LUMEN ET VIRTUS
ISSN: 2177-2789

WANGARI MAATHAI – PELA SUSTENTABILIDADE, UMA LUTA SOCIOAMBIENTAL QUE NÃO PODE SER ESQUECIDA: DA ÁFRICA PARA O MUNDO!

https://doi.org/10.56238/levv15n43-095

Data de submissão: 23/11/2024 **Data de publicação:** 23/12/2024

Rosália Caldas Sanábio de Oliveira
Mestra em Didática de Geografia - Professora de Geografia do Dep.de Geociências – CEFET-MG
E-mail: rosasanabio@gmail.com.
CV: http://lattes.cnpq.br/7394233647698513

Érico Anderson de Oliveira
Mestre em Didática de Geografia - Professor de Geografia do Dep. de Geociências – CEFET-MG
E-mail: ericoliv@cefetmg.br
CV: http://lattes.cnpq.br/3460944236458367

Fabiana da Conceição Pereira Tiago
Doutora em Microbiologia - Professora de Biologia do Dep. de Ciências Biológicas – CEFET-MG
E-mail: fabianatiago@cefetmg.br.
CV: http://lattes.cnpq.br/ 3947100758631938

RESUMO

O artigo apresenta a vida de Wangari Maathai, mulher queniana e ativista política do meio-ambiente, empoderada pela noção de justiça ambiental e com plena consciência de seu contexto político-histórico, urdindo com seus conterrâneos de comunidades historicamente marginalizadas um novo país, mais sustentável e democrático. Em um âmbito histórico pós-colonialista ainda bastante sectário evidenciado nessa narrativa, reforçamos o ecofeminismo numa visão decolonial como exemplo. Apontando maneiras de organização social que potencializaram ações alternativas em favor de uma sustentabilidade socioambiental, ou seja, em uma perspectiva aditiva por meio de uma historiografia geopolítica – engatando-a com a realidade ambiental na contemporaneidade; da África para o mundo. Numa prática educativa em classes de Geografia e Biologia na Educação Básica, com turmas do 2º ano do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus I, Belo Horizonte-MG.

Palavras-chave: Sustentabilidade, Wangari Maathai, África, Decolonialidade, Justiça ambiental, Ecofeminismo.

1 PONDERAÇÕES INICIAIS

A contemplação a respeito de práticas sustentáveis eficazes e com produção real de sentidos nos levou a conhecer a história de uma mulher extraordinária: Wangari Maathai. Ela mudou a vida de milhares de pessoas em seu país de origem,o Quênia. Por meio dela e de suas ações, que originaram um movimento coletivo a favor do meio ambiente, diminuiu-se a expansão da área desértica e se recuperou um ecossistema degradado, no qual nascentes rebrotaram, potencializando-se o empoderamento de comunidades historicamente marginalizadas. Nessas comunidades, as mulheres, em sua maioria, tomaram à frente na resolução dos problemas ambientais com a retomada de uma terra resgatada pela luta em um âmbito histórico pós-colonialista ainda bastante sectário.

Com a disposição de promover a realização de uma cognição aperfeiçoada em sala de aula sobre a sustentabilidade com turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET– MG), em Belo Horizonte, interdisciplinarmente (Geografia e Biologia) iniciamos os estudos sobre Wangari Maathai como ativista política do meio-ambiente fundados na noção de justiça ambiental e no contexto político-histórico urdido pela sociedade em questão.

Avistaram-se tanto as reciprocações entre natureza e corpo social, abraçando aqui a investigação dos fatores originadores do processo, quanto às dinâmicas dos inúmeros protagonistas envolvidos e as maneiras de organização social que potencializaram o poderio de ações alternativas em favor de uma sustentabilidade socioambiental, ou seja, em uma perspectiva aditiva por meio de uma historiografia geopolítica – engatando-a com a realidade ambiental na contemporaneidade; da África para o mundo.

Para adentrarmos os nossos raciocínios no universo educativo sobre a dimensão ambiental, nas classes de Geografia da Educação Básica, multidisciplinarmente, o que envolve distintos conjuntos de conhecimento, requeremos definir o que seria a própria sustentabilidade. Leonardo Boff (2017, p. 5) a conceitua como:

> (...) o conjunto de processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões.

Consideramos que a dominância da civilização ocidental procedeu, ao longo de séculos, no engrandecimento de seus ideários e formas de estruturação, e em uma qualidade elevada de vida de suas populações. Todavia, estes ganhos foram acompanhados pela barbárie, pelo escravismo, pelo racismo, pela ocupação de territórios dos povos originários em todos os continentes, do desmembramento de suas forças produtivas com a geração da miséria “legitimada” pelo capitalismo.

Além, dentre outras consequências, do menosprezo e desagregação cultural de saberes e capacidade associativa das comunidades tradicionais,o aprisionamento das liberdades democráticas, a usurpação dos recursos naturais, a instituição do jugo governamental beligerante, a vigilância sistematizada das instituições civis e a preponderância de mecanismos econômicos mundializados que, de forma ardilosa, impediram sistematicamente a "libertação" dos grilhões atados aos países pobres nessa economia-mundo desde o período colonial.

