



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS –  
PPGENSCIENCIAS  
CURSO DE DOUTORADO**

**MULHERES, ÁGUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OLHARES  
DIVERSOS NA PROMOÇÃO DE INTERCONEXÕES**

**ÁUREA DA SILVA GARCIA**

**CAMPO GRANDE/MS  
JUNHO DE 2020**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS –  
PPGENSCIENCIAS  
CURSO DE DOUTORADO**

**MULHERES, ÁGUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OLHARES  
DIVERSOS NA PROMOÇÃO DE INTERCONEXÕES**

**ÁUREA DA SILVA GARCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, área de concentração em Educação Ambiental, do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob a orientação da Profa. Dra. Icléia Albuquerque de Vargas.

**CAMPO GRANDE/MS  
JUNHO DE 2020**



## **BANCA EXAMINADORA**

GARCIA, Áurea da Silva. *Mulheres, Água e Educação Ambiental: olhares diversos na promoção de interconexões*. 2020. 277 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Educação Ambiental). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

---

**Profa. Dra. Daniela Nogueira Soares**

Universidade de Brasília (UnB)

Titular

---

**Prof. Dr. Irineu Tamaio**

Universidade de Brasília (UnB)

Titular

---

**Profa. Dra. Marta Rios Nunes da Costa**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Titular

---

**Profa. Dra. Angela Maria Zanon**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Titular

---

**Profa. Dra. Suzete Rosana de Castro Wiziack**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Suplente

---

**Profa. Dra. Icléia Albuquerque de Vargas**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Presidente



*Dos versos de sua boca quero ser poesia,  
Dos lampejos de teus olhos quero ser paisagem,  
Das loucuras de sua mente quero ser miragem,  
Nas curvas de seu coração quero viver a eternidade.*

Victor Hugo Garcia (1997-2016)





## DEDICATÓRIA

*Aos Utópicos e às Utópicas...  
Que não lhes faltem inspirações, cores e sabores em seus  
territórios, que sigamos acreditando em uma nova  
oportunidade a cada dia!*



## AGRADECIMENTOS

À minha querida amiga e orientadora, Icléia Vargas, pela delicadeza de cada gesto e palavra, pela paciência, pela compreensão e apoio incondicional.

A cada membro da Banca, por aceitarem o convite e contribuírem para a minha caminhada acadêmica, Daniela Nogueira, Irineu Tamaio, Marta Nunes, Angela Zanon e Suzete Wiziack.

A cada membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, em nome das coordenadoras Shirley Gobara (primeira) e Vera Machado (atual), que se dedicaram com muito afincio para a sua implantação e para o seu seguimento.

Aos meus colegas de turma que decidiram transpor desafios na busca constante pelo conhecimento.

À CAPES por proporcionar subsídios durante o curso.

À cada uma das Quintessências, por me acolherem, por cada palavra de incentivo, por cada abraço.

Às conexões das diversas redes, que ao longo dos anos, nos diferentes encontros me subsidiaram e me fizeram refletir sobre as minhas práticas.

Às pessoas amigas que sempre acolheram as minhas propostas de ações de extensão, de programas e projetos, que acompanharam o meu caminho de aprendiz.

À cada participante da Mupan, que ao longo de quase duas décadas, me apoiaram incondicionalmente e me fizeram acreditar na força coletiva.

A cada membro da coordenação, em especial minha amiga Rafaela Nicola, e equipe do Programa Corredor Azul, que embarcaram e mantiveram o barco navegando.

A um grupo muito especial, Julio Fernandes, Rose Araujo, Josiane Barbosa, Lillian Ribeiro, Lennon Godoi, Pedro Cristofori, Cyntia Santos, Mayara Scur, Sarah Couto, Wanda Faleiros, Patrícia Ortelhado, Suny Silva, Celina Moura, Zeneida Vilanova, Alda Quadros, por me ouvirem, inspirarem as “ideias”, e ainda, pela ajuda com os recursos tecnológicos, conferência, layout e revisão do documento.



Aos colaboradores da Formação GAEA que participaram da materialização do processo: pesquisadoras, representantes de organizações governamentais e das comunidades.

Aos participantes da Formação GAEA, que mergulharam no “desconhecido” e, principalmente, aos que seguem ativamente com suas práxis.

Às mulheres, homens e coletivos que inspiram o meu caminhar direta ou indiretamente – uns de perto, outros de muito longe -, que me fazem emocionar com seus depoimentos e trajetórias.

Às pessoas que em suas comunidades e instituições me acolheram durante o meu processo de aprendizagem.

À Zenaide, minha mãe, que sempre questionou a minha ausência sem entender o porquê de horas e horas à frente de um computador, das viagens, de tudo o que faço.

Às partes da minha família, Ario van e Alen Keller, Antonio Marcio e Márcia, Lucelene e Ricardo, desejando resgatar e apoiar o desenvolvimento e os caminhos dos seus filhos Fernanda, Rafael e Daniel, Lucas Gabriel e Luís Gustavo, Isaias e Ezequiel, para que se desprendam das amarras vigentes, para que desvelem o conhecimento.

Gratidão a cada um de vocês!



## HOMENAGEM

Às criaturas incríveis, mais que especiais, mesmo quando as palavras se silenciam deixando uma saudade sem fim, me deixaram como legado inspiração e incentivo, as doces lembranças dão razão ao meu caminhar!

Maria Cezária, minha avó, fonte de inspiração dos contos e causos, que adoçou a minha infância com o aroma e sabor das ervas.

Ary Garcia, meu pai, que em sua última saída, na minha defesa de Mestrado, sem entender o contexto, disse com muita firmeza: “entendi que todas essas pessoas acreditam no que você faz... Eu jamais imaginei que você fizesse tudo isso!”

Victor Hugo, meu amado filho, que partiu deixando um enorme vazio. Por vezes eu cheguei a pensar em desistir de tudo, mas o nosso amor sempre me faz reconectar com palavras de incentivo: “vai vendo... quando pensou em chegar onde chegou.... acredite em você, jamais desista!”



## RESUMO

### **Mulheres, Água e Educação Ambiental: Olhares Diversos na Promoção de Interconexões**

A diversidade socioambiental e cultural ganhou especial atenção nos últimos anos em resposta às lutas da sociedade civil pela incorporação de temas complexos às agendas internacionais. Dadas as suas particularidades, essas agendas, ao se tornarem políticas públicas, nem sempre atendem às demandas dos territórios. Buscando aproximar e ressignificar essas agendas para os contextos locais, a Mupan – Mulheres em Ação no Pantanal promoveu a Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA). Assim, a presente investigação objetivou problematizar as contribuições da Formação GAEA de forma a descrever a dinâmica da construção desse processo formativo, além de refletir sobre a primazia das agendas internacionais para o fortalecimento das políticas públicas no Pantanal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho biográfico, tendo como um dos principais objetos de análises os relatos de experiências dos cursistas fruto do referido processo formativo. A trajetória da pesquisadora – pessoal, profissional e acadêmica - em constante aprendizagem na busca da igualdade e equidade de gênero se interconecta com a complexidade da Formação GAEA, com a multidimensionalidade dos temas gênero, água e educação ambiental e com a dinâmica territorial e cultural do Pantanal. Para tanto, utilizaram-se referenciais que aportam para autobiografia, representações, territórios, inclusive os que pautam o Pantanal e suas peculiaridades. Referenciais teóricos e documentos institucionais foram fundamentais para a construção da presente narrativa, dentre eles a Declaração de Dublin (1992), a Declaração do Milênio (2000) e a Resolução CNRH nº 98/2009 materializam esforços para as interconexões de gênero, água e educação ambiental, e ainda substanciam a dialogicidade e as aproximações das agendas internacionais para os territórios. Nessa tessitura emergem convergências e distanciamentos, bem como a importância de se empoderar lideranças locais, em especial as mulheres, visando ao seu protagonismo com criticidade e segurança, frente às forças desiguais pautadas nas políticas hegemônicas atuais. Soma-se a dinâmica de construção, materialização e desdobramentos do processo formativo GAEA como uma iniciativa motivadora, capaz de provocar reflexões e gerar conhecimento e reconhecimento das problemáticas e oportunidades dos lugares em que se vive, como um território de vida. E ainda, a importância dos atores locais para a promoção da igualdade e equidade de gênero a partir do empoderamento de lideranças, sobretudo femininas, na defesa e conservação do ambiente para a melhoria e manutenção da qualidade de vida da população. Ademais, todos os esforços durante a Formação (temas e intervenções) não foram suficientes para contemplar as diversidades de discussões sobre ameaças e impactos, ou mesmo as riquezas sócio-cultural e ambiental no território pantaneiro.

**Palavras chave:** agendas internacionais; processos formativos; empoderamento de lideranças; recursos hídricos; Pantanal.



## ABSTRACT

### **Women, Water and Environmental Education: Diverse Views in the Development of Interconnections**

Socio-environmental and cultural diversity has been gaining special attention in recent years in response to civil society struggles to incorporating complex themes into the international agendas. Given their particularities, when it comes to making public policies these agendas do not always meet the demands of territories. Seeking to bring them closer and reframe to local contexts, Mupan - Mulheres em Ação no Pantanal (in English, Women in Action in the Pantanal) promoted the Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA) in English, Training in Gender, Water and Environmental Education. Thus the present investigation aimed to problematize the contributions from the GAEA Formation for the description of the use of such formative process construction in addition to reflecting on a priority of international agendas for the strengthening of public policies in Pantanal. The researcher's trajectory - personal, professional and academic - in constant learning in search of gender equality and equity is interconnected with the complexity of the GAEA Formation with the multidimensionality of the themes of gender, water and environmental education and with the territorial as well as the cultural dynamics of Pantanal. This is a qualitative research with a biographical nature having as one of the main objects of analysis the students experiences reports as they are the result of the related process. Theoretical references and institutional documents were fundamental for the construction of the current narrative, among them the Dublin Declaration (1992), the Millennium Declaration (2000) and CNRH Resolution 98/2009 materialize performances for gender, water and environmental education interconnections, as it also substantiate a dialogicity and approximations of international agendas for territories. In this context convergences and distances emerge as well as the importance of the empowerment of local leaders, especially women, aiming a more effective protagonism role with criticism and security in face of the unequal forces in current hegemonic policies. Materialization and unfolding of the GAEA formative process are added to the dynamics of construction as a motivating initiative which is capable of provoking reflections and generating knowledge and recognition of the problems and opportunities of the places where one lives as a territory of life. Still the importance of local actors developing gender equality and equity based on the empowerment of leaders, especially women, in the defense and conservation of the environment for the improvement and maintenance of the population's quality of life. Furthermore, even with all the efforts during the Training (themes and interventions), they were insufficient to contemplate the diversity of discussions on threats and impacts, or even the socio-cultural and environmental wealth in the Pantanal territory.

**Keywords:** international agendas; formative processes; leadership empowerment; water resources; Pantanal.



## RESUMEN

### **Mujeres, el agua y educación ambiental: diversos puntos de vista en la promoción de interconexiones**

La diversidad socioambiental y cultural ha ganado especial atención en los últimos años en respuesta a las luchas de la sociedad civil para incorporar temas complejos en las agendas internacionales. Dadas las particularidades de tales agendas que una vez convertidas en políticas públicas, no siempre satisfacen a las demandas de los territorios. Buscando aproximar y replantear estas agendas a los contextos locales, Mupan, en español, Mujeres en Acción en Pantanal, promovió la Capacitación en Género, Agua y Educación Ambiental (GAEA). Así, la presente investigación tuvo como objetivo problematizar las contribuciones de la Formación GAEA para describir la dinámica de la construcción de este proceso formativo, además de reflexionar sobre la primacía de las agendas internacionales para el fortalecimiento de las políticas públicas en el Pantanal. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza biográfica, que tiene como uno de los principales objetos de análisis los informes de las experiencias de los estudiantes como resultado del referido proceso de capacitación. La trayectoria del investigador, personal, profesional y académico, en el aprendizaje constante en busca de la igualdad y equidad de género, está interconectada con la complejidad de la Formación GAEA, con la multidimensionalidad de los temas de género, agua y educación ambiental y con la dinámica territorial y cultural del Pantanal. Para ello se utilizaron referencias que contribuyen a la autobiografía, representaciones, territorios, incluidos los que guían al Pantanal y sus peculiaridades. Referencias teóricas y documentos institucionales fueron fundamentales para la construcción de la narrativa actual, entre ellos la Declaración de Dublín (1992), la Declaración del Milenio (2000) y la Resolución CNRH n° 98/2009 materializan los esfuerzos para las interconexiones de género, agua y educación ambiental, y respaldan aún más la dialogicidad y aproximaciones de las agendas internacionales para los territorios. En este contexto, surgen convergencias y distancias, así como la importancia de empoderar a los líderes locales, especialmente a las mujeres, con el objetivo de desempeñar su papel con criticidad y seguridad, frente a las fuerzas desiguales basadas en las políticas hegemónicas actuales. La dinámica de construcción, materialización y desarrollo del proceso formativo GAEA se agrega como una iniciativa motivadora, capaz de provocar reflexiones y generar conocimiento y reconocimiento de los problemas y oportunidades de los lugares donde uno vive, como un territorio de la vida. Y, sin embargo, la importancia de los actores locales para la promoción de la igualdad y equidad de género basada en el empoderamiento de los líderes, especialmente las mujeres, en la defensa y conservación del medio ambiente para la mejora y el mantenimiento de la calidad de vida de la población. Además, incluso con todos los esfuerzos durante la Formación (temas e intervenciones), fueron insuficientes para contemplar la diversidad de las discusiones sobre amenazas e impactos, o incluso la riqueza sociocultural y ambiental en el territorio del Pantanal.

**Palabras clave:** agendas internacionales; procesos formativos; empoderamiento de liderazgo; recursos hídricos; Pantanal





## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	v
AGRADECIMENTOS .....	vi
HOMENAGEM .....	viii
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	x
RESUMEN .....	xi
SUMÁRIO .....	xii
LISTA DE FIGURAS .....	xiv
LISTA DE FOTOGRAFIAS EPÍGRAFES .....	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xix
INTRODUÇÃO .....	1
I- PROPOSTA INICIAL DE PESQUISA .....	8
II- NOVO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	11
II.1- QUESTÕES NORTEADORAS, HIPÓTESES E OBJETIVO(S) .....	12
III- METODOLOGIA .....	14
III.1- PESQUISA QUALITATIVA .....	15
III.2- AUTOBIOGRAFIA .....	18
III.3- ANÁLISE DOCUMENTAL .....	20
III.3.1- ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	23
III.3.2- USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS .....	24
IV- CAMINHOS TRILHADOS .....	27
PRIMEIRA PARTE – AS DESCOBERTAS E CONSTRUÇÕES .....	33
1- UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO .....	34
1.1- EU, PARTE DO OBJETO .....	35
1.2- AS PRIMEIRAS CONEXÕES .....	46
1.3- AS BASES DO OBJETO .....	52
1.4- INICIATIVAS E CONSTRUÇÃO DO OBJETO .....	64
1.5- O OBJETO EM SI – FORMAÇÃO GAEA .....	75
1.6- A PROJEÇÃO DO OBJETO – DIÁLOGOS E BOAS PRÁTICAS .....	87
1.7- OUTROS LINEAMENTOS DO OBJETO .....	93
SEGUNDA PARTE – OS DESAFIOS .....	96
1- GÊNERO E SEUS MATIZES – OUTROS OLHARES .....	97



1.1- DAS LUTAS PELOS DIREITOS FUNDAMENTAIS ÀS LUTAS PELA IGUALDADE DE GÊNERO .....	98
1.2- OS DIREITOS POLÍTICOS DAS MULHERES NA AMÉRICA LATINA E OS RECENTES EMBATES NO BRASIL .....	106
1.3- DISTANCIAMENTOS ENTRE TRANSVERSALIZAÇÃO E INCORPORAÇÃO .....	113
2. ÁGUA, FONTE DE VIDA .....	125
2.1- BEM NATURAL, DIREITO UNIVERSAL .....	126
2.2- DESAFIOS NA GESTÃO DAS ÁGUAS NO BRASIL .....	141
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS.....	156
3.1- APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	157
3.2- PARTICIPAÇÃO, PERTENCIMENTO E IDENTIDADE – DIFERENTES RELAÇÕES DO GLOBAL AO LOCAL.....	165
3.3- EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO DAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS.....	175
TERCEIRA PARTE – AS UTOPIAS.....	183
1- DIALOGICIDADES DA TRIÁDE GÊNERO, ÁGUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL..	184
1.1 - CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E APROXIMAÇÕES .....	185
1.2- DESAFIOS PARA A TRANSPOSIÇÃO E MATERIALIDADE DA TRIÁDE GÊNERO, ÁGUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS TERRITÓRIOS PANTANEIROS .....	204
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, INCOMPLETAS .....	216
REFERÊNCIAS .....	228

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comparativo análise documental e análise de conteúdo.....	22
Figura 2: As descobertas .....	34
Figura 3: Ações e Políticas Públicas no período de 1997 a 2000 .....	48
Figura 4: Participações da Mupan no período de 1998 a 2006 .....	49
Figura 5: Logomarca do GT do Apa.....	50
Figura 6: Mapa da Bacia do Prata e outros limites .....	55
Figura 7: Região Hidrográfica Paraguai, Pantanal e áreas protegidas no território brasileiro.....	56
Figura 8: Participantes da Fundação e Criação da Mupan .....	60
Figura 9: Logomarca da Mupan .....	61
Figura 10: Logomarca do III Seminário de Educação Ambiental para as Cidades Pantaneiras .....	61
Figura 11: Logomarca da Rede Aguapé.....	62
Figura 12: Ações da Mupan no período de 2001 a 2003.....	63
Figura 13: Logomarca do Projeto Fortalecimento da Participação Social e o Contexto de Gênero para o Gerenciamento de Recursos Hídricos .....	65
Figura 14: Imagem do Diálogos Transfronteiriços da Bacia do Apa .....	69
Figura 15: Logomarca do GEASF.....	69
Figura 16: Logomarca da iniciativa Pantanal Poética.....	72
Figura 17: Atividades da Mupan e Parcerias de 2005 a 2018 .....	72
Figura 18: Primeiro rascunho da Logomarca da Formação GAEA .....	78
Figura 19: Rascunho e Logomarca da Formação GAEA finalizada.....	78
Figura 20: Alguns participantes de reunião Formação GAEA.....	80
Figura 21: Material de divulgação da Formação GAEA.....	81
Figura 22: Módulos, carga horária e materiais de apoio (artigos e relatos de experiências). .....	82
Figura 23: Participantes do Encontro Presencial .....	83
Figura 24: Panorama do número de homens de mulheres que participaram da Formação GAEA.....	84
Figura 25: Capa da publicação GAEA – Gênero, Água e Educação Ambiental .....	85
Figura 26: Redes, ações e iniciativas da Mupan no período de 2003 a 2019.....	88
Figura 27: Interações a partir da chamada de Boas Práticas de 2014 a 2017 .....	92

Figura 28: Uso de PPP em outros processos formativos de 2013 a 2018.....	95
Figura 29: As relações de gênero e as responsabilidades pela provisão de água para o uso doméstico .....	97
Figura 30: Índices comparativo do Brasil em relação à participação da mulher em diversas esferas na América e Caribe e países Ibéricos .....	109
Figura 31: Recurso e Bem Natural .....	125
Figura 32: Educação Ambiental como oportunidade de se conhecer o contexto local....	156
Figura 33: Participação de todos os envolvidos .....	184
Figura 34: Participação da mulher na gestão e governança das águas e Reserva da Biosfera .....	203
Figura 35: Relação dos Relatos de Experiências e seguimentos .....	207
Figura 36: Temas Abordados dos Relatos de Experiências dos Cursistas .....	207
Figura 37: Temáticas dos Módulos.....	208
Figura 38: Temáticas dos Módulos.....	210
Figura 35: Rede de Interações a partir dos temas gênero, água e educação ambiental.	218

## LISTA DE FOTOGRAFIAS EPÍGRAFES

<b>Introdução</b>	1
<hr/>	
Aguapé ( <i>Eichhornia azurea</i> ), Porto da Manga, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2018).	
<b>I- Proposta Inicial de Pesquisa</b>	8
<hr/>	
Paisagens da Serra de Maracaju, Camisão, Aquidauana/MS. Fonte: Acervo da Autora (2016).	
<b>II- Novo Contexto da Investigação</b>	11
<hr/>	
Paisagens Pantaneiras, Sítio Ramsar Sesc Pantanal, Barão do Melgaço/MT. Fonte: Acervo da Autora (2018).	
<b>III- Metodologia</b>	14
<hr/>	
Paisagens Pantaneiras, BR 262, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2015).	
<b>IV- Caminhos Trilhados</b>	27
<hr/>	
Painel produzido durante oficina do “Projeto Águas que Educam” da UFMS, Campo Grande/MS. Fonte: Acervo da Autora (2014).	
<b>1.1- Eu, Parte do Objeto</b>	35
<hr/>	
Flor de Pequi ( <i>Caryocar brasiliense</i> ), Cerro Corá, Paraguai. Fonte: Acervo da Autora (2011).	
<b>1.2- As Primeiras Conexões</b>	46
<hr/>	
Canoas, São Pedro de Joselândia, Barão do Melgaço/MT. Fonte: Acervo da Autora (2018).	
<b>1.3- As Bases do Objeto</b>	52
<hr/>	
Bandeiras do Brasil e Paraguai, “Expedição Rio Apa” do Projeto GIAPA, navegando de Bela Vista a Cachoeira do Apa, em Porto Murtinho/MS. Fonte: Acervo da Autora (2011).	
<b>1.4- Iniciativas e Construção do Objeto</b>	64
<hr/>	
Garça Branca, Rio Cuiabá, Barão do Melgaço/MT. Fonte: Acervo da Autora (2018).	

<b>1.5- O Objeto em Si – Formação GAEA</b>	75
Atividades Pedagógicas: Primeiro painel produzido para a apresentação da Formação GAEA, Cáceres/MT. Fonte: Acervo da Autora (2013).	
<b>1.6- A Projeção do Objeto – Diálogos e Boas Práticas</b>	87
Publicação impressa e DVD da Formação Gênero, Água e Educação Ambiental. Fonte: Acervo da Autora (2015).	
<b>1.7- Outros Lineamentos do Objeto</b>	93
Passarela, Passo do Lontra, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2018).	
<b>1.1- Das Lutas pelos Direitos Fundamentais às Lutas pela Igualdade de Gênero</b>	98
Acolhimento das participantes da oficina “ODS Sensíveis a Gênero, UFMS, Campo Grande/MS. Fonte: Acervo da Autora (2017).	
<b>1.2- Os Direitos Políticos das Mulheres da América Latina e os Recentes Embates no Brasil</b>	106
Painel produzido pelos participantes durante a iniciativa Pantanal Poética, Serra do Amolar, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2015).	
<b>1.3- Distanciamentos entre Transversalização e Incorporação</b>	113
Produção de peneiras e cestarias com Buriti ( <i>Mauritia flexuosa</i> ), Poconé/MT. Fonte: Acervo da Autora (2018).	
<b>2.1- Bem Natural, Direito Universal</b>	126
Entardecer na Região da Serra do Amolar, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2015).	
<b>2.2- Desafios na Gestão das Águas no Brasil</b>	141
Atividades Pedagógicas: Acolhimento dos participantes do Encontro TICCA América Latina e Caribe, Lima, Peru. Fonte: Acervo da Autora (2019).	
<b>3.1- Aportes Teóricos e Metodológicos em Educação Ambiental</b>	157
Atividades Pedagógicas: Painel produzido durante consultoria para “Produção de conteúdos e proposta pedagógica para contribuir com processo de formação dos membros das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs)”, Curitiba/PR. Fonte: Acervo da Autora (2014).	

---

<b>3.2- Participação, Pertencimento e Identidade – Diferentes Relações do Global ao Local</b>	165
<p>“Objeto de Poder” durante o acolhimento dos participantes da iniciativa Pantanal Poética, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2015).</p>	
<b>3.3- Educação Ambiental como Estratégia para o Enfrentamento das Problemáticas Socioambientais</b>	175
<p>Painéis produzidos durante o Primeiro Encontro TICCA Brasil, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2018).</p>	
<b>1.1- Construção Histórica e Aproximações</b>	185
<p>Painel produzido durante a Assembleia Geral e Celebração dos 18 anos da Mupan, Campo Grande/MS. Fonte: Acervo da Autora (2018).</p>	
<b>1.2- Desafios para a Transposição e Materialidade da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental no Território Pantaneiro</b>	204
<p>“Construção de Imagens” durante Encontro do Programa Aliança para os Ecossistemas, Corumbá/MS. Fonte: Acervo da Autora (2015).</p>	
<b>Algumas Considerações, Incompletas</b>	216
<p>Painel produzido durante reflexões para a construção da narrativa da presente Tese, base para sistematização da “Rede de Interações da Mupan”, Campo Grande/MS. Fonte: Acervo da Autora (2018).</p>	

---

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Sigla</b>	<b>Descrição</b>
A <sup>3</sup> P	- Agenda Ambiental da Administração Pública
ADASA	- Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento Básico do Distrito Federal
ANA	- Agência Nacional de Águas
ASSOMASUL	- Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul
BAP	- Bacia do Alto Paraguai
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAP-Net	- <i>International Network for Capacity Development in Sustainable Water Management</i>
CAP-Net Brasil	- Rede Brasileira de Capacitação em Recursos Hídricos
CASA	- Centro de Apoio Sócio-Ambiental
CBH	- Comitê de Bacia Hidrográfica
CDB	- Convenção da Diversidade Biológica
CECA/MS	- Conselho Estadual de Controle Ambiental de Mato Grosso do Sul
CEDAW	- Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIDEMA	- Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Integrado das Bacias dos Rios Miranda e Apa
CIEA/MS	- Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul
CIEAs	- Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental

CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNRH	- Conselho Nacional de Recursos Hídricos
CNUDS	- Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável ou RIO+20
CNUMAD	- Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNUMAD	- Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento ou RIO 92
COINTA	- Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Sustentável da Bacia do Rio Taquari
COM-VIDA	- Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida
COM-VIDA	- Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CPEG	- Comitê Pró-Equidade de Gênero
CTEM	- Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos
CTGRHT	- Câmara Técnica de Gestão de Recursos Hídricos Transfronteiriços
DEA/MMA	- Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
EA	- Educação Ambiental
EaD	- Educação a Distância
EGP	- <i>Ecosystem Grants Programme</i> (Programa de Pequenas Subvenções para os Ecossistemas)
FNMA	- Fundo Nacional de Meio Ambiente do Ministério
FOFA	- Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
FTPI	- Fundação Parque Tecnológico Itaipu



GAEA	- Gênero, Água e Educação Ambiental
GEASF	- Grupo de Educadores Ambientais Sem Fronteiras
GEF	- <i>Global Environmental Facility</i> (Fundo Mundial para o Meio Ambiente)
GFC	- <i>Global Forest Coalition</i> (Coalisão Mundial pelas Florestas)
GIAPA	- Gestão Integrada da Bacia do Apa
GIRH	- Gestão Integrada de Recursos Hídricos
GWA	- <i>Gender and Water Alliance</i> (Aliança do Gênero e da Água)
GWP	- <i>Global Water Partnership</i> (Parceria Global pela Água)
IBAMA	- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBEROMaB	- Rede de Comitês e Reservas da Biosfera de Iberoamerica e Caribe do Programa o Homem e a Biosfera
IES	- Instituições de Ensino Superior
IICA	- Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
IPBES	- Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos
IPCC	- Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
IUCN	- <i>International Union for Conservation of Nature</i> (União Internacional para a Conservação da Natureza)
IUCN NL	- Comitê Holandês da União Internacional para a Conservação da Natureza
LACEMOS	- Plataforma e Mecanismo de Engajamento da América Latina e do Caribe
MaB	- <i>Man and the Biosphere Programme</i> (Programa o Homem e a Biosfera da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

MEC	- Ministério da Educação
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
MUPAN	- Mulheres em Ação no Pantanal
ODM	- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	- Organizações dos Estados Americanos
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONGs	- Organizações não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas ou Nações Unidas ( <i>United Nations</i> )
PCA-Pantanal	- Programa Corredor Azul – Pantanal
PEEA/MS	- Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
PNPDEC	- Política Nacional de Proteção e Defesa Civil
PNRH	- Política Nacional de Recursos Hídricos
PRH-Paraguai	- Plano de Recursos Hídricos da Região Hidrográfica do Paraguai
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUMA	- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPEC	- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PREAE	- Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
ProEEA/MS	- Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul
ProFEAP	- Programa de Formação de Educadores Ambientais do Pantanal
ProNEA	- Programa Nacional de Educação Ambiental
RH-Paraguai	- Região Hidrográfica do Paraguai
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	- Secretaria de Estado de Educação
SEMAGRO	- Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar
SINGREH	- Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos
TICCA	- Territórios Indígenas de Conservação e Áreas Conservadas por Comunidades Locais
UCs	- Unidades de Conservação
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UN WOMEN	- <i>UN Women</i> (ONU Mulheres), <i>UN Women Training Centre</i> – (Centro de Capacitação da ONU Mulheres) ou <i>UN Women</i>

*Training Centre eLearning Campus (Campus Virtual do Centro de Capacitação da ONU Mulheres)*

- UNDP - *United Nations Development Programme* (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- VIH/SIDA - Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida
- WfWP - *Women for Water Partnerships* (Parceria Mulheres pelas Águas)
- WI - *Wetlands International*
- WWF - *World Wide Fund for Nature*
- WWN - *World Wetland Network* (Rede Mundial de Áreas Úmidas)

## INTRODUÇÃO

*Desde o Começo dos tempos águas e chão se amam.  
Eles se entram amorosamente e se fecundam.  
Nascem formas rudimentares de seres e de plantas Filhos dessa fecundação.  
Nascem peixes para habitar os rios e nascem pássaros para habitar as árvores.  
Águas ainda ajudam na formação das conchas e dos caranguejos.  
As águas são a epifania da natureza.  
Agora penso nas águas do Pantanal nos nossos rios infantis que ainda procuram  
declives para percorrer.  
Porque as águas deste lugar ainda são espriadas para o alvoroço dos pássaros.  
Prezo os espriados destas águas com as suas beijadas garças.  
Nossos rios precisam de idade ainda para formar os seus barrancos para pousar os  
seus leitões.  
Penso com humildade que fui convidado para o banquete destas águas.  
Porque sou de bugre. Porque sou de brejo.  
Acho que as águas iniciam os pássaros  
Acho que as águas iniciam as árvores e os peixes  
Acho que as águas iniciam os homens. Nos iniciam.  
E nos alimentam e nos dessedentam.  
Louvo esta fonte de todos os seres, de todas as plantas, de todas as pedrês.  
Louvo as natências do homem do Pantanal.  
Todos somos devedores dessas águas. Somos todos começos de brejos e de rãs.  
Parece que a fala de nossos vaqueiros tens consonantes líquidas  
E carrega de umidade as suas palavras.*

Águas  
(Manoel de Barros)

A árdua construção e consolidação da investigação de temas distintos propostos inicialmente – gênero, água e educação ambiental -, seguem por um lado a lógica de sistematizar as aprendizagens, que ao longo dos anos, foram se

estruturando. Por outro, as incertezas de que essas aprendizagens e percursos se tornassem harmônicos de maneira a espelhar-se e contemplar-se em embasamentos metodológicos e teóricos.

A narrativa da presente tese, intitulada “**Mulheres, Água e Educação Ambiental: Olhares Diversos na Promoção de Interconexões**”, tem sua tessitura em uma diversidade de vivências – pessoal, profissional e acadêmica. Um dos grandes desafios foi registrar, de forma orgânica, a vivência e a prática com a teoria, considerando os diferentes matizes que suportam os temas centrais: gênero, água e educação ambiental. Além de pouco discutidos, principalmente no Brasil, não é fácil traduzi-los para o contexto local, em uma perspectiva de empoderamento dos diversos atores sociais, principalmente as mulheres, como uma possibilidade de transformação socioambiental, para conservação dos bens naturais e manutenção dos modos de vida.

Ainda como desafio, contextualizar agendas internacionais – mote de diferentes processos – inclusive como proposição em um primeiro momento, no contexto do aceite do projeto de tese pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – Educação Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como objeto de investigação.

Para contextualizar essa tessitura, apresenta-se a **Proposta Inicial de Pesquisa**, seguida do **Novo Contexto da Investigação**, nos quais apresentam-se as justificativas, pautadas em diferentes contextos. Com os porquês se fizeram mudanças substanciais, e necessárias, desde o título aos objetivos, os quais se materializaram no que se segue.

Faz-se necessário esclarecer a opção da própria estrutura da tese, tendo em vista que se optou por “pré-textos” nos quais encontram-se desde a introdução até a metodologia. E no constructo da narrativa as “Partes”, nas quais consolidam como: 1- As Descobertas e Construções – o contexto histórico, 2- Os Desafios – o contexto teórico, e para finalizar, o 3- As Utopias – parte para as análises dos achados e como eles seguem.

Assim, considera-se que acima encontram-se subsídios para a **Introdução**, na construção desses pré-textos. Seguindo na presente estrutura, apresentam-se as diferentes ferramentas para a construção da Metodologia.

Assim, a opção pelas metodologias, embasadas abaixo, deu-se com o amparo da Autobiografia, – já que a pesquisadora se tem como sujeito ativo presente em todo o processo para subsidiar a construção da narrativa, além do constructo desse processo, o qual ampara-se em aportes principalmente da **Pesquisa Documental**. A análise ou metodologia perpassa o desenvolvimento e discussão dos referenciais bibliográficos, dos documentos institucionais aos relatos de experiências dos cursistas, disponíveis na publicação Formação GAEA (2015).

Assim, a presente investigação foi construída a partir da Pesquisa Qualitativa, a qual aportou-se em subsídios, principalmente, da **Autobiografia** e da **Análise Documental** e seus desdobramentos. De forma que essa tessitura aporta-se às bases teóricas e metodológicas de análise de conteúdo e de texto, as quais subsidiaram, de uma forma geral, a estruturação da análise documental. Para ilustrar o documento final, lançou-se mão do uso de Recursos Tecnológicos Auxiliares para a Especialização em Redes, utilizando o *software Gephi*, o qual permite a visualização das forças e interações entre as interconexões: gênero, água e educação ambiental.

Buscou-se com o subitem **Caminhos Trilhados** esclarecer os procedimentos metodológicos no desenvolvimento da pesquisa e narrativa de forma a descrevê-la com o aparato da autobiografia, principalmente para a Primeira Parte – o papel da pesquisadora, o contexto institucional e a construção e desdobramentos da Formação GAEA; a revisão bibliográfica desenvolveu-se, na base, em documentos internacionais e referenciais teóricos e conceituais; e as análises de conteúdo e textual embasaram nas agendas que convergem para a tríade gênero, água e educação ambiental, pelos desafios para a sua transposição e a materialização nos territórios pantaneiros.

Desta forma, para a estruturação do cerne da investigação, optou-se por “Partes”, a saber: **As Descobertas e Construções; Os Desafios; e As Utopias;** que por sua vez se desdobram em cinco capítulos.

A Primeira Parte, **As Descobertas e Construções**, está organizada em um único e longo capítulo, que perpassa desde aspectos pessoais, profissionais e institucionais, intrinsecamente relacionados com o acadêmico. Tais aspectos aportam para a centralidade do objeto investigado, por parte materializados em um

processo formativo com os temas gênero, água e educação ambiental e seus desdobramentos.

O primeiro capítulo segue a partir da vivência da pesquisadora como protagonista e sujeito ativo da investigação – a educadora, a ambientalista, a feminista. **Eu, Parte do Objeto** centra-se na autobiografia, que busca conectar o pessoal, profissional e as bases acadêmicas, a partir dos cuidados e da perspectiva de igualdade e equidade de gênero, bem como a ideia de conectá-las às realidades vividas.

Dessa forma, **As Primeiras Conexões** perpassa os aspectos institucionais, as redes, as conexões e as aproximações com o tema gênero, água e educação ambiental, situando as primeiras atividades de mobilizações, discussões e articulações institucionais sobre gestão de recursos hídricos, inclusive a gestão transfronteiriça desse recurso.

Já o subcapítulo **As Bases do Objeto** está estruturado a partir da organização não governamental (ONG) Mulheres em Ação no Pantanal (Mupan), a qual abarca em sua gênese a incorporação de gênero, para o fortalecimento do protagonismo de lideranças, em especial de mulheres, na gestão das águas. Busca demonstrar que, aos poucos, a organização se envolve em articulações com organizações governamentais e ONG, e torna-se parte de várias redes.

Por sua vez, o subcapítulo **Iniciativas e Construção do Objeto** pauta-se em iniciativas, aprendizagens, e processos contínuos como, por exemplo, as pesquisas (2007 e 2012) junto a gestores públicos, educadores e comunidades de municípios da Bacia do Alto Paraguai (BAP) no Estado de Mato Grosso do Sul, que se tornaram base para o desenvolvimento e geração de conhecimento. Tais iniciativas apontaram pouco conhecimento em relação ao tema gênero, além da falta de materiais didáticos contextualizados para se desenvolver o tema água no cotidiano da educação formal e não formal, assim como as percepções sobre água e a participação das mulheres nos espaços de decisão e seus protagonismos em suas comunidades.

Ainda, em relação à primeira parte, o subcapítulo **O Objeto em Si – Formação GAEA**, apresenta como centralidade uma das iniciativas em gênero, água e educação ambiental, a qual se materializou no processo formativo no âmbito do projeto “Formação de Multiplicadores para Incorporação de Gênero no



Gerenciamento de Recursos Hídricos e Educação Ambiental”. Dentre os componentes desse projeto, o Curso de Extensão de 180 horas, ofertado nos anos de 2013 e 2014, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulado “Formação GAEA – Gênero, Água e Educação Ambiental”.

No subcapítulo **A Projeção do Objeto – Diálogos e Boas Práticas**, é abordada a inserção em vários processos e redes internacionais e, principalmente, como base, na inscrição da Formação GAEA, em 2014, no processo mundial da *UN Women Training Centre* (Centro de Capacitação da ONU Mulheres), hoje o Campus Virtual do Centro de Capacitação da ONU Mulheres (UN Women Training Centre e Learning Campus). A proposta da formação foi selecionada e realizada em várias etapas, a saber: entrevistas, diálogos virtuais, organizadas no *Compendium of Good Practices in Training for Gender Equality* (Compêndio de Boas Práticas em Capacitação para a Igualdade de Gênero), publicado em 2016. E ainda, a seleção, em 2019, para compor o Catálogo de Experiências de Mulheres em Reservas da Biosfera, do IberoMaB.

O subcapítulo **Outros Lineamentos do Objeto** trata da continuidade da proposta pedagógica, que se dá pela construção e aplicação de outros processos formativos – gestores e educadores ambientais, gestores e conselheiros de unidades de conservação, além da elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul.

Na Segunda Parte, intitulada “**Os Desafios**”, são apresentados três capítulos, a saber: 1º- Gênero e seus Matizes – Outros Olhares; 2º- Água, Fonte de Vida; e 3º- Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Cada capítulo foi estruturado de forma a apresentar o contexto e os aspectos globais, no que tange às especificidades regionais e locais, considerando os marcos, documentos e orientações internacionais que, por vezes, pautam políticas públicas no Brasil.

O processo histórico de construção dos direitos e empoderamento feminino e as violências de gênero são base do primeiro capítulo **Gênero e seus Matizes – Outros Olhares**, no qual são discutidas as dinâmicas e papel social da mulher nas lutas pelos direitos fundamentais e igualdade e equidade de gênero; os direitos políticos e panorama da América Latina, com aproximações para o contexto do

Brasil, e os recentes embates no país, em especial a deposição da Presidenta Dilma Rousseff.

O primeiro subcapítulo, **Das Lutas pelos Direitos Fundamentais às Lutas pela Igualdade de Gênero**, busca contextualizar o processo histórico das lutas – em um momento em que não se pautava o termo feminismo, muito menos gênero. De forma a aproximar os debates, em seguida são apresentados alguns aspectos sobre **Os Direitos Políticos das Mulheres na América Latina e os Recentes Embates no Brasil**, enfatizando as conquistas e retrocessos para a igualdade e equidade de gênero, os quais tornam-se ponto de reflexão em relação às diversas violências a que as mulheres são submetidas, inclusive a violência política.

O subcapítulo **Distanciamento entre Transversalização e Incorporação**, aponta a necessidade da ênfase em relação às discussões de gênero, de forma que se tenha clareza das diversidades e extratos sociais, dos desafios, da necessidade do empoderamento e protagonismo feminino nas políticas públicas. A partir desses aspectos busca apontar, principalmente no Brasil, considerando o atual cenário, algumas possíveis (des)construções.

Por sua vez, no capítulo **Água, Fonte de Vida** são apresentados os diferentes matizes da água como bem natural essencial à vida, bem como as interconexões e dissociações da sacralidade, da cultura, da qualidade de vida. Também são tratados o reconhecimento e os direitos dos bens naturais e da água com aportes dos novos paradigmas, o bem-viver, o diálogo de saberes, dentre outros, no subcapítulo **Bem Natural, Direito Universal**.

Para o subcapítulo **Desafios na Gestão das Águas**, apresenta-se a água enquanto um recurso, valorado, e as iniciativas para a garantia dos múltiplos usos e compartilhamento, com a participação da sociedade civil. E ainda, aborda avanços e retrocessos na gestão das águas no Brasil, pautando os desafios de participação sociedade civil – amparados às prerrogativas das políticas públicas, que se somam aos novos rumos traçados pelo Governo Federal a partir de 2019.

As bases conceituais, teóricas e históricas da educação ambiental, que consideram aspectos da participação, do pertencimento e da identidade, bem como os desafios e diferentes relações globais e locais, tendo a educação ambiental como uma estratégia para o enfrentamento das problemáticas socioambientais, perfazem o capítulo **Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis**.

O subcapítulo **Aportes Teóricos e Metodológicos em Educação Ambiental** contextualiza as diferentes metodologias, defesas e esforços para o enraizamento da educação ambiental, de forma a incorporar e acolher, a partir de metodologias participativas, as prerrogativas da reflexão-ação-reflexão.

O subcapítulo **Participação, Pertencimento e Identidade – Diferentes Relações do Global ao Local** é uma chamada para a reflexão sobre a dissociação das relações globais e locais e os diferentes impactos. A seguir, o subcapítulo **Educação Ambiental como Estratégia para o Enfrentamento das Problemáticas Socioambientais** aporta algumas discussões a respeito da construção das Sociedades Sustentáveis.

A Terceira Parte, **As Utopias**, dialoga e analisa as interconexões, achados e como se segue. Perpassa a tessitura de **Dialogicidades da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental**, que contextualiza os desafios em aproximar as diversas agendas e as respectivas conexões com os territórios. Ou seja, são as tessituras dos diversos processos desde onde são idealizados e se encontram com os realizados, mesmo que não em total sintonia.

Nesse sentido, apresenta-se a dimensão das interconexões dos temas gênero, água e educação ambiental no subcapítulo **Construção Histórica e Aproximações**, no qual são estabelecidas inter-relações e alguns dos marcos legais e teóricos que aportam subsídios às discussões para a incorporação de gênero na gestão das águas.

Em um segundo momento, para o constructo das utopias, apresenta-se a materialização das agendas e desafios a partir dos territórios, com base nos Relatos de Experiências dos Cursistas da Formação GAEA, o subcapítulo **Desafios para a Transposição e Materialidade da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental nos Territórios Pantaneiros**.

Encerrando, **Algumas Considerações, Incompletas**, que não são finais, buscam provocar os utópicos e utópicas de plantão, que têm suas intenções, para que sigam a partir de suas intuições, pois só assim, com os acertos e erros, no contexto da ação-reflexão-ação, poderão ser aferidas, se se materializaram ou não, no(s) contexto(s) local(ais), as ações efetivas.

## I- PROPOSTA INICIAL DE PESQUISA

A pesquisa acadêmica intitulada **“Estudo Analítico da Formação Gênero, Água e Educação Ambiental como Boa Prática da ONU Mulheres”** foi pautada, inicialmente, no seguinte objetivo: “analisar o alcance da proposta pedagógica da Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA), no âmbito internacional, a partir de contribuições emergidas durante o processo de seleção (2014-2016) do Centro de Capacitação para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres”.

A Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA) tem, em seu histórico, demandas identificadas junto às comunidades, às lideranças e aos gestores municipais e estaduais, envolvidos com comitês, conselhos e grupos sobre a gestão de recursos hídricos na Região Hidrográfica do Paraguai (RH-Paraguai), no Estado de Mato Grosso do Sul. Com base em pesquisas realizadas em 2007 e 2012, que constataram a inexpressiva participação de mulheres nos espaços de decisão; poucos grupos locais e materiais de apoio voltados para a gestão das águas; e a não correlação sobre a perspectiva de gênero, enquanto categoria de análise de relações sociais, mesmo entre os participantes graduandos, graduados e pós-graduados.

A partir desses resultados, iniciaram-se articulações com instituições de ensino, inclusive com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e com organizações internacionais. Nos anos seguintes, foram executadas várias iniciativas de mobilização, capacitação, produção de materiais de apoio e organização de grupos locais. Entretanto, somente a partir de 2012 foi possível estruturar um processo formativo, aprovado pelo Programa Aliança para os Ecossistemas (*IUCN NL, Wetlands International e Both ENDS*), o projeto

“Formação de Multiplicadores para Incorporação de Gênero no Gerenciamento de Recursos Hídricos e Educação Ambiental”. Um dos componentes, o curso de formação para lideranças – Formação GAEA – foi inserido neste projeto.

Para uma maior abrangência, a Formação foi construída com a participação de representantes de instituições públicas e ONGs e ofertada como um Curso de Extensão pela UFMS, na modalidade a distância. Para esse curso com carga horária de 180 horas (9 meses de duração), foram disponibilizadas 150 vagas. Essa oferta teve significativa procura, com 399 inscritos, sendo selecionados 168 alunos, dos quais 61 concluíram a formação. O curso foi estruturado em sete módulos, formatado com artigos e relatos de experiências inéditos e, durante as aulas, buscou-se suscitar a reflexão-ação-reflexão dos cursistas, ou seja, com base nas reflexões ancoradas nos aportes teóricos, os participantes deveriam fazer intervenções em suas comunidades.

Com o encerramento do Curso de Extensão, essa Formação GAEA foi inscrita em um processo de seleção do Centro de Capacitação para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres. A partir de uma convocatória global, foram selecionadas dez experiências em capacitação de organizações instaladas, ou com ações voltadas para países do Hemisfério Sul, ou nações em desenvolvimento. Foram várias etapas de análise, seguidas de contatos com os responsáveis por meio de entrevistas e questionários para a elucidação das experiências. A seleção resultou no registro de análise da Formação GAEA, no “Compêndio de Boas Práticas em Capacitação para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres”, seguido de diálogos (fóruns e webinários<sup>1</sup>) para intercâmbio entre as Boas Práticas, com a participação de especialistas da ONU Mulheres e de outras organizações internacionais.

A partir desse contexto, foi proposta a presente pesquisa ao Programa de Pós-graduação em Ensino do Ciências, na área de concentração em Educação Ambiental. Na ocasião, fora apontada como problema de pesquisa a necessidade de inserção de novos atores na gestão de recursos hídricos, assim como para o aprofundamento da importância do empoderamento de mulheres e responsáveis de lares no campo na gestão da água, refletindo, portando, na necessidade de ofertas de formações em Educação Ambiental (EA<sup>2</sup>) para esse público.

---

<sup>1</sup> Seminários on-line.

<sup>2</sup> Neste relatório o uso da sigla EA refere-se ao termo “Educação Ambiental”.

Como um primeiro impasse surgiu a necessidade de algumas mudanças, a partir da proposta apresentada como pré-projeto durante o processo de seleção do Programa de Doutorado, bem como do que foi aprovado pelo Colegiado do referido curso, e apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Junto ao Comitê de Ética foram várias tentativas, impasses e negativas, que perduraram mais de um ano: 1) pretendia-se entrevistar representantes das demais práticas selecionadas, além de consultoras e *staff* da ONU Mulheres que participaram do processo: constatou-se a necessidade de autorização das instituições de origem, entretanto, a maioria dessas representantes já não fazem parte do quadro, ademais, para o Comitê havia a necessidade de tradução dos diversos documentos; 2) pretendia-se aplicar um questionário – via formulário on-line -, junto aos egressos da formação, porém, também não foi aprovado pelo Comitê.

Dessa forma, considerando o pouco tempo para a integralização do Curso de Doutorado (3 anos), da dedicação ao cumprimento dos créditos, à pesquisa e à preparação do Relatório de Qualificação e de Defesa, conjuntamente com a minha Orientadora, optamos por analisar os materiais gerados durante o processo formativo, já publicados, disponíveis em versão impressa “GAEA – Gênero, Água e Educação Ambiental” e digital, além de um DVD encartado na versão impressa, também disponíveis na internet ([www.gaea.inf.br](http://www.gaea.inf.br)). Vale ressaltar que, em relação às publicações, houve recortes específicos dos Relatos de Experiências dos Cursistas.



## II- NOVO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

*Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita*

*Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz  
(...)  
O que É, o que É?  
(Gonzaguinha)*

Desde a apresentação do pré-projeto até o presente momento ocorreram mudanças, a começar pelo título do Relatório de Pesquisa: **“Mulheres, Água e Educação Ambiental: Olhares Diversos na Promoção de Interconexões”**. As alterações no título, nos objetivos e em outros aspectos da pesquisa, além das considerações em relação ao Comitê de Ética, se deram por se constatar que a pesquisa vai além dos alcances da seleção da Formação GAEA como uma experiência exitosa no cenário internacional. Somam-se a essa projeção internacional inúmeras articulações, conexões e iniciativas ao processo formativo em si. Assim, optou-se por contemplar de forma mais direta o processo de construção, os materiais produzidos, e os desdobramentos e reaplicação da proposta pedagógica em outros temas e contextos.

Efetivamente, essas mudanças também partem do amadurecimento da educadora ambiental/pesquisadora que, de uma perspectiva pouco animadora, vê-se em um caminho totalmente novo com vivências as quais, nos tenros momentos, sequer sonhava galgar, mas que, aos poucos, vai deparando-se com desafios em construir o diferente, sem saber dos primórdios de ações socioambientais com os temas gênero, água e educação ambiental.

Durante a estruturação e construção da narrativa da presente pesquisa, surgiram diversos desafios, tais como: recontar a trajetória da construção do objeto e seus desdobramentos sem autocitações, ou mesmo tornar-se cansativo para o leitor, dado que todo o processo se encontra registrado em artigos, capítulos, livros, revistas e informativos, disponíveis para acesso em geral.

E ainda, ao longo da introspecção para essa construção, deparei-me com “achados” de aprendizagens e processos formativos que busco registrar no presente relatório, conectando-os com as bases teóricas e marcos internacionais.

## **II.1- QUESTÕES NORTEADORAS, HIPÓTESES E OBJETIVO(S)**

Assim, para esse novo contexto da investigação apresentam-se as seguintes questões básicas:

- Qual a importância de iniciativas e processos formativos para o empoderamento de atores locais visando à igualdade e equidade de gênero?
- Como materializar e aproximar as agendas globais de gênero, água e educação com as diferentes realidades locais?

Essas questões norteiam as seguintes hipóteses, as quais consideram que:

- Existem esforços da sociedade civil para o empoderamento de atores locais visando à igualdade e à equidade de gênero;
- As existências de agendas para o enfrentamento da invisibilidade do papel da mulher corroboram para a melhoria das tomadas de decisões;
- As agendas internacionais empoderam atores locais para a promoção de igualdade e equidade de gênero.



Essas questões e hipóteses apontam para o objetivo geral desta pesquisa, por meio da qual se buscou problematizar as contribuições da Formação GAEA, de forma a descrever a dinâmica da construção do processo formativo, que envolveu os temas gênero, água e educação ambiental, além de refletir sobre a primazia das agendas internacionais para o fortalecimento das políticas públicas no Pantanal.

Destaca-se como principal objeto de investigação o protagonismo feminino nos processos de gestão da água, de educação ambiental nos territórios, em especial no Pantanal.



### III- METODOLOGIA

O procedimento metodológico delineou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter descritivo, com análise documental, bibliográfica e base de dados institucionais. Para alcançar os objetivos propostos buscou-se aclarar bases conceituais da pesquisa qualitativa, da autobiografia e da análise documental, de conteúdo, perpassando pelo discurso, com subsídios de recursos tecnológicos para tais análises.

Enquanto pesquisadora, sujeito presente em todas as etapas do processo, tornou-se um grande desafio contextualizar a subjetividade das vivências e a objetividade da construção do objeto de pesquisa. Por compreender que o objeto de pesquisa proposto inicialmente ultrapassava os limites primários almejados e, durante todo o processo de construção da presente tese, o amadurecimento progressivo enquanto pesquisadora, somando-se aos aportes teóricos estudados, convergiram para organização das etapas metodológicas. Ademais, a sistematização dos “achados” e subjetividades dos processos formativos coordenados pela pesquisadora – sujeito presente, vieram enriquecer a elucidação das inquietações que foram desveladas durante a pesquisa.

A história de vida, o caminhar, sujeito presente da pesquisadora já vislumbrava preocupações quanto a igualdade e equidade de gênero, buscando o empoderamento de mulheres e o protagonismo feminino, nos processos de gestão da água e de educação ambiental como instrumento capaz de transformar práticas em ações efetivas e proativas para a melhor distribuição dos recursos naturais e justiça social.

Para tanto, a investigação, de caráter descritivo, ocupou nessa pesquisa um lugar de destaque, perpassando pelo olhar crítico e analítico da pesquisadora,

enquanto feminista e educadora ambiental, no desempenho um papel central durante toda a escrita da construção da tese. Buscaram-se, na descrição da narrativa, aportes para fazer as interconexões e as inter-relações de gênero, água e educação ambiental. Buscou-se descrever os fatos e fenômenos com organicidade, de forma que essas narrativas proporcionem o entendimento e a melhor compreensão, como um todo.

### **III.1- PESQUISA QUALITATIVA**

Ao longo da existência humana, em busca de desvelar os fatos e fenômenos, foram sendo aperfeiçoadas técnicas e métodos, hoje sistematizadas em diferentes correntes de pesquisa. Segundo Chizzotti (1995, p. 11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”, enquanto o pesquisador busca em diferentes instrumentos o mais adequado ao processo, ou mesmo ao momento. Para o autor a pesquisa qualitativa “abriga correntes muito diferente” (CHIZZOTTI, 1995, p. 78). Piana (2003, p. 119) considera que a pesquisa “existe com o suporte de procedimentos metodológicos adequados que permitam a aproximação ao objeto de estudo”.

A história da investigação qualitativa embasa-se originalmente no século XIX. Caracteristicamente, na vida cotidiana nos Estados Unidos estiveram na base da investigação social “a urbanização e o impacto da imigração em massa deram origem a vários problemas nas cidades, sanitários, de saúde pública, bem-estar e educação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 19-20). Os autores destacam que na Europa, a investigação de Charles Booth para quantificar os pobres de Londres, registro, descrição exaustivas e detalhadas das pessoas que estudou por dezessete anos. No início do século XX, um dos levantamentos sociais mais significativos foi o de Pittsburgh, 1907, nos Estados Unidos. O grupo que conduziu tentou aplicar o “método científico ao estudo dos problemas sociais” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 22). Para os autores, nesse período o acesso à informação, principalmente com o barateamento do papel, proporcionou uma variedade de publicações de cunho de denúncias dos problemas sociais, embasadas em levantamentos e observações, mesmo que a princípio pretendessem apenas

enumerar estatisticamente as condições degradantes. Os autores aportam-se a Taylor (1919), e apontam a importância da pesquisa qualitativa para tornar públicos os dados gerados por diferentes atores sociais que buscavam a contextualização interdisciplinar de suas investigações (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para Paulilo (1999) “a investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis”. A investigação qualitativa é empregada para a compreensão e explicação de fenômenos caracterizados pela complexidade da dinâmica das relações sociais, buscando captar o contexto em sua totalidade, em que

trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

No mesmo sentido, para Chizzotti (1995, p. 79), a evolução histórica da abordagem de pesquisa de cunho qualitativo pressupõe que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”, um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais. Na busca do aprofundamento da compreensão na investigação, trabalha com o universo de significados que buscam aprofundar a conectividade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16) a investigação qualitativa

(...) agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (...) As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Na pesquisa qualitativa os dados são os elementos que formam a base da análise e incluem materiais recolhidos frente às observações de seus estudos. E de acordo com Ludke e André (1986, p. 1) “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” As autoras consideram, ainda, que a pesquisa traz consigo a carga de valores e

princípios que orientam o pesquisador, quanto às suas próprias influências, destacando “a polaridade das ciências físicas e naturais”, que, por muito tempo, separou “pesquisador e o objeto de estudo”, de forma que a “objetividade que se imagina de não envolvimento do pesquisador para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer”. Elas reforçam o papel do pesquisador, enfatizando que é “justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esses conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 4-5).

Para elucidar o “uso dos termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e de campo” que por vezes são empregados indevidamente ou como equivalentes, Ludke e André (1986, p. 11-13) amparam-se em Bogdan e Binklen (1982), e apontam algumas características da pesquisa qualitativa: 1- tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador o seu principal instrumento – contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto que está sendo investigado; 2- os dados coletados são predominantes e descritivos – todos são importantes; 3- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto – a verificação de como os problemas se manifestam nas atividades; 4- o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador – ao considerar as diferentes perspectivas do participantes; 5- a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo – momento da consolidação dos dados, que nem sempre respondem às hipóteses definidas no início do estudo.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, desconectados, uma vez que a identificação e delimitação do problema pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Chizotti (1995) considera que,

o pesquisador partilha fatos e locais, mergulha nos sentidos e emoções que constituem objetos de pesquisa e que trazem em si significados e relações que criam em suas ações, como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas adequadas de forma a intervir nos problemas que identificam (CHIZOTTI, 1995, p. 79).

Assim, a pesquisa qualitativa, as diferentes técnicas e procedimentos permitem o registro e sistematização de fatos e acontecimentos, permitindo ainda, a melhor compreensão dos fenômenos.

### III.2- AUTOBIOGRAFIA

A autobiografia é considerada um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações da vida pessoal de um ou mais informantes. O uso de história de vida como meio de pesquisa está em crescente evolução e para Chizzotti (1995), “a história de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos que marcaram sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida” (CHIZZOTTI, 1995, p. 95-96).

Para Paulilo (1999, p. 140-143) em uma abordagem qualitativa são muitos os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados e, entre eles, a história de vida, que fornece a base consistente para o entendimento de forma a se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, bem como permite que elementos do presente se fundam a evocações passadas. Assim, a história de vida pode ser considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Considera, portanto, “que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado” (PAULILO, 1999, p. 141).

Sartre (2015) advoga que a subjetividade parte da interioridade, da mediação, da noção de sujeito e objeto, dos resultados das práxis, das relações práticas e afetivas, da correlação e compreensão do subjetivo, tendo em vista elementos objetivos, como indispensável para o conhecimento dialético do social. Intrinsecamente, o ser como parte do contexto social.

Hart (2005) aponta as influências das narrativas na pesquisa em educação ambiental, já que considera o contexto social, dando voz aos participantes, reconectando com aspectos que por vezes não são considerados, destacando: “(...) a narrativa usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão para os outros” (HART, 2005, p. 16). O autor chama a atenção em relação à representatividade e à legitimidade das pesquisas qualitativas, com base em seus escritos de 2000, anunciando que:

Embora haja a necessidade de fundamentar o nosso trabalho de pesquisa na experiência, como pesquisadores nós também necessitamos demonstrar nosso conhecimento, conscientes das limitações de nossas metodologias qualitativas, particularmente porque cada gênero ou tradição tem suas facilidades inerentes (HART, 2000, apud HART, 2005, p. 18).

Bogdan e Biklen (1994) ao tratarem de autobiografias destacam a quantidade de documentos publicados em relação às experiências educacionais, bem como a importância da “motivação” durante a narrativa de uma autobiografia, a qual pode se tornar um meio de entrada para que outros se envolvam com o tema investigado:

Existem autobiografias escritas por pessoas que abandonaram a escola, grandes professores, líderes mundiais, adolescentes investigadores, médicos, forjadores de cheques, dependentes de drogas e gente comum. As autobiografias variam consideravelmente desde o íntimo e pessoal (contendo material como os que se encontram em diários mais reveladores) ao superficial e trivial. (...) Uma autobiografia, rica em detalhes, escrita com o objetivo de contar a história da pessoa tal como ele ou ela a experienciaram, é semelhante ao papel que um informador-chave tem para um investigador. Pode ser uma introdução para o mundo que quer estudar (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 179-180).

Paulilo (1999) destaca as tentativas de “fazer discurso escrito o mais fiel possível ao discurso falado”, que perpassam pelo papel do narrador que proporciona formas e sentidos a serem interpretados. A autora também chama a atenção que a maioria das biografias são de pessoas com reconhecimento público e prestigiadas, que por vezes geram fascínio nos leitores, e “que cada um de nós traz dentro de si uma história fascinante” (PAULILO, 1999, p. 141).

Dias (2005, p. 152) aporta importantes reflexões em relação ao uso da abordagem (auto)biográfica, das quais me aproprio para esta construção, já que o objeto da presente tese perpassa as minhas práticas, formação profissional e acadêmica. Para a autora:

(...) algumas incursões nos referenciais que argumentam sobre a utilização das abordagens (auto)biográficas, ou seja, da “narrativa”, da “entrevista (auto)biográfica”, da “história de vida” ou do “relato oral”, como forma de conhecimento da vida, da formação profissional e da prática de professores (DIAS, 2005, p. 152).

Nessa aproximação da autobiografia com a complexidade e amplitude dos temas (gênero, água e educação ambiental) e a epistemologia, o empirismo das pesquisas alternativas e emergentes aportam-se nos saberes localizados e teorias feministas de Haraway (1995) e Harding (1993), as quais contribuem para a construção da narrativa. Essas autoras apresentam as dificuldades, a dicotomia, os

desconfortos da pesquisa: “(...) a pesquisa feminista acadêmica e ativista tentou repetidas vezes responder à questão sobre o que nós queremos dizer com o termo, intrigante e inescapável, ‘objetividade’” (HARAWAY, 1995, p. 7); e “(...) precisamos ser capazes de acolher certos desconfortos intelectuais, políticos e psíquicos, de considerar inadequados e até mesmo derrotistas determinados tipos de soluções luminosas aos problemas que nos colocamos” (HARDING, 1993, p. 13).

No geral as narrativas, as histórias de vida, são cunhadas a partir de memórias, recordações e lembranças, com diferentes gradientes e complexidade, como da própria autobiografia, das teorias alternativas, como a feminista, e as emergentes como a da educação ambiental. Assim, para os autores citados, as histórias de vida narradas fornecem bases consistentes para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, e que envolvem sentimentos profundos e fecundos dos sujeitos que perpassam as práticas cotidianas. É, sem dúvida, um instrumento valioso, que traz à tona um conjunto de depoimentos narrados e vivenciados pelo próprio narrador, sujeito da investigação. E no caso da presente pesquisa, trata-se da história de vida da pesquisadora e das diferentes práticas e interfaces (educadora, ativista e feminista) com “os objetos” narrados.

### **III.3- ANÁLISE DOCUMENTAL**

A pesquisa documental, considerada uma etapa fundamental na proposta da pesquisa, se caracteriza por utilizar os mais diversos tipos de materiais de análise e as fontes são mais diversificadas. Para Cellard (2008, p. 297), a pesquisa documental busca vestígios no passado: “pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos”. Ele destaca a importância dos documentos escritos para a investigação:

(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).



Nesse sentido Gil (2002, p. 46) destaca que “por subsistirem ao longo do tempo, tornam-se importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica; não implica altos custos uma vez que exige apenas disponibilidade de tempo”. Chizzotti (1995, p. 19) descreve a pesquisa documental como “uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas”.

Gil (2002) tece considerações em relação a certas limitações da pesquisa documental, também aponta as vantagens, como bem consideráveis, uma vez que os documentos constituem fonte rica e estável e não exigem contato com os sujeitos da pesquisa. E aponta a semelhança entre a pesquisa documental e a bibliográfica:

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Sobre a semelhança entre a pesquisa documental à pesquisa bibliográfica, Gil (2002) aponta que durante o desenvolvimento de ambas, as fases “em boa parte dos casos, são as mesmas”. Destacando:

(...) há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. (...) Assim, podem ser definidas as seguintes fases na pesquisa documental: a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho” (GIL, 2002, p. 88).

Assim, a pesquisa documental e bibliográfica prima pela busca de dados, com suas aproximações e distanciamentos, de forma que, para a sistematização de dados são aplicadas diferentes técnicas documentais. Para Bardin (2002, p. 45), em relação à análise documental e à análise de conteúdo, “a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo”, destacando:

O peso do desenvolvimento das técnicas documentais tem-se mantido relativamente discreto no campo científico. A documentação permanece uma atividade muito circunscrita e a análise documental, pouco conhecida do profano, é um assunto para especialistas. No entanto, alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais

analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo, que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar (BARDIN, 2002, p. 45).

Para a Bardin (2002) se tem na fase preliminar de documentação, por exemplo de um banco de dados ou uma tese, a análise documental, a qual,

permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou abstracts (condensações do documento segundo certas regras); ou a indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita (BARDIN, 2002, p. 46).

Para Ludke e André (1986):

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (...) como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

No intuito de esclarecer e introduzir as diferentes técnicas de análise documental e as aproximações com a análise de conteúdo, buscou-se subsídios em Bardin (2002), que destaca algumas diferenças:

Figura 1: Comparativo análise documental e análise de conteúdo

<b>Análise Documental</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>
Trabalha com documentos	Trabalha com mensagens (comunicação)
Faz-se principalmente por classificação-indexação	Por temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo
Objetivo – é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem	Objetivo – é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem

Fonte: Sistematização pela autora a partir de Bardin (2002, p. 46).

Dependendo do tipo de registro e de documento lança-se mão das análises, existem autores que utilizam diferentes técnicas e instrumentos, os quais substanciam da análise de conteúdo, análise documental, por exemplo, para as entrevistas usa-se também análise do discurso.

### III.3.1- ANÁLISE DE CONTEÚDO

As diferentes técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados na pesquisa qualitativa, como apresentado anteriormente, somam-se para que a partir de um documento bruto se faça análises sistematizando-os em diferentes documentos e/ou base de dados a serem utilizadas internamente em uma instituição pública ou privada, ou mesmo para o público externo.

A partir de uma diversidade de instrumentos, Bardin (2002, p. 15), umas das principais referências para a análise de conteúdo no Brasil, registra como um dos percursores, da sistematização de técnicas para análise de conteúdo, Harold Lasswell, que por volta de 1915, fazia a análise de imprensa e de propaganda nos Estados Unidos.

Para Bardin (2002), a análise de conteúdo não é simplesmente um instrumento, e sim um leque instrumentos. Descrevendo-a como um conjunto de técnicas, que embora parciais são complementares, mas que busca analisar as comunicações e visa a descrever o conteúdo das mensagens, sistematizando-as. Destacando como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtileza em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 2002, p. 9).

Para pensar a análise de conteúdo relacionando ao tipo de fala e ao tipo de interpretação que se busca são necessárias regras básicas por vezes intransponíveis, uma vez que se trata de um método mais empírico e por vezes a técnica de análise de conteúdo adequada ao objetivo que se pretende alcançar necessita ser reinventada a cada momento da análise, como destaca Bardin (2002):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas

abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2002, p. 30-31).

Considerando a análise de conteúdo, Bardin (2002) sistematiza em três grandes momentos, os quais se desdobram em outras dezenas: 1- pré análise; 2- exploração do material; e 3- tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Ludke e André (1986, p. 38) se embasam em Krippendorff (1980) para a análise de conteúdo, a qual

(...) pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40).

Na construção da tese, a partir desses referenciais teóricos, partiu-se para a análise e sistematização dos dados, utilizando-se de diversos instrumentos e técnicas, em diferentes etapas.

### **III.3.2- USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS**

As abordagens computacionais são utilizadas para análises de dados tanto nas pesquisas qualitativas como para as quantitativas, para a classificação, recuperação e sistematização de dados – com recursos visuais para melhor compreensão dos leitores – gráficos, imagens, tabelas, nuvens etc. Bogdan e Biklen (1994) destacam como uma mudança de metodologia, como parte da investigação científica, a partir da década de 1980, e que esses programas computacionais foram concebidos como uma ferramenta com vários aspectos mecânicos da análise de dados”, e ainda:

A maior parte dos programas de processamento e texto têm opções de procura de palavras ou capacidades de indexação que permitem ao investigador localizar palavras ou códigos-chave em ficheiros de texto. Alguns programas têm gestores de bases de dados que podem ser úteis para os investigadores qualitativos. Estas são as formas mais simples de investigadores qualitativos; e as mais simples de utilização dos computadores para a classificação e recuperação mecânica (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 239).

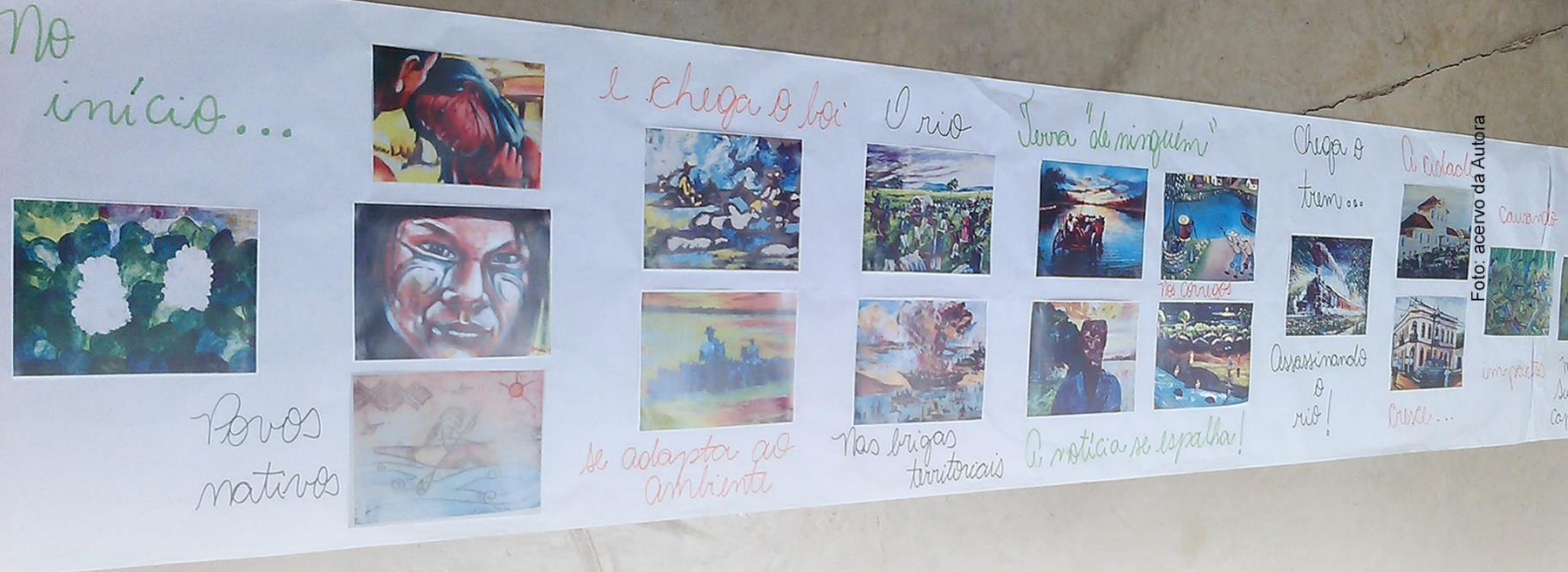
Para as análises de conteúdo, sejam quantitativas ou qualitativas, hoje têm-se disponível vários *softwares*, que fazem diversas análises que “possibilitam referenciar as unidades lexicais nos textos e enumerar automaticamente suas ocorrências”. Dessa forma, torna-se possível descrever com precisão fenômenos tais como atitudes, valores e representações e ideologias contidas nos textos analisados. Para a análise estatística são “utilizadas diferentes estratégias” (GIL, 2002, p. 90).

Os autores enfatizam a necessidade de conhecer minimamente de programação, dedicação para alimentar os programas com informações sobre o objeto de pesquisa, suas hipóteses e questões inerentes ao comparativo com os referências teóricos. Ou seja, o pesquisador (e/ou programador) deve ter clareza das nuances teóricas para programar/alimentar os programas de processamento de dados e textos. Assim, alguns pesquisadores têm maior facilidade com os recursos tecnológicos, os utilizam com fluidez, enquanto para outros tornam-se estresses, sem nenhum êxito. Um dos recursos computacionais utilizado, baseia-se em redes. As quais, ao longo da presente tese, por vezes estão explicitadas, em outras implícitas, no emaranhado de ações e processos registrados.

Para Martinho (2003, p. 11), as redes emergiram de processos e relacionamentos entre atores sociais em busca de uma resposta coletiva, para a qual esses atores se organizaram e passam a existir em “uma multifacetada constelação de redes de ONGs, pessoas e grupos de afinidade em cada uma das áreas da ação política e social humana – educação, saúde, cultura, assistência social, meio ambiente, gênero, defesa de direitos e economia solidária, entre outros”. Nessas condições, as redes se tornaram uma das principais formas de organização coletiva. Nesse contexto, na Primeira Parte da presente tese buscaram-se contextualizar essas interações e redes, bem como em imagens, com o uso de recursos computacionais, para a visualização delas. O autor destaca:

A figura da rede é a imagem mais usada para designar ou qualificar sistemas, estruturas ou desenhos organizacionais caracterizados por uma grande quantidade de elementos (pessoas, pontos-de-venda, entidades, equipamentos etc.) dispersos espacialmente e que mantêm alguma ligação entre si. (...) Esta é uma concepção formalista de rede, isto é, baseada apenas em sua forma aparente, mas que desconsidera como componente importante a dinâmica de relacionamento horizontal que a rede proporciona (MARTINHO, 2003, p. 8).

Assim, na presente tese, optou-se por utilizar recursos computacionais no sentido de ilustrá-la.



#### IV- CAMINHOS TRILHADOS

Nossa viagem não é ligeira, ninguém tem pressa de chegar  
 A nossa estrada, é boiadeira, não interessa onde vai dar  
 Onde a Comitiva Esperança chega já começa a festança  
 Através do Rio Negro, Nhecolândia e Paiaguás  
 Vai descendo o Piqueri, o São Lourenço e o Paraguai  
 Tá de passagem, abre a porteira, conforme for pra pernoitar  
 Se a gente é boa, hospitaleira, a Comitiva vai tocar  
 Moda ligeira, que é uma doideira, assanha o povo e faz dançar  
 Oh moda lenta que faz sonhar  
 Onde a Comitiva Esperança chega já começa a festança  
 Através do Rio Negro, Nhecolândia e Paiaguás  
 Vai descendo o Piqueri, o São Lourenço e o Paraguai  
 Ê, tempo bom que tava por lá,  
 Nem vontade de regressar  
 Só vortemo eu vô confessar  
 É que as águas chegaram em Janeiro, descolamos um barco ligeiro  
 Fomos pra Corumbá

Comitiva Esperança  
 (Almir Sater e Paulo Simões)

Na teoria, no papel, por vezes as aproximações e distanciamentos, convergências e divergências, são facilmente associadas ou mesmo comparadas. Mas considerando os caminhos trilhados para a presente investigação, tornou-se desafiante em todas as etapas, até mesmo pelas polaridades, considerando a junção da tríade gênero, água e educação ambiental, que ainda não são consensos

pela academia, e não entendidas pela sociedade. Primeiro, de se juntar temas que ainda não fazem parte do consenso e deferência das ciências – gênero, com suas centenas de interpretações; a água defendida como bem natural (e de direito humano, universal) e por outros como recurso; a educação ambiental (crítica), interpretada por vários como uma ação de perigosa, já que contesta os padrões vigentes e estabelecidos. Segundo, de se interconectar o pessoal (autobiografia), o profissional e o acadêmico em uma tese, sem perde o rigor científico. E, terceiro, conclamar diálogos sobre a tríade gênero, água e educação ambiental (pouco difundida) que, ainda, estão se tornando palavras censuradas na atual conjuntura.

Mesmo com os diferentes desafios, a presente investigação aporta-se na pesquisa documental, a qual foi realizada/sistematizada a partir da análise de registros de materiais históricos, grande parte produzidos em trabalhos coordenados pela pesquisadora em processos investigativos e formativos, como já apresentado. Somaram-se a isso os aportes teóricos, os quais melhoram o entendimento em relação aos marcos teóricos e conceituais. Nesse sentido, como as aproximações entre a análise documental e de conteúdo, baseadas em Bardin (2002, p. 46), bem como a defesa de Ludke e André (1986, p. 38-39), em que a análise documental indica os problemas e lacunas que devem ser resolvidos com outras técnicas.

Não me sentiria confortável em usar o termo elucidar, já que se tem a dinâmica dos processos, já que se continua em busca de recontar a trajetória de construção pessoal do objeto e seus desdobramentos nas inter-relações de gênero, água e educação ambiental e de provocar diálogos sobre as contribuições de processos formativos no empoderamento de comunidades, principalmente de mulheres, em especial as pantaneiras.

Para facilitar a compreensão da narrativa da presente tese, optou-se por agrupar em três momentos os caminhos trilhados para construção metodológica centralizada na análise documental: 1) com aportes da autobiografia para contemplar o papel ativo da pesquisadora como parte da pesquisa, análises de materiais institucionais da Mupan, tais como a construção do processo formativo GAEA e seus desdobramentos; 2) com aportes da análise bibliográfica a partir de documentos internacionais e referenciais teóricos e conceituais sobre os temas discutidos; 3) com aportes da análise de conteúdo e textual para apresentar as



possibilidades de resignificação e materialização das agendas internacionais a partir dos relatos de experiências dos cursistas.

Desde já busca-se esclarecer que essas referências formam parte de um processo em e de construção. Ou seja, não necessariamente foram seguidas todas as etapas apresentadas pelos teóricos, até porque apoiou-se em diferentes técnicas para contemplar os diferentes contextos. A seguir, esclarecimentos acerca dos caminhos trilhados.

Centrada na análise documental, para se chegar à análise institucional da ONG Mulheres em Ação no Pantanal – Mupan, descrita na Primeira Parte, a narrativa perpassou a história de vida ao longo do desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora. A partir de suas memórias, lembranças e vivências – ancorada na autobiografia -, as quais dialogam e convergem com os referenciais teóricos apresentados na Segunda Parte, na qual destaca-se a materialidade dos mitos e lendas como parte do processo de pertencimento. Ademais, fazem-se as interações e construções da existência institucional, apontando as diversas redes (pessoais e interinstitucionais) que pautam os processos existentes hoje na organização, que dialogam com os referenciais teóricos e marcos conceituais descritos na Segunda Parte.

A Primeira Parte, enquanto metodologia, amparou-se na autobiografia, na história de vida e nas análises de documentos institucionais, a partir do registro de memórias da pesquisadora, como parte ativa do processo com logomarcas, mapas, tabelas e quadros, considerando os diferentes elementos que se somam aos recursos computacionais para a geração de imagens inerentes às várias interações, deu-se para melhor visualização dos resultados, principalmente para as conexões, redes e interações interinstitucionais.

As canções, poemas, reflexões e fotos, a cada capítulo e subcapítulo remetem às memórias e aos processos de construção de conhecimentos e aprendizagens, de forma que todas dialogam com as narrativas e as mantêm em movimentos, como referências de representação social ou como provocação para os diferentes olhares para o território e para o empoderamento de lideranças, em especial às mulheres.

Para as análises de referenciais teóricos e marcos conceituais buscaram-se autores e documentos internacionais que aportam para a construção de conhecimentos e agendas relativas ao gênero, à água e à educação ambiental.

Vale ressaltar que são poucos os autores, teóricos, que explicitam os três temas conjuntamente, considerando as recentes discussões em relação à incorporação de gênero na gestão da água, bem como em relação a gênero e educação ambiental. Água e educação ambiental são os temas que se tem mais facilidade de encontrar.

As discussões da tríade gênero, água e educação ambiental ganham força, com recomendações e orientações de agendas internacionais, a partir da década de 1980. De forma que, por hora, o constructo da presente narrativa embasa-se principalmente em agendas internacionais, inclusive nas quais a própria Mupan se pauta, considerando que criação se deu a partir de recomendações do Fundo Mundial para o Meio Ambiente, para a inserção da temática gênero no projeto GEF Pantanal/Alto Paraguai. Assim, a narrativa está permeada de bases conceituais e indicativos das agências internacionais em relação a gênero e educação ambiental para a gestão das águas.

No desenvolvimento das Partes e dos Capítulos buscou-se contextualizar os diferentes processos históricos que convergem para as atuais aproximações da tríade gênero, água a educação ambiental. De forma que, a apresentação dos teóricos e de documentos institucionais buscam aportar para sistematização de subsídios que se tornaram o que se discute hoje em termos de gênero, água e educação ambiental. Assim, com aportes da análise bibliográfica, na Segunda Parte são apresentados os diferentes olhares, os quais buscam elucidar as principais convergências em uma infinidade de conexões, com base na Declaração de Dublin, sobre Água e Meio Ambiente (1992), em seu Princípio número 3, a Declaração do Milênio (2000), destacando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e a Resolução nº 98/2009 do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH)

Para as análises dos Relatos de Experiências dos egressos da Formação GAEA, procurou-se ancorar na análise de conteúdos e textual. Esses relatos são parte do último módulo Sistematização de Conhecimentos em Gênero, Água e

Educação Ambiental, os quais totalizam 44 relatos – escritos em trios, duplas, ou mesmo, por um único cursista.

Nessa estrutura de análise, que contempla a publicação de materiais de apoio, produzida e disponibilizada em versão impressa, digital e online pela Formação GAEA, está organizado em sete módulos, a saber: educação a distância, educomunicação, água, educação ambiental, coletivos educadores, gênero e sistematização do conhecimento. Vale ressaltar que o primeiro módulo não foi analisado por se tratar da ambientação e usos de tecnologias para a educação, ou seja, conceitos básicos da educação a distância e as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, já que o curso foi ofertado na modalidade a distância a partir da Plataforma de Moodle da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bem como o último módulo, já que ele perfaz a centralidade da presente análise – os Relatos de Experiências.

Para a sistematização dos dados utilizaram-se recursos de planilhas Excel, com a codificação de cada relato de experiência (RE), optando por identificá-los numericamente de 1 a 44 (RE-1, RE-2, RE-3..., RE-44), de forma a preservar a identidade dos autores, mesmo porque esses relatos são públicos e disponíveis em vários formatos – impresso, digital e online.

A partir desses primeiros esclarecimentos, para as análises em si, com base nos aportes da análise documental, de conteúdo e textual, constituiu-se como ponto de partida a leitura flutuante dos relatos, seguida de leitura mais acurada para a identificação de aspectos relevantes à centralidade proposta – gênero, água e educação ambiental. De forma que se buscou identificar as convergências dos relatos em relação ao público alvo, aos temas centrais, às temáticas, aos tipos de intervenções. Assim, seguindo os referenciais metodológicos e teóricos, foram feitas classificações e categorizações, descritas e dialogadas na Terceira Parte, no subcapítulo Desafios para a Transposição e Materialidade da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental nos Territórios Pantaneiros.

Com isso, essas classificações e categorizações foram fundamentais para a identificação do público alvo das práticas, ou seja, se foi realizada junto à educação formal – nas escolas, de educação ambiental não formal – nas comunidades, ou mesmo mistas. Seguido dos enunciados dos módulos: educomunicação, água, educação ambiental, coletivos educadores e gênero, sua aplicabilidade.

Além disso, a partir dessas várias classificações e categorizações, buscou-se identificar nos relatos de experiências os diálogos com referenciais teóricos e conceituais que compõem a Segunda Parte da presente narrativa, consideraram-se elementos tais como abordagens teóricas, aprendizagens e reflexões, e intervenções em seus espaços de atuação. Também foram observados registros sobre mobilização, conhecimento e diagnóstico. Seguiram-se as orientações de análise documental, com aportes da análise conceitual e textual; por último, os relatos foram sistematizados em ações coletivas e de aprendizagem.

De forma que, a partir desses 44 relatos, utilizando-se de vertentes da análise documental, com aportes na análise de discurso e textual, buscou-se identificar elementos em relação à **coletividade, transversalidade e interdisciplinaridade** durante as intervenções junto às comunidades. Para isso, nas várias etapas de classificação e categorização foram observadas as abordagens enquanto público alvo, temas centrais, temáticas dos módulos, intervenções.

O primeiro passo deu-se com a classificação e/ou categorização de forma a identificar ações desenvolvidas no âmbito escola – EA Formal, nas comunidades – EA Não Formal, e as mistas, ou seja, as que envolveram os dois seguimentos. Nessa primeira categorização, foram identificados 04 relatos voltados somente para a EA Formal – ou seja, no ambiente escolar; 28 para a EA Não Formal – comunidade em geral; e 12 com relatos classificados como mistos, ou seja, envolveram escolares e comunidades.

Assim, essas análises dos Relatos de Experiências dos cursistas da Formação GAEA conformam a Terceira Parte – As Utopias, a qual está estruturada no capítulo Dialogicidades da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental.

Vale ressaltar que a narrativa e as análises da presente tese não seguem as estruturas metodológicas difundidas por teóricos, ou mesmo uma estrutura linear, compartimentada, e sim compartilhada com diferentes matizes – em um vai e volta em que se entrelaçam, ou mesmo considerando que os aportes são parte de uma narrativa de aprendizagem contínua, da pesquisadora enquanto parte ativa do processo.

## PRIMEIRA PARTE – AS DESCOBERTAS E CONSTRUÇÕES

*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

Tocando em Frente  
(Almir Sater e Renato Teixeira)

## 1- UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO

O registro de meu percurso pessoal, profissional e acadêmico tornou-se um desafio. O pré-julgamento de um processo no qual se tem como primeiro plano uma história de vida – a minha vida, a qual em suas entrelinhas se contrapõe aos padrões sociais vigentes. Como organizar a narrativa de uma vida sem se deparar com as contradições do ser – algumas referenciadas, outras veladas -, a partir de uma perspectiva nada animadora, à construção de uma Tese?

Para essa narrativa me apoio, principalmente, em pesquisadores que ao longo dos anos buscaram dar voz as “gentes” pantaneiras e visibilidade a um território em constante transformações, e até mesmo disputas.

No decorrer, segue-se apresentando a concepção, as iniciativas e os espaços ocupados pela instituição Mupan – Mulheres em Ação no Pantanal, principalmente em relação a Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental, objeto motivador da presente investigação.

Figura 2: As descobertas



Fonte: Cartilhas sobre Gênero e Água – Ziraldo/GWA<sup>3</sup> (2008).

<sup>3</sup> Escritor e cartunista brasileiro Ziraldo criou e ilustrou quatro cartilhas sobre gênero e água para a Aliança do Gênero e da Água (GWA), lançadas mundialmente em 2008, com o objetivo de contribuir para a tomada de consciência desses atores sobre o papel do ser humano, mulheres, homens, idosos e crianças na gestão integrada dos recursos hídricos. Desde que recebemos (via Mupan) a autorização de uso, temos utilizado as imagens em atividades de mobilização e publicações, com os devidos créditos.

## 1.1- EU, PARTE DO OBJETO

*Flor do pé de pequi que deu flor,  
 Pra depois cair e virar boneca nas mãos de menina,  
 Flor, trazendo espinhos no ventre, do fruto provado daquele licor,  
 Na cor que tinge tuas folhas, sabão desliza na lida, na mão sofrida e faceira,  
 No chão que fecha a feridas, no dom de cura que tem,  
 Tua sombra é berço de cria, é terça Marias que vivem de ti,  
 Tua seiva é pura de dor, parindo uma flor, é a flor de pequi,  
 Tua seiva é pura de dor, parindo uma flor, é a flor de pequi,  
 Andarilharei, cumprirei caminhos, não me apressarei, casas e moinhos,  
 Te resinarei, dentro do meu peito,  
 E perfumarei, flores vão ao vento, ventania eu sei, todo sentimento em tuas raízes,  
 Tua sombra é berço de cria, é terça Marias que vivem de ti,  
 (...) É flor...*

Flor de Pequi  
 (Grupo Aldeia)

Nos últimos tempos tenho me questionado sobre como mergulhei no ativismo socioambiental e encontro muitas indagações em busca de algumas respostas. Acredito que até o momento não consegui fazer as perguntas certas, porque ainda tenho muitas inquietações.

O seguimento natural da vida acadêmica dá-se pela graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, avançando gradativamente na aplicação dos conhecimentos. Diferente desse seguimento, já atuava em questões socioambientais e pelas características das atividades desenvolvidas

junto às comunidades – produção e difusão de informações, mobilização e capacitação –, senti a necessidade de uma formação acadêmica, de forma a colaborar com as reivindicações das comunidades e procurar atendê-las.

Ao conectar a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica ao objeto de pesquisa, pontos que para mim não se dissociam, vejo uma trajetória: a história de vida de uma educadora, que se vincula com as ações socioambientais e lutas pela igualdade de gênero. Para essa construção, apoio-me em Carvalho (2006), quando registra as preocupações quanto ao afastamento de pesquisadores durante as suas produções porque:

(...) damos crédito e registramos em nossas referências os textos e os autores que lemos e nos esquecemos da influência decisiva das condições vitais que possibilitaram a nossa produção, como se vivêssemos apenas no mundo das abstrações (CARVALHO, 2006, p. 40).

Evidentemente, esta narrativa introdutória, cunhada entre lembranças, descobertas e construções, segue além e perfaz o contexto de vida de uma educadora ambiental e suas relações e conexões com pessoas, com histórias de vidas, com o compromisso de articular, a partir de processos formativos e políticos a transformação social. Leff (2009) contribui quanto à formação e às práticas dos educadores ambientais, que estão imbuídas do caráter político e destaca a permanente busca de novos conhecimentos e saberes articulados aos compromissos políticos de transformação social.

Assim, sinto-me à vontade para compartilhar a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, pela qual perpassam perspectivas de incorporação da presença feminina na gestão das águas e dos bens naturais e no campo da educação ambiental, em busca da igualdade de gênero.

Mas, antes de adentrar em minha trajetória profissional e acadêmica, sinto a necessidade de pontuar as minhas origens e conexões com a natureza. Campo-grandense de nascimento, tenho dois irmãos mais velhos. Fui a caçula da família até os dez anos, ocasião em que adotamos a minha irmã mais nova, que chegou para completar a família.

Criada no município de Rio Negro, nas proximidades da Serra de Maracaju, divisor natural do planalto e planície pantaneira. Pode soar estranho que ao longo da minha escrita vou remeter ao Pantanal, entretanto, fora em um primeiro momento o imaginário dos contos e lendas, das comitivas, que meu pai nos



contava. A minha ligação com as águas sempre foi marcante – das histