da extração de madeira ilegal das florestas da região, e o conflito de terras é uma constante. Portanto, auxiliar as escolas destas cidades no desenvolvimento de práticas e ensinamentos ecológicos se torna uma postura educacional muito além da simples informação sobre metodologias de ensino, por exemplo. A busca pela disseminação de novas formas de pensar, mais respeitosas com o meio ambiente, que valorize os conhecimentos tradicionais, os direitos das comunidades agrícolas à terra saudável e livre das ameaças do capital que espreitam a população desses locais, mostra-se a crescente necessidade de mudarmos nossas formas de pensar e agir, atuando diretamente no imaginário das pessoas.

Pode parecer exagero afirmar que atividades pedagógicas focadas em questões ambientais possam transformar profundamente a realidade de comunidades e o sistema de ensino local. No entanto, isso é exatamente o que está acontecendo. Historicamente, eventos pedagógicos explicitamente voltados para a temática ambiental são raros nessas localidades. A iniciativa da Sala Verde Amanajé, em parceria com o Governo do Estado, por meio do Núcleo de Formação Docente da 17ª Diretoria Regional de Ensino, e com o apoio das secretarias municipais de educação, está dando início a um processo pioneiro de implementação de uma cultura ambiental nas escolas. Não se trata mais de celebrar apenas o “Dia do Meio Ambiente”, mas de institucionalizar o ensino voltado para questões ambientais como uma prioridade educativa.

Esse movimento encontra respaldo na Lei Nº 9.981, de 6 de julho de 2023, instituída pelo estado do Pará, que representa um avanço importante para a educação ambiental no Brasil. Esta é a primeira iniciativa nacional a concetar formalmente a educação ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de todas as escolas, estabelecendo diretrizes claras para transformar o ensino sobre meio ambiente, sustentabilidade e mudanças climáticas em um componente curricular obrigatório e estruturado. Com isso, busca-se desenvolver uma consciência ambiental crítica e cidadã, preparando os alunos para enfrentar os complexos desafios socioambientais do presente e do futuro.

Entre os principais pontos da lei, destaco a criação de programas e projetos de sustentabilidade nas escolas, a capacitação contínua de professores para abordar temas ambientais e a promoção de práticas pedagógicas que envolvem diretamente os alunos com questões locais e globais. A lei também incentiva o uso de ferramentas de comunicação para ampliar a conscientização ambiental, além de fomentar o engajamento

ativo da comunidade escolar em ações de sustentabilidade. Outro aspecto fundamental é o incentivo a parcerias com instituições públicas e privadas, que oferecem apoio técnico e financeiro, fortalecendo as condições para a implementação da educação ambiental em todas as escolas.

As ações da SVA, em colaboração com o NFD da 17ª DRE, estão diretamente alinhadas com as exigências e metas dessa nova legislação. Desde a pandemia de Covid-19, a SVA tem promovido cursos de formação continuada para educadores, capacitando docentes das redes estadual e municipal para incorporar a educação ambiental nos PPPs das escolas, mesmo antes das obrigações legais impostas pela nova lei. Essas formações abordam temas fundamentais, como sustentabilidade, gestão de resíduos, mudanças climáticas, saúde pública e agroecologia, além de oferecer oficinas práticas que incentivam a criação de projetos de intervenção ambiental nas escolas. Em 2024, o curso oferecido resultou na elaboração e implementação de 18 projetos de educação ambiental, que incluem iniciativas como hortas pedagógicas, compostagem e programas de coleta seletiva. Esses projetos promovem a responsabilidade ecológica entre os estudantes e o engajamento da comunidade escolar em práticas ambientais concretas, atendendo diretamente às demandas da Lei Nº 9.981.

A colaboração entre a SVA e o NFD da 17ª DRE exemplifica como a educação pode ser fortalecida por meio de parcerias institucionais, que oferecem recursos e suporte técnico necessários para facilitar a implementação da lei em todos os níveis de ensino. Essa sinergia entre as ações da SVA e os objetivos da nova legislação estadual reforça a importância de uma educação transformadora e prática, capacitando as novas gerações para lidar com os desafios ambientais e consolidando a sustentabilidade como um valor essencial na formação cidadã.

De maneira resumida, este terceiro tópico do Platô 3 destacou a consolidação da Sala Verde Amanajé como um ecossistema pedagógico-ecosófico dinâmico e em expansão contínua, que ultrapassa os limites do espaço físico da UFRA para promover uma transformação nas práticas educacionais da região de Capitão Poço e além. O percurso traçado pela SVA ao longo de seu “segundo momento” mostra uma transição significativa de uma atuação concentrada no campus universitário para uma metodologia móvel e transversal, refletindo a noção de rizoma de Deleuze e Guattari, em que a educação se torna um processo de transformação e criação contínua.

Os cursos “Tópicos de Atualização em Educação Ambiental” e “Educação Ambiental nas Escolas: Apoio à Implementação” foram fundamentais para entender o

impacto e a profundidade dessa transformação. Esses programas de formação continuada permitiram que a SVA estendesse sua influência para além do ambiente universitário, capacitando professores e gestores das escolas da região a incorporar práticas e valores de educação ambiental em suas rotinas pedagógicas. Com o apoio do Núcleo de Formação Docente da 17ª DRE da Seduc e das Secretarias de Educação locais, a SVA possibilitou que docentes de diferentes municípios desenvolvessem projetos concretos, desde hortas escolares e compostagem até ações de coleta seletiva, criando um ambiente de aprendizado ativo e participativo. Esses projetos não apenas enriquecem o currículo escolar com práticas ambientais inovadoras, mas também fortalecem a conscientização e o compromisso ecológico entre os estudantes e a comunidade.

A atuação da SVA, especialmente alinhada com as diretrizes da Lei Nº 9.981, de 6 de julho de 2023, exemplifica a capacidade da iniciativa em se alinhar com as demandas legais e sociais atuais, que formalizam a educação ambiental como um componente essencial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. Ao conectar escolas, docentes, alunos e comunidades, a SVA constrói um rizoma que dialoga diretamente com a ecosofia de Guattari, criando uma educação que não é somente acadêmica, mas experiencial e transformadora, estimulando mudanças concretas nas práticas e mentalidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sala Verde Amanajé (SVA) emerge como uma iniciativa que transcende a educação ambiental convencional, posicionando-se como um ecossistema pedagógico-ecosófico. Inspirada pelos conceitos de rizoma e des(re)territorialização de Deleuze e Guattari, a SVA não se limita a transmitir informações ecológicas, mas entrelaça saberes acadêmicos, tradicionais e comunitários em uma rede dinâmica. Sua transição de um espaço físico fixo na estufa da UFRA para um modelo itinerante exemplifica essa fluidez: diante de desafios logísticos, o projeto se reconfigurou para ampliar seu alcance, transformando-se de acordo com as realidades das comunidades amazônicas. Essa metamorfose não foi um mero ajuste técnico, mas um processo de (des)territorialização que redefiniu as relações entre educação, território e subjetividade.

A metodologia cartográfica adotada nesta tese acompanha essa dinâmica, capturando os movimentos moleculares das práticas educativas da SVA. Longe de seguir um plano rígido, a pesquisa se orienta por “pistas” e interações emergentes, como as tensões entre tradição e modernização ou as demandas específicas de escolas locais. Um exemplo marcante ocorreu durante uma palestra na Escola Belina Campos Coutinho, em Capitão Poço. Ao chegar ao local, deparei-me com um cenário informal: alunos reunidos em círculos sob o céu aberto, energia vibrante e expectativas distantes das formalidades acadêmicas. A necessidade de improvisar – abandonando um texto conceitual pré-escrito para priorizar o diálogo – revelou a essência do saber-fazer guattariano: o conhecimento não surge de teorias externas, mas das interações imediatas e das ressonâncias entre sujeitos e contextos.

Essa experiência ilustra como a SVA e a própria pesquisa se integram como agenciamentos vivos. Minha implicação direta no projeto – desde a idealização até a execução de oficinas e cursos – dissolve a ilusão de neutralidade acadêmica. Como destacam Passos e Barros (2009), o conhecimento é um campo em constante construção, onde pesquisador e objeto de estudo se transformam mutuamente. Assim, a escrita desta tese não descreve a SVA de maneira linear, mas se entrelaça a ela, acompanhando sua (des)territorialização e se redefinindo a cada etapa.

A crítica às estruturas educacionais tradicionais é central à análise. A SVA desafia a fragmentação disciplinar e a rigidez institucional ao promover práticas como hortas orgânicas e sistemas de compostagem, que conectam a ecologia ambiental à ecologia social e à ecologia mental. Essas intervenções não são soluções técnicas isoladas, mas

redes de significação que engajam comunidades em processos de subjetivação coletiva. Ao articular saberes locais e acadêmicos em um plano de experiência, a SVA evidencia que a educação ambiental deve ser um campo de resistência e criação, não de reprodução de normas.

A transversalidade guattariana permeia todo o projeto. Nas feiras agropecuárias e cavalgadas, por exemplo, cultura, ecologia e subjetividade se entrelaçam, rejeitando a separação entre humano e não humano. A SVA não busca “equilibrar” essas dimensões, mas harmonizá-las em um movimento contínuo de reconfiguração. Isso se reflete na escrita da tese, que assume uma forma rizomática: conceitos, narrativas e experiências se conectam sem hierarquias, espelhando a complexidade do objeto estudado.

A pesquisa também aponta para a urgência de repensar a educação na Amazônia a partir de práticas que valorizem a multiplicidade de saberes e resistam à lógica capitalista de exploração. A SVA, em sua rede de interações, mostra que projetos educativos podem ser simultaneamente territórios existenciais e ferramentas de emancipação, onde a aprendizagem se torna um ato político de reexistência. A metodologia cartográfica, ao mapear essas dinâmicas, não apenas analisa, mas participa da construção de um conhecimento que se reinventa no encontro entre academia, comunidade e ecologia.

A Sala Verde Amanajé se projeta, portanto, como um farol de esperança, um exemplo concreto de como a educação ambiental pode ser radicalmente transformada em uma prática rizomática e transversal, capaz de superar as barreiras tradicionais que historicamente têm separado o conhecimento acadêmico dos saberes práticos e experienciais das comunidades locais. Ao longo da pesquisa, identificamos um rico conjunto de práticas pedagógicas implementadas pela SVA que podem e devem servir como fonte de inspiração e referência para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas na área da educação ambiental, oferecendo um caminho concreto para a implementação de práticas pedagógicas que estejam em profunda consonância com os princípios fundadores da ecosofia de Guattari, promovendo uma educação mais humana, profundamente conectada e verdadeiramente transformadora.

Destaco, por exemplo, como as intervenções da SVA invitam que educadores, em todos os níveis e modalidades de ensino, abracem uma abordagem pedagógica colaborativa em suas práticas cotidianas. Essa perspectiva implica ir muito além do simples ato de transmitir informações sobre o meio ambiente. Requer, antes de tudo, um compromisso inabalável em promover ativamente a interconexão vital entre as diversas

áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação disciplinar que tantas vezes limita a compreensão da complexidade socioambiental. Incentivar a participação protagonista e engajada dos alunos em projetos práticos que envolvam diretamente a comunidade local em que a escola está inserida é crucial. As oficinas de caráter prático se configuram como exemplos de como a teoria pode e deve ser vivenciada na prática. Essas intervenções práticas permitem que os estudantes experienciem de forma direta e concreta os conceitos e princípios aprendidos em sala de aula, internalizando o conhecimento de maneira muito mais profunda, significativa e duradoura.

Ademais, a formação continuada e permanente dos educadores assume um papel essencial para garantir a sustentabilidade dessa dinâmica de inovação e transformação constante, tendo em conta as demandas socioambientais que emergem de forma cada vez mais acelerada e complexa. Nesse sentido, a oferta regular e sistemática de cursos de atualização e workshops especializados em temas ambientais, direcionados aos educadores, é imprescindível para assegurar que os professores estejam sempre atualizados em relação aos novos conhecimentos, às mais recentes metodologias pedagógicas e devidamente capacitados para conduzir atividades educativas que sejam relevantes, genuinamente engajadoras e, acima de tudo, que gerem um impacto positivo e transformador nas comunidades escolares e em seu entorno.

No que concerne aos gestores escolares, torna-se crucial o estabelecimento de parcerias sólidas, duradouras e mutuamente benéficas com outras instituições, tanto no âmbito educacional *stricto sensu* quanto para além dele. Essas colaborações estratégicas podem viabilizar a obtenção de recursos adicionais de diversas naturezas – desde materiais didáticos inovadores que enriquecem o aprendizado até o apoio logístico fundamental para a realização de projetos e atividades que extrapolam os muros da escola. Mais do que isso, as parcerias têm o poder de ampliar significativamente o alcance e o impacto das iniciativas ambientais implementadas pelas escolas. A colaboração sinérgica com órgãos governamentais em diferentes níveis (municipal, estadual, federal), organizações não governamentais (ONGs) com reconhecida atuação na área ambiental e empresas locais com um forte senso de responsabilidade socioambiental pode fortalecer de forma exponencial o compromisso da escola com o ambientalismo e, por extensão, promover uma cultura de responsabilidade ambiental que se irradie para toda a comunidade, de forma abrangente e duradoura.

Igualmente, a elaboração cuidadosa e genuinamente participativa de projetos político-pedagógicos (PPPs) que incorporem questões ambientais como um componente

central e transversal assume o status de medida estratégica prioritária. Essa centralidade da educação ambiental nos PPPs visa garantir a continuidade e a expansão progressiva dessas práticas transformadoras no cotidiano escolar, consolidando a cultura da sustentabilidade no próprio cerne do ambiente educativo. É fundamental que os PPPs sejam concebidos como instrumentos dinâmicos, flexíveis e abertos, permitindo que cada unidade escolar desenvolva suas próprias iniciativas ambientais de forma autônoma e criativa, em profunda consonância com as necessidades, os desafios e as potencialidades específicas de seus contextos locais e regionais.

Os formuladores de políticas públicas, por sua vez, detêm um papel de protagonismo na promoção de uma educação ambiental que seja verdadeiramente inclusiva, transformadora e alinhada com os complexos desafios do século XXI. Nesse sentido, torna-se imperativo o investimento em políticas públicas que incentivem e apoiem a implementação de práticas pedagógicas rizomáticas e transversais em todas as instâncias do sistema educacional. A Lei nº 9.981, de 6 de julho de 2023, do Estado do Pará, que incluiu a educação ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, representa um avanço importante nesse sentido, mas ainda se mostra como um passo inicial. Para que políticas como essa se concretizem em resultados efetivos e transformadores, é crucial garantir um financiamento adequado, consistente e de longo prazo para a educação ambiental. É preciso evitar que as escolas, especialmente as da rede pública, se deparem com dificuldades financeiras que inviabilizem ou comprometam a implementação de projetos ambientais de qualidade e com real potencial de impacto. Além disso, a criação de programas de incentivo e reconhecimento direcionados às escolas que se destacarem por suas práticas inovadoras e bem-sucedidas na área da sustentabilidade pode funcionar como um poderoso catalisador. Esses programas têm o potencial de motivar outras instituições educacionais a trilharem o mesmo caminho, disseminando as melhores práticas e impulsionando um movimento em prol de uma educação ambiental transformadora em escala cada vez maior.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a manutenção e a expansão do profícuo trabalho desenvolvido pela SVA no campo da educação ambiental demandam a superação de desafios futuros que se apresentam no horizonte com crescente urgência. As questões relacionadas ao financiamento das ações da SVA persistem como um obstáculo, notadamente em virtude do fato de que muitas das iniciativas ambientais demandam recursos financeiros para a aquisição de materiais didáticos e insumos essenciais, bem como para a adequada manutenção dos espaços educativos e demonstrativos que servem

como laboratórios vivos de aprendizado. A busca por fontes de financiamento alternativas e inovadoras, a exemplo do estabelecimento de parcerias estratégicas com empresas privadas que possuam programas de responsabilidade socioambiental e a prospecção ativa de fundos de investimento social e ambiental, pode representar uma via promissora para mitigar esse problema estrutural. Ademais, as questões de ordem logística, como o transporte seguro e eficiente de alunos e professores para a realização de atividades educativas externas, que frequentemente ocorrem em comunidades e espaços naturais mais distantes das escolas, também demandam soluções criativas e economicamente viáveis. Garantir que as escolas, especialmente as situadas em áreas rurais e remotas, tenham acesso facilitado e seguro a esses espaços de intervenção e aprendizagem ambiental é condição *sine qua non* para a continuidade e a expansão das práticas pedagógicas inovadoras propostas pela SVA.

A formação continuada e de qualidade dos educadores emerge como um desafio constante e premente, especialmente em um contexto de rápidas transformações sociais, ambientais, científicas e tecnológicas que moldam o mundo contemporâneo. Novos conhecimentos e metodologias pedagógicas inovadoras surgem a cada dia, demandando uma atualização constante e mutações criativas por parte dos profissionais da educação. Nesse sentido, torna-se imperativo que os gestores educacionais e os formuladores de políticas públicas invistam em programas de capacitação continuada, que efetivamente acompanhem essas mudanças dinâmicas. Esses programas devem oferecer suporte técnico-pedagógico de excelência aos professores, instrumentalizando-os com as ferramentas e os conhecimentos necessários para que possam incorporar as mais recentes inovações pedagógicas e os avanços científicos em suas práticas educativas cotidianas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o mais relevante e eficaz.

Além disso, a colaboração ativa e permanente com outras instituições educacionais, organizações da sociedade civil e centros de pesquisa e extensão universitária deve ser fortalecida e incentivada. A criação e a consolidação de redes de cooperação interinstitucional, tanto no âmbito local quanto regional, nacional e até mesmo internacional, podem impulsionar significativamente o compartilhamento de experiências exitosas, a troca de conhecimentos especializados e a disseminação de melhores práticas pedagógicas em educação ambiental. Através da implementação coordenada dessas medidas estratégicas, será possível construir um ecossistema educativo cada vez mais resiliente, inovador e intrinsecamente conectado com as demandas da sociedade e do planeta. Nesse ecossistema transformador, a educação

ambiental deixará de ser uma mera disciplina curricular isolada para se consolidar como uma prioridade transversal e uma realidade viva e pulsante nas escolas, nas comunidades e em toda a vasta região de Capitão Poço e para além de suas fronteiras geográficas.

A pesquisa sobre a Sala Verde Amanajé revelou um conjunto de descobertas que iluminam o impacto e a relevância do projeto no cenário da educação na região de Capitão Poço. Ao longo da presente tese, foi possível demonstrar, com base em dados empíricos e em uma análise cartográfica, como a SVA se metamorfoseou de um espaço físico inicialmente circunscrito – a estufa da UFRA – em um ecossistema pedagógico-ecosófico dinâmico, multifacetado e em constante estado de expansão. O primeiro momento da SVA, caracterizado por atividades educativas predominantemente centradas no *campus* universitário, já prenunciava uma deliberada intenção de romper com a tradicional e, muitas vezes, artificial separação entre a academia e a comunidade. Entretanto, as dificuldades logísticas inerentes a esse modelo inicial, somadas à crescente e premente necessidade de alcançar um público mais amplo e diversificado, impulsionaram um processo de des(re)territorialização inovador. Nessa nova fase, o projeto adotou uma metodologia de atuação mais itinerante e descentralizada, libertando-se das amarras de um espaço físico fixo e expandindo seu raio de ação para além dos muros da universidade. Essa transição paradigmática permitiu que a SVA ampliasse seu alcance geográfico e social, atingindo um número cada vez maior de comunidades e escolas da região, e realinhando suas práticas pedagógicas às realidades e às necessidades específicas de cada contexto territorial, demonstrando sua capacidade de resiliência.

Suas intervenções pedagógicas, a exemplo dos cursos de formação continuada para educadores, não se limitaram a capacitar os docentes para incorporar práticas e valores ecológicos em suas rotinas pedagógicas. Mais do que isso, as ações da SVA fortaleceram a conscientização ambiental em um público amplo e diversificado, abrangendo alunos de diferentes níveis de ensino, educadores de diversas áreas do conhecimento e membros ativos das comunidades locais, gerando um efeito multiplicador de conhecimentos e práticas ecológicas que se irradia por toda a região, semeando a mudança e inspirando novas iniciativas. Os resultados empíricos e analíticos obtidos ao longo da pesquisa se alinharam com os objetivos que haviam sido traçados inicialmente para a investigação, confirmando a validade e a relevância da proposta.

Um dos objetivos primordiais da tese era investigar a intrincada articulação entre as práticas pedagógicas da SVA e a rica teoria ecosófica de Félix Guattari. A investigação buscou, em particular, evidenciar de que maneira a SVA, em sua atuação concreta e

cotidiana, conseguia contornar as hierarquias pedagógicas tradicionais, muitas vezes limitantes, e promover uma educação ambiental rizomática, inclusiva e transformadora. Através da análise das intervenções da SVA, foi possível constatar, com base em dados concretos e em análise qualitativa, como o conceito de transversalidade, que ocupa um lugar central e de destaque na ecosofia guattariana, foi efetivamente aplicado nas práticas educacionais desenvolvidas pelo projeto. A SVA, em sua atuação cotidiana, criou um ambiente educativo singular, no qual saberes acadêmicos e saberes populares coexistiam de forma harmoniosa e se complementavam de maneira profícua, sem qualquer forma de subordinação hierárquica ou de prevalência de um tipo de conhecimento sobre o outro. Essa horizontalidade na relação entre os saberes gerou novas formas de conhecimento e práticas pedagógicas, que se mostraram mais condizentes para a promoção da educação ambiental em contextos complexos e plurais como o da Amazônia.

Além disso, a articulação das dimensões ambiental, social e mental, preconizada pela ecosofia de Guattari como um tripé indissociável para a promoção da sustentabilidade planetária, foi demonstrada na forma como a SVA conectou a universidade com a comunidade local. Essa conexão impulsionou uma educação que valoriza em igual medida a preservação do meio ambiente, o fortalecimento das relações sociais justas e equitativas e o desenvolvimento de subjetividades mais conscientes, críticas e engajadas com a construção de um futuro mais sustentável para todos. Desse modo, cada um dos objetivos inicialmente propostos para a pesquisa foi plenamente atingido, robustecendo a importância e a validade da visão ecosófica para a promoção de uma transformação educacional e socioambiental profunda e duradoura não apenas na rica e complexa região amazônica, mas também em outros contextos desafiadores ao redor do mundo que clamam por abordagens inovadoras e transformadoras na educação ambiental.

Projetando um olhar para o futuro promissor que se descortina no horizonte, torna-se evidente que a Sala Verde Amanajé possui um potencial ainda inexplorado e vastíssimo para continuar evoluindo de forma criativa e se transformando com agilidade em relação aos desafios emergentes que se avolumam no cenário contemporâneo com crescente intensidade. A visão de futuro da SVA deve ser orientada por um princípio fundamental: a continuidade incansável na busca por um modelo de educação que tenha um caráter cada vez mais rizomático, inovador e transformador. Essa busca constante deve ir muito além da mera transmissão de conhecimentos ecológicos, por mais relevantes que estes sejam. Implica, isto sim, no aprofundamento progressivo e sistemático das parcerias

estratégicas com as diversas instituições de ensino existentes na região, bem como com as organizações da sociedade civil que dedicam seus esforços à promoção do ambientalismo e do desenvolvimento local. Essa ampliação e consolidação das redes de colaboração interinstitucional é fundamental para expandir o alcance e o impacto das práticas pedagógicas inovadoras da SVA, e para incentivar a criação de novas iniciativas que respondam de forma cada vez mais precisa e eficaz às demandas específicas e singulares de cada comunidade, escola e território que compõem a vasta e diversificada paisagem amazônica.

Ademais, a SVA pode e deve explorar de forma criativa, estratégica e sistemática as vastas potencialidades das novas tecnologias digitais e dos métodos de ensino inovadores que emergem com força no século XXI. A utilização estratégica de plataformas digitais interativas, de recursos educacionais abertos e de ferramentas de comunicação online pode tornar a educação ambiental mais acessível, envolvente e intrinsecamente comprometida com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, especialmente das novas gerações, que são nativas digitais. No campo da pesquisa científica, estudos futuros podem se concentrar em avaliar o impacto de longo prazo das práticas educacionais inovadoras implementadas pela SVA nas comunidades e escolas da região, buscando identificar os mecanismos de mudança e os fatores de sucesso. Essas pesquisas podem, ainda, dedicar-se ao desenvolvimento de modelos mais eficientes de sustentabilidade econômica, social e ambiental que possam ser replicados em outras regiões do Brasil e em outros países que enfrentam desafios socioambientais semelhantes aos da Amazônia, compartilhando o valioso aprendizado da SVA em um contexto global.

A SVA, em sua própria essência, personifica um exemplo vivo e inspirador de uma educação rizomática e ecosófica em ação. O projeto se consolida como um laboratório vivo de inovação pedagógica e de transformação social e ambiental, oferecendo um modelo inspirador e replicável para a construção de uma consciência crítica e coletiva em relação aos complexos e urgentes problemas socioambientais que desafiam a humanidade no século XXI. Com uma visão pedagógica que se renova e se metamorfoseia continuamente, a SVA possui um potencial extraordinário para contribuir de forma cada vez mais significativa para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, engajados e comprometidos com a preservação da vida como um todo e com a promoção de um futuro mais justo, equitativo e equilibrado.

REFERÊNCIAS

- ALBA, FERNANDO. La transversalidad como experiencia de problematización política: a propósito de la subjetividad de grupo y el análisis institucional en Félix Guattari. *La Deleuziana*, n. 13, p. 41-51.
- BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia: formação cultural e social*. Manaus: Editora Valer, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Sobre o projeto: Salas Verdes*. Disponível em: <https://salasverdes.mma.gov.br/sobre-o-projeto/>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. Tradução: J. Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. 1978.
- CHONÉ, Aurélie. Ecospirituality. In: Aurélie Choné; Isabelle Hajek; Philippe Hamman (org.). *Rethinking Nature: Challenging Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge, 2017.
- COELHO, José Rondinelle Lima. *Os Tembê na cidade: territorialização, trajetória e história dos Tembê que residem em Capitão Poço/PA*. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: [TEDE: Os Tembê na cidade: territorialização, trajetória e história dos Tembê que residem em Capitão Poço/PA](https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10000). Acesso em: 5 jul. 2024.
- DELEUZE, G. O que as crianças dizem. In: *Crítica e clínica*. São Paulo, Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. São Paulo: Editora 34, 2010b.
- DESCARTES, René. *Discurso do método: regras para a direção do espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- DOS BISPOS, Assembleia Especial do Sínodo. *Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral*. Instrumentum laboris para a Assembleia Especial do Sínodo dos Bispos para a região pan-amazônica. Brasília: Edições CNBB, 2019. Disponível em: <Documento final e Votação do Documento final do Sínodo dos Bispos ao Papa Francisco (26 de outubro de 2019) (vatican.va)>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- FOURQUET, François. Une intuition de Félix Guattari. *Revue du MAUSS*, n. 1, p. 555-568, 2007.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 2012a.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- GUATTARI, Félix. *Cartografias Esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
- GUATTARI, Félix. *¿Que és la ecosofia?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- IVAKHIV, Adrian J. Why three ecologies? In: *Immanence: ecoculture, geophilosophy, mediapolitics*. (2021) Disponível em: <[Why three ecologies? « immanence \(uvm.edu\)](https://www.uvm.edu/~immanence/)>. Acesso em: 06 abril 2023.

- JIMÉNEZ, Andrés Cotarelo. Estudio preliminar: Erewhon, una utopía darwiniana. In: BUTLER, Samuel. *Erewhon: o al otro lado de las montañas*. Madrid: Ediciones Akal, 2012.
- KASTUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & sociedade*, v. 17, p. 23-40, 2014.
- LEMONS BARBOSA, A. *Pequeno vocabulário Tupi-Português*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1951.
- MAFFESOLI, Michel. *Ecosofia: uma ecologia para nosso tempo*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.
- MICHAEL-MATSAS, Savvas. A Utopia of immanence: Revolution in Deleuze and Guattari. *Deleuze studies*, v. 10, n. 3, p. 289-300, 2016.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- NADAUD, Stéphane. Félix Guattari, el ecósófo. In: GUATTARI, Félix. *¿Qué es la Ecosofía?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.
- NAESS, Arne. La crisis ambiental y el movimiento de la ecología profunda. In: *Ecología, comunidad y estilo de vida: esbozos de una ecosofía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Livros, 2018.
- NUNES, Benedito. O Nativismo de Paes Loureiro. In: LOUREIRO, João de Jesus Paes. *João de Jesus Paes Loureiro: obras reunidas: poesia I*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- OLENISK, Rogério. *Descartes, máquinas, animais e outras mentes*. Disponível em: <[Nεκρομαντῆϊov: Descartes, máquinas, animais e outras mentes \(oleniski.blogspot.com\)](http://Nεκρομαντῆϊov: Descartes, máquinas, animais e outras mentes (oleniski.blogspot.com))>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- PAINEL DO SANEAMENTO BRASIL. Localidade: *Capitão Poço* - PA. Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/localidade/index?id=150230>. Acesso em: 14 set. 2024.
- PARÁ. *Lei nº 9.981, de 6 de julho de 2023*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Pará, 2023.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.
- POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- ROBIN, Jacques. Cambiar de Era. In: GUATTARI, Félix. *¿Que és la ecosofia?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.
- ROMAGNOLI. Fernanda Carneiro. *Entrevista sobre a criação e motivação da Sala Verde Amanajé (SVA)*. Entrevistador: Charleston Silva de Souza. Capitão Poço, 2024.
- ROMAGNOLI. Fernanda Carneiro. *Entrevista sobre a transformação da Sala Verde Amanajé em um projeto itinerante*. Entrevistador: Charleston Silva de Souza. Capitão Poço, 2024.

SANTOS, M. R. DA S. et al.. Socioenvironmental Vulnerability to Climate Change: Conditions of Coastal Municipalities in Pará State. *Ambiente & Sociedade*, v. 24, p. e01671, 2021.

SAUVAGNARGUES, Anne. *Artmachines: Deleuze, Guattari, Simondon*. Edinburgh University Press, 2016.

SILVA, Glauber Ranieri Martins da; NASCIMENTO, Ivany Pinto. O que dizem os professores indígenas Tembé sobre a educação escolar e o futuro da aldeia: um estudo sobre as suas representações. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). *Sala Verde Amanajé*. Disponível em:

https://salaverdeamanaje.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=293. Acesso em: 8 jul. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Desenvolvimento econômico e reenvolvimento cosmopolítico: da necessidade extensiva à suficiência intensiva. *Sopro*, v. 51, p. 3-10, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. Cosac Naify, 2015. E-book. Disponível em: < [Metafísicas canibais \(usp.br\)](#) > Acesso em: 08 jul. 2024.

WIEHL, Anna. Post-Mass-Media as networked| networking Performativity: Revisiting Guattari's Concept of Thinking through Current Documentary and Artistic Practices. *AugenBlick*, n. 80, 2021.