Assim sendo, devemos complementar inegavelmente, a concepção de sustentabilidade com a ideia de justiça social e ambiental em correspondência com outras designações como: geopolítica, povos originários, colonialismo, colonialidade, imperialismo, racismo ambiental, dominação, opressão, preconceito, racismo, selvageria, pós-colonialismo, ideologia, ecofeminismo, decolonialidade, africanidade etc.

Infelizmente, dentro dos países pobres/emergentes ainda vigora a injunção de um esquema que seria mais "adequado" à produção de alimentos e de bens necessários para a sobrevivência de seus habitantes (será mesmo?). O avanço do agronegócio voltado para a exportação é um exemplo disto: um poderoso e concreto perigo que atemoriza a sustentação alimentar dos povos tradicionais/originários no Brasil e no restante do mundo, causando a exiguidade de alimentos e terras, migração forçada em larga escala das populações locais atingidas, deterioração dos solos, maior violência no campo, perda da biodiversidade, entre outras sequelas, solapando, até este tempo, o equilíbrio dos ecossistemas.

Este sucedido se agrava ainda mais em países pobres/emergentes que apresentam problemas climáticos, de desertificação/escassez de água, tal como com uma maior disputa pelo acesso aos recursos disponíveis em meio a interesses capitalistas planejados – desde que nos territórios dos países explorados existam meios que atendam à ambição econômica dos países mais ricos, mesmo que estes países se encontrem na periferia do sistema.

Temos um complexo agropecuário que dificulta, ademais, a permanência de outras práticas e entendimentos diferentes dos seus (agricultura de subsistência, sistemas agroflorestais, permacultura, lavoura-pecuária-floresta, plantio direto como prática sustentável na agricultura, adubação orgânica...), a manutenção dos territórios e das culturas dos povos nativos e a sua biodiversidade.Tudo isso é bancado por uma elite política neoliberal que domina e/ou influencia os congressos de seus respectivos países e que apreendeu, historicamente, o discurso neocolonialista – colocando-o em prática – em nome dos lucros exorbitantes.

Aimé Césaire (1978, p. 26) assim evidencia: "Mas eu falo de economias naturais, de economias viáveis e harmoniosas, de economias adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de subalimentação instalada (...). Ufanam-se de abusos suprimidos".

Logo, a opressão e o mantenimento de uma única versão da história se fazem por vários artifícios e linguagens (físicos/mentais/psicológicos, ideológicos, simbólicos, pela força/militarismo/ocupação, preconceito/racismo...). As sociedades aviltadas dos povos originários colonizados eram "sociedades não só pré-capitalistas, como se disse, mas também anticapitalistas. Eram sociedades democráticas sempre. (...) cooperativas, (...) sociedades destruídas pelo imperialismo" (Césaire,1978, p. 27).

Nestes termos, Achille Mbembe (2014,p. 11), contando com Gilles Deleuze, augura: "há sempre um negro, um judeu, um chinês, um mongol, um ariano no delírio". E continua:

> Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada. Funcionando simultaneamente como categoria originária, material e fantasmagórica, a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas. (Mbembe, 2014, p. 11)

Aimé Césaire sobreleva a significação de colonialismo, a "hipocrisia", o "progresso" e o "pseudo-humanismo" das prédicas civilizatórias, ato contínuo:

> (...) que o grande drama histórico da África não foi tanto o seu contato tardio com o resto do Mundo, como a maneira como este contacto se operou, que foi no momento em que a Europa caiu nas mãos dos financeiros e capitães da indústria, os mais desprovidos de escrúpulos, que a Europa "propagou"; que o nosso azar quis que fosse essa Europa que encontramos no caminho e que a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história. (...) que a Europa colonizadora enxertou o abuso moderno na antiga injustiça, o odioso racismo na velha desigualdade. (Césaire, 1978, p. 27-28)

Destarte, devemos entranhar por entre estes discursos colonialistas/imperialistas e suas cronologias os impactos do passado até hoje, desmascarando-os criticamente, reavivando o mundo como "à semelhança de um rio com múltiplos afluentes, neste preciso momento em que a história e as coisas se voltam para nós, e em que a Europa deixou de ser o centro de gravidade do mundo" (Mbembe, 2014, p. 9).

Com este escopo, devemos assimilar o saber ambiental (Leff, 2009; 2010) como parâmetro crucial que, trabalhado em sala de aula, deve transpor as disciplinas acadêmicas para a constituição de novas essências, mas de uma maneira que englobe conteúdos que comunguem com os vínculos que os povos tradicionais/originários possuam com a natureza.

Já que eles os incorporam habitualmente às suas identidades, procriando saberes culturais em uma cosmovisão que fala de outras maneiras do viver e se relacionar com a natureza – da qual todos fazemos parte – e seus recursos naturais; "vivificando", "repersonificando" o mundo pela tomada de consciência planetária.

> Este enfrentamento se deu desde o primeiro contato com o colonizador e perseverou na contínua "luta contra o colonialismo e no período que se seguiu à emergência e à consolidação dos Estados independentes" (na África e no restante do mundo) até os dias atuais. No confronto com "os mistificadores do nosso comum destino com reinsuflado ânimo na vaga vibrante do movimento de libertação nacional. Sinal de fidelidade à África e muito para além, à universalidade – de toda fome e sede humanas" (Césaire, 1978, p. 10).

A descolonização, de maneira geral, aconteceu na África e outros continentes com muita violência. Por isso,"*toda descolonización es un logro. Expuesta en su desnudez, la descolonización permite adivinar a través de todos sus poros, balas sangrientas, cuchillos sangrientos*" (Fanon, 2016, p. 33-34).

Entretanto, "*esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la 'cosa' colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera*". (Fanon, 2016, p. 33)

Mesmo após a independência dos ex-países colonizados, as dificuldades permanecem e exigem respostas para problemas mais imediatos até os que só poderão ser resolvidos posteriormente nas próximas descendências. Segundo Fanon (2016, p. 70):

> *Se dice entonces que los colonizados quieren ir demasiado de prisa. Pero no hay que olvidar nunca que no hace mucho tiempo se afirmaba su lentitud, su pereza, su fatalismo. Ya se percibe que la violencia encauzada en vías muy precisas en el momento de la lucha de liberación, no se apaga mágicamente después de la ceremonia de izar la bandera nacional. Tanto menos cuanto que la construcción nacional sigue inscrita dentro del marco de la competencia decisiva entre capitalismo y socialismo.*

Desenredar esta rede de inter-relações complexas do colonialismo e suas táticas no processo histórico, intentando compreendê-lo hoje, igualmente, como neocolonialismo[1], abrangendo a visão do "Terceiro Mundo", suas diversidades e vozes, suas adversidades e feitos, permite que examinemos os julgamentos com clareza para melhor combatê-lo.

O Terceiro Mundo, como expressa Fanon (2016, p. 10):

> Ya se sabe que no es homogéneo y que todavía se encuentran dentro de ese mundo pueblos sometidos, otros que han adquirido una falsa independencia, algunos que luchan por conquistar su soberanía y otros más, por último, que aunque han ganado la libertad plena viven bajo la amenaza de una agresión imperialista. Esas diferencias han nacido de la historia colonial, es decir, de la opresión.

Com esta habilidade inserida nas gnoses (Leff, 2009; 2010), os homens serão aptos a restaurarem e/ou fortificarem as suas autenticidades e, consequentemente, a retomarem a conexão com o mundo a começar do "ser", isto é, a sustentabilidade e o seu vindouro se introduz na heterogeneidade e no relacionamento/reconhecimento com/do outro. Adiante: "O saber ambiental está em fuga; (...)

[1] Neocolonialismo: "O velho colonialismo estava baseado no capital mercantil. (...) O novo colonialismo precisa organizar a sociedade das vítimas, para ter a mesma – ou quase a mesma cultura – do explorador. Só assim ele – a vítima – deixará de ser um explorado passivo e irá se transformar em um explorado ativo. Isto é, um explorado que apoia e coopera com o neocolonialista para a destruição de sua própria cultura e de sua própria nação. Os efeitos da revolução industrial criaram, portanto, a necessidade do neocolonialismo"(Barbosa, 2011, p. 8).

deslocando-se para a exterioridade dos paradigmas estabelecidos, libertando-se do jugo do propósito totalitário de todo pensamento global e unificador" (Leff, 2010, p. 11).

Como amostra de um caminho inexorável rumo ao dissímil, aludimos a Krenak (*apud* Cohn, 2015, p. 93):

> Se reproduzir e se bancar com o máximo de consumo, qualquer idiota pode fazer, mas não é qualquer idiota que consegue transcender à fissura de si mesmo e ter a percepção de que somos mais do que animais que se reproduzem e dominam territórios. Somos capazes de ideias, percepções e sentimentos que restabelecem para nós mesmos o sentido de sagrado. E sagrado pode ser tudo aquilo em que botamos os olhos, a depender dos olhos com que enxergamos o mundo. Se vemos uma montanha como toneladas de minério a serem transformadas em carros e outras bugigangas, então ela não pode ser sagrada. Se olharmos uma floresta e não conseguimos vê-la com algum significado transcendente, então ela vira só um estoque de recursos naturais. (...) alguém olha um rio e só pensa em quanta energia pode ser retirada dali. São verdadeiros vampiros que olham a natureza com as presas de fora.

Com esse fim, fizemos verificações sobre a história dos povos originários da África e do restante do mundo e a miséria/desigualdades socioambientais derivadas dos modelos exploratórios eurocêntricos sofridos por eles.

Para mais, realizamos conformidades com a realidade dos alunos e, particularmente, com o viver em cidades/metrópoles em que se encontra domiciliada a maioria da população do país, com disparidades socioambientais gritantes, reflexo de uma deterioração das condições de vida de seus cidadãos e de uma crise de valores éticos/humanos rudimentares. Estamos em meio a um colapso socioambiental que não acontece apenas no Brasil, mas é mundial.

Em outras palavras, nos encaminhamos, como educadores, a uma irremissível consideração sobre as nossas práticas educativas e como elas podem acudir em novas configurações do pensar e se conduzir da parte dos alunos diante das atuais questões ambientais, cada vez mais inquietantes e complicadas.

Tanto Krenak (2020; 2022) quanto Leff (2009; 2010) dissertam sobre os entraves postos para solucionarmos os enormes e sucessivos problemas ambientais da atualidade, e regressarmos/criarmos um novo estilo de sociedade mediante uma modificação profunda das estruturas de preceitos, procederes e alicerces diferentes dos últimos, sendo que nossas respostas residem em um outro tipo de desenvolvimento –firmado na sapiência dos povos oriundos, nas heranças primevas.

2 OUTROS QUESTIONAMENTOS

Muitas reflexões surgiram em sala de aula, tornando óbvio o cuidado em se trabalhar a tônica de maneira inteirada, suscitando outras argumentações fora as mencionadas até agora. Algumas como: o "ser" natureza e o seu significado; a democracia/cidadania/justiça socioambiental; a dignidade da pessoa humana e os direitos dos povos autóctones; e o antropoceno, pegada ecológica e mudanças climáticas.

Surgiram, ainda: o mérito dos estudos sobre a história da África e povos originários; o racismo estrutural, a igualdade racial e as lutas antirracistas; a sustentabilidade, o ambientalismo *versus* as concepções de mundo dos povos tradicionais; a emancipação feminina nos dias de hoje, o papel das mulheres na política; a globalização, a geopolítica e os países pobres/emergentes. As discussões foram heterogêneas nos conteúdos e procedimentos em cada uma das seis turmas nas quais se deram as atividades.

A verificação didático-pedagógica asseverou a importância da tese, constatando que os tópicos pesquisados já começam a fazer parte dos debates nas disciplinas de cultura geral, no caso senão de forma integrada e com mais frequência (em projetos interdisciplinares/transdisciplinares), como o exposto neste artigo, com presença concreta em algumas delas(Geografia, Biologia, História, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa/Redação), coadjuvando para a formação humana dos alunos em uma escola técnica federal.

Reiterando, também, a necessidade de um bom planejamento dirigido a delineamentos pedagógicos preocupados com o desenvolvimento agnitivo e qualitativo dos alunos. Para a concretização de uma consciência estimatória de mundo, articulando a existência real dos alunos com a ecopedagogia, a educação vital deve se basear, no percebimento dos autores, em um alcance histórico-crítico contextualizado e julgar:

> hoje a Terra também como um oprimido, por isso precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma *Pedagogia da Terra* como um grande capítulo da pedagogia do oprimido. Uma pedagogia que tem como suporte o Paradigma Terra que considera esse planeta como uma única comunidade, una e diversa. (Gadotti, 2009, p. 2, grifo do autor)

Ou seja, neste evento relatado, os alunos do CEFET– MG, em Belo Horizonte, amadurecidos para a idade, aprimorando a convicção como sujeitos detentores de direitos e deveres, instados – boa parte deles – em grupos sociais marginalizados/vulnerabilizados, fizeram confluências coerentes entre a história das lutas por autonomia dos povos subjugados pelos "conquistadores" europeus, a independência das ex-colônias e como elas se encontram no momento.

Os alunos, atuaram do mesmo modo com as conformações de engajamento dos distintos grupamentos sociais presentes na atualidade, que buscam enfrentar todos os tipos de violência/preconceitos cristalizados nos fundamentos estruturais sociohistóricos da civilização em curso, expandindo, equitativamente, a interpretação do meio ambiente "coisificado" pelo capital para "a educação sustentável que não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o *sentido* mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana" (Gadotti, 2009, p. 2, grifo do autor).

A articulação didático-pedagógica concretizada, abonada pela história de vida de Wangari Maathai, incentivou o interesse e as pesquisas tanto da parte dos professores, quanto dos alunos,

recorrendo aos saberes de autores de matrizes originárias, principalmente. Concebendo que, como Krenak (*apud* Cohn, 2015, p. 152, grifo do autor):

> A solidariedade indígena está fundada em princípios que não são os princípios do confronto; não são os princípios da revolução burguesa, da revolução moderna; são povos tribais. (...) a questão da solidariedade entre os povos indígenas deve ser pensada com muito cuidado, porque são sociedades de aliança por excelência, mas não são sociedades que acatam, ou que aceitam a dispensa da sua identidade na formação de uma massa. A política moderna pensa esse negócio de solidariedade de todo mundo junto; *as sociedades tribais pensam a solidariedade dentro das diferenças*, dentro da identidade de cada uma. Então, pensar a questão da solidariedade indígena na perspectiva latino-americana seria circunstanciar a uma região geográfica uma realidade que é cultural, que é étnica, que é histórica, que é mítica, que é cósmica. Para os povos indígenas não existe a América Latina, para os povos indígenas existe o universo.

Arroyo (2017) reflete que os "Outros Sujeitos" – pertencentes aos coletivos, nas escolas e na vida –, muitas vezes, não são considerados, mas "trazem com destaque que até nessas vivências de opressão, subalternização, se aprenderam sujeitos humanos" (Arroyo, 2017, p. 9). Deslocar estes pontos de vista ditos "periféricos" para o centro do ensino formal/tradicional, certamente propiciará uma "oxigenação" nos aprendizados por viabilizarem uma consciência política.

Wangari Maathai e os movimentos comunitários que arregimentou, de forma brilhante por direitos socioambientais legítimos, são "pedagogias de resistência à dominação" que carecem ter visibilidade. Nos dizeres de Arroyo, mais uma vez:

> Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimização, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais. Produzem, como nos lembra Eric Hobsbawm, a tomada de consciência política dessas populações submetidas, vivenciando essas experiências tão radicais. (Arroyo, 2017, p. 9)

Ultrapassando essa "invisibilidade" institucionalizada, fazemos um paralelo entre as condições socioeconômicas dos afrodescendentes no Brasil, "a expulsão" dos alunos marginalizados das escolas, o hiato na formação dos professores e como o racismo está arraigado na sociedade. A escola é um "microcosmo" desta conjuntura e não tem sido capaz de lidar com as diferenças. O pluriculturalismo ainda não chegou às salas de aula. A esse respeito, Munanga (2005, p. 16):

> Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Uma vez mais que, ainda nas deduções de Munanga (2005, p. 17), há a premência para "reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos". Complementando, prontamente:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 17)

No abaulamento de acepções aperfeiçoadas, não devemos deixar de mencionar ainda, e não menos importante, como as mulheres na história pregressa e recente foram e continuam a ser excluídas, dominadas, presas, seviciadas e torturadas sempre (particularmente as consideradas "inferiores" pelos opressores – afrodescendentes, sociedades "indígenas") e como esta mentalidade patriarcal/racista/excludente prevalece, ainda, tentando relegá-las ao papel de procriadoras, serviçais e "objetos" sexuais.

Esta "subalternidade", somada ao racismo, não deixou de acontecer em todas as sociedades, permanece em níveis diversos: falta de acesso à instrução; poder de vida ou morte da parte do homem/família sobre elas; salários mais baixos em relação aos homens; baixa inserção na política; proteção inadequada diante da violência doméstica/laboral/ambiental/simbólica, discriminação entre outros.

Aperfeiçoou-se de forma maquiavélica, pois os preconceitos e posturas discriminatórias perseveram e contribuem para a manutenção das imensas desigualdades no bojo de sociedades que deveriam ser múltiplas/igualitárias. Realidade palpável tanto nos países pobres/emergentes, quanto nos ricos.

3 ESBOÇOS METODOLÓGICOS

Como Freire (1981), cremos em uma educação instigadora, na qual o aluno é intelectualmente ativo e também sujeito do conhecimento,em que, "Na situação gnosiológica, o objeto de conhecimento não é o termo do conhecimento dos sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação" (Freire, 1981, p. 71). Neste ensejo,"O tema que tenho diante de mim, como núcleo de minha reflexão, não pode ser o término de meu ato de conhecer" (Freire, 1981, p. 71), mas sim, o dispositivo inicial que qualifica as relações inteligíveis entre mim e os demais coparticipes no debate.

Wangari Maathai defrontou um sistema supressor (familiar/político-ditatorial/pós-colonialista/econômico) e buscou por educação, representação política, independência econômica, defesa do meio ambiente e da biodiversidade, fazendo com que outras mulheres/homens tivessem voz – pleiteando por uma justiça política-socioambiental.

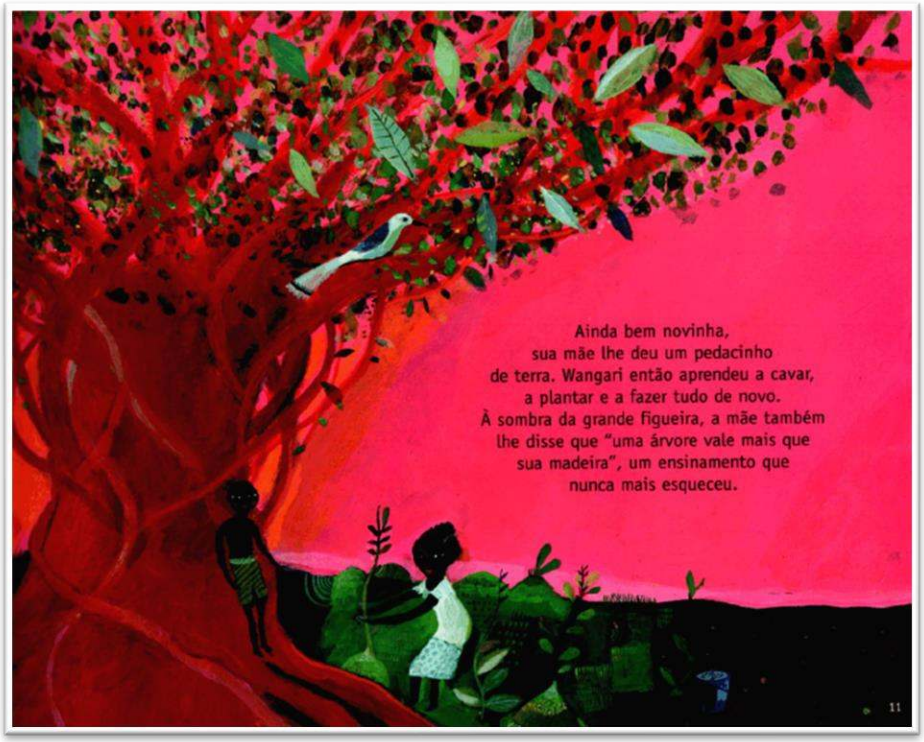
Sua trajetória deve ser conhecida e replicada, está lincada à identidade cultural dos alunos e pode auxiliar no desvelamento dos mecanismos estruturais preconceituosos diretos/indiretos que

resistem ainda no nosso país. Identificá-los e depois refutá-los, em diálogos lúcidos e transversais, é o mínimo que a escola pode fazer.

Encaminhamentos realizados:

- Avaliação diagnóstica interdisciplinar (Geografia e Biologia) nas turmas sobre conceitos básicos e seus correlatos necessários para os trabalhos serem realizados: Geografia política; Geopolítica e miséria no mundo; colonialidade, pós-colonialidade, decolonialidade e globalização; ecologia, ambientalismo, sustentabilidade, mudanças climáticas e conservação da biodiversidade; justiça ambiental (...);
- Planejamento interdisciplinar (turmas participantes, enfoques e metodologias, número de aulas; avaliações, datas, disponibilização de materiais etc.);
- Proposta levada para as turmas;
- Discussões em sala de aula com ajustes a partir das especificidades de cada turma após a avaliação diagnóstica, caso necessário;
- Norteamento dos trabalhos com as turmas escolhidas;
- Disponibilização dos livros sobre Wangari Maathai para as turmas selecionadas, leituras individualizadas e posteriormente, coletivas, em sala de aula (três livros no total – Figuras 1, 2, 3 e 4);
- Pesquisas temáticas complementares em grupos como: fases do colonialismo no mundo e do neocolonialismo hoje; povos originários do Brasil; situação na atualidade dos países ex-colônias europeias; história da África e diáspora africana; história do Quênia; racismo estrutural; desigualdades socioeconômicas no Brasil e no mundo

Figura 1 – Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores



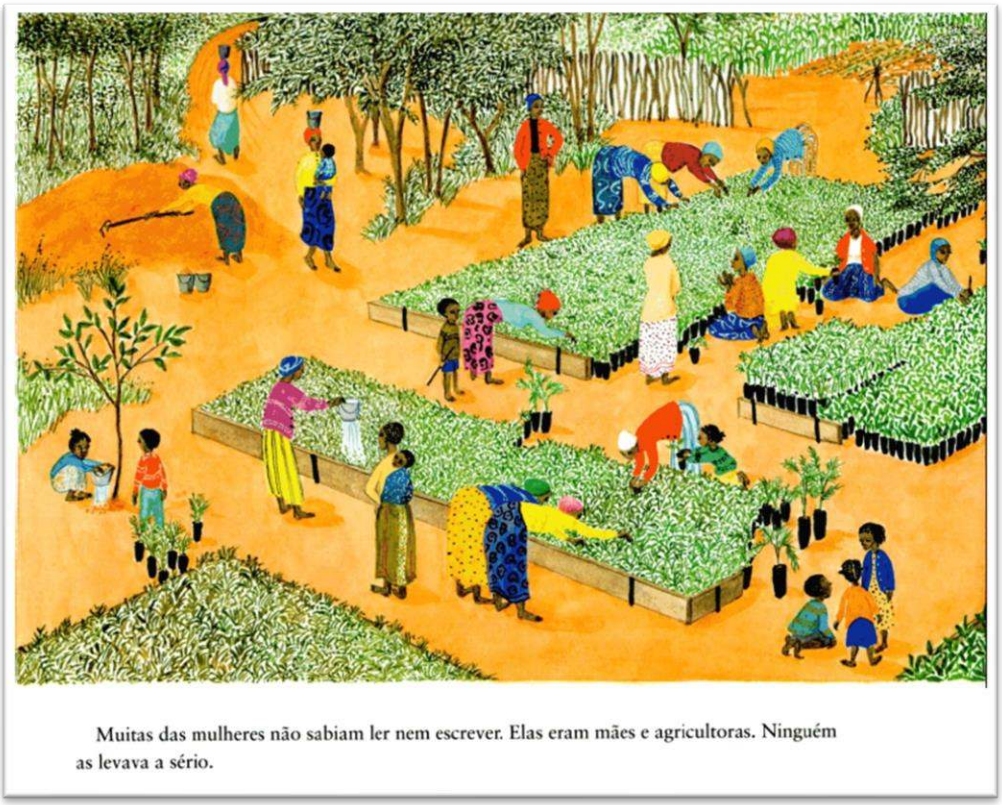
Fonte: Prévot, F., 2013.

Figura 2 – Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores



Fonte: Prévot, F., 2013.

Figura 3 –Plantando as Árvores do Quênia



Muitas das mulheres não sabiam ler nem escrever. Elas eram mães e agricultoras. Ninguém as levava a sério.

Fonte:Nivola, C., 2015.

- E ainda: capitalismo e globalização; sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; problemas ambientais locais, regionais e mundiais; Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas; justiça ambiental, povos tradicionais e mudanças climáticas (...). Os temas variaram de turma para turma, com a mediação dos professores, em função dos interesses manifestados;

Figura 4 – Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde



Wangari Maathai, Conferência das Mudanças de Clima das Nações Unidas, 2009.

Fonte: Ofoego, Obioma, 2016.

- Debate em sala de aula com um registro dissertativo a partir de perguntas-chave (que variaram de turma para turma).Alguns exemplos abaixo:

1. Explique a importância das árvores na mitigação das mudanças climáticas, na conservação da biodiversidade e na melhoria da qualidade do ar e da água.
2. Como cada um de vocês pode fazer a diferença em suas próprias vidas e em suas localidades?
3. Reflita sobre os nossos ecossistemas locais presentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG (RMBH – MG), as suas fragmentações e a história ambiental de nossa região. Observe a fauna e a flora, estudos sobre a qualidade do solo e da água; qual a importância da preservação desses recursos naturais?
4. Pensem em um projeto de pesquisa sobre questões ambientais locais em que vivemos, como poluição do ar, desmatamento, conservação da água ou outro de nossos problemas ambientais urbanos. Descreva o conteúdo investigado, as causas e os impactos desses problemas, buscando por soluções sustentáveis.

5. Faça correlações entre o Movimento do Cinturão Verde do Quênia colocado em prática por Wangari Maathai e milhares de colaboradores em seu país, com outras iniciativas em defesa do meio ambiente, direitos humanos/das minorias/das mulheres e/ou contra o colonialismo no mundo (Exemplos: Chico Mendes no Brasil; Labotsibeni Mdlulina Suazilândia; Danielle de St.Jorre nas Seychelles; Rose Lokissim no Chade; Funmilayo Ransome-Kuti na Nigéria; Alda do Espírito Santo em São Tomé e Príncipe; Gisèle Rabesahala em Madagascar; Sarraounia Mangou no atual Niger; Aoua Keitano no Mali[2]...); escolhendo um dos ativistas pesquisados para um aprofundamento.
6. Associação das pesquisas com os princípios metodológicos da Geografia (causalidade, atividade, extensão, analogia, conexidade ou interação).
7. Plantio simbólico de uma árvore por turma na área da escola.

Figura 5 – Plantio na escola (no entorno do campo de futebol)



Fonte: Material dos autores.

Alguns exemplos: Primeiramente, a importância das árvores na mitigação das mudanças climáticas e na conservação da biodiversidade está relacionada ao princípio da causalidade, pois busca explicar os efeitos positivos desses recursos naturais. Além disso, o estudo da qualidade do ar e da água está relacionado ao princípio da conexidade, pois envolve a identificação das relações entre o meio ambiente e a saúde humana.

> Em relação à segunda questão evidenciada, sobre como os alunos podem fazer a diferença em suas próprias vidas e suas localidades, pode-se associar ao princípio da atividade da Geografia, que enfatiza a importância da ação e do engajamento dos indivíduos na transformação do seu meio ambiente no tempo histórico.

[2] Women in African History – Unesco. Disponível em:https://en.unesco.org/womeninafrica/.Acesso em: 23 set. 2023.

Na terceira questão, que propõe refletir sobre os ecossistemas locais e a importância da preservação dos recursos naturais, é possível relacionar ao princípio da extensão, que destaca a necessidade de delimitar o fato a ser estudado e localizá-lo na superfície terrestre.

Por fim, ao incentivar os alunos a pensarem em projetos de pesquisa sobre questões ambientais locais e buscarem soluções sustentáveis, pode-se relacioná-los ao princípio da analogia ou Geografia Geral, ao analisarmos as causas e impactos dos problemas ambientais comparando-os com outros lugares, e ao princípio da causalidade, ao buscar explicar e prever a evolução desses problemas.

4 ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Por conseguinte, a começar dos resultados avistados – sem considerá-los, de forma alguma, conclusivos –, a obliquidade de uma educação voltada para uma justiça socioambiental e anticapitalista não é arreigada normalmente nem nos currículos e nem nas práticas docentes, de maneira sistematizada.

A consumação de uma educação problematizadora requisita uma mudança do paradigma cultural eurocêntrico/neocolonialista ainda recorrente nas escolas e no imaginário coletivo em razão de uma aculturação intensa e longa no transcurso histórico.

A história indizível de Wangari Maathai serve de inspiração para todos nós e dá perceptibilidade a quem, historicamente, até então, era oculto. Chimamanda Adichie (2019, p. 16), enriquece este posicionamento:

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. A escritora americana Alice Walker escreveu sobre seus parentes do sul que haviam se mudado para o norte quando apresentou a eles um livro sobre a vida que haviam deixado para trás: “ficaram sentados, lendo eles próprios o livro, me ouvindo ler o livro, e uma espécie de paraíso foi reavido”. Eu gostaria de terminar com esta ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

As atividades aplicadas requereram muitas leituras e explorações para que chegássemos até a sua aplicabilidade em sala de aula, o que ocasionou uma sensação deleitosa de descobertas, como se mais um véu tivesse sido retirado de nossos olhos, pois, nesta conjuntura, as análises foram bem profundas. Engatadas com alunos interessados e conscientes, produziram um apuramento nas mesas-redondas processadas.

Reconhecemos que as pesquisas dos educadores devem estar coesas com as práticas docentes em sala de aula e é o desejável, cada um de nós já o faz bem e cotidianamente ao planejarmos nossos andamentos didático-pedagógicos, com a vantagem de conhecermos nossos alunos.

Nesse trajeto – que não é linear e nem contínuo, mas individuado –, experimentamos satisfações e muitas possibilidades de encontros nos quais ocorrem permutações de metodologias, novas instruções, materiais e significações.

Ao discorrer sobre a educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (2001, p. 8) adiciona: "o fato de que ela emerge historicamente, onde quer que surja no continente, como um movimento de educação ou, se quisermos, como a educação em estado de movimento".

Evidentemente que subsistem muitos impasses que tentamos driblar rotineiramente, no entanto a pergunta principal que faz uma senhora diferença em nossas práxis diárias e está coadunada com a percepção subjetivada de mundo que temos é: em que tipo de educação acreditamos?

Depois que respondemos a esta inquirição precedente, *a posteriori,* são decorrências de nossos princípios educativos. Não obstante, uma educação renovada é processual, não é uma circunstância que aconteça rapidamente e nem demonstre evidências imediatas, já que para que se dê o início de uma consciência crítica (da parte dos professores e alunos), apoiada na pluralidade, ética e novas interpretações dialógicas, precisamos nos situar como seres em transformação e abertos ao desconhecido, uma vez que não existe uma unicidade ou totalidade de pensamento.

Pois "Há um abismo entre entender uma coisa racionalmente e entender a mesma coisa emocionalmente" (Adichie, 2014, p. 23)."A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura"(Adichie, 2014, p. 34).

O investimento em novas aprendizagens e trocas de experiências que nos ajudem na ruptura de nossa zona de conforto, "quebrando" nossos "óculos" culturais, é um bom começo para, em um segundo momento, rompermos com as nossas amarras ideológicas/mentais, oportunizando a distinção e a riqueza identitária do outro, reconhecendo a dignidade de todos os sujeitos e seres viventes no planeta a partir da "metamorfose" intrínseca de nós mesmos para, dessa feita, incrementarmos mudanças no mundo tendo como ponto de início as ações socioambientais locais.

Em linha com Paulo Freire (1981, p. 35): "Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade".

À vista disso, "Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter" (Freire, 1981, p. 72).

Adichie (2014, p. 30) acrescenta:

> A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

Com a sabedoria de Brandão (2001, p. 9), inferimos que:

> Este "ser em movimento" em parte oposto a formas dominantes e consagradas do "fazer a educação" (...), já que a educação – qualquer que ela seja – possui no seu bojo uma dimensão política (...), nada há que impeça que ela passe a ser, de um momento da história em diante, um trabalho pedagógico diferecialmente posto a serviço de sujeitos e classes populares que, continuamos acreditando, devem participar da condução daquilo que faz a história de um povo tomar este ou aquele rumo.

Que sejamos, quando educadores, em nossas práticas, sendo parte desse processo, "seres em movimento", no ritmo, tempo, intensidade e maneiras que cada um se dispuser a realizar, semeando a significação do aprender para a vida para que outros se ponham igualmente em deslocamento.

Para implementarmos essa transposição, como Gadotti (2009) exprime, "precisamos de uma nova pedagogia":

> Os sistemas educacionais, em geral, são baseados em princípios predatórios, em uma racionalidade instrumental, reproduzindo valores insustentáveis. Para introduzir uma cultura da sustentabilidade nos sistemas educacionais nós precisamos reeducar o sistema: ele faz parte tanto do problema, como também faz parte da solução. (Gadotti, 2009, p. 4)

Wangari Maathai ensinou e continua nos ensinando isto a todo instante!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejamos todos feministas. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. O Perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel González. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. Neocolonialismo: um conceito atual? Sankofa, Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano IV, nº 8, dez. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é – o que não é. Petrópolis – RJ:Vozes, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COHN, Sergio. Encontros – Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

FANON, Frantz. Los Condenados de La Tierra. La Paz – Bolivia: Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social, 2016.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (O Mundo, Hoje, v. 10).

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137. Acesso em: 23 set. 2023.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFF, Enrique. Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2010.

MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília – D.F.:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NIVOLA, Claire A. Plantando as Árvores do Quênia – a história de Wangari Maathai. Tradução Isa Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2015.

OFOEGO, Obioma. Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde. Ilustrações de Eric Muthoga. Tradução de Sergio Alves. São Paulo: Cereja Editora, 2016 (Série Unesco Grandes Mulheres da História Africana).

PRÉVOT, Franck. Wangari Maathai – a mulher que plantou milhões de árvores. Tradução Janaína Senna, ilustrações Aurélia Fronty. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013.

UNESCO.Women in African History. Disponível em:https://en.unesco.org/womeninafrica/. Acesso em: 23 set. 2023.

OBS: O artigo consta como capítulo do livro Geopossível – estratégias educacionais para potencializar o Ensino da Educação Ambiental. [orgs.] Érico Anderson de Oliveira... {et al.} 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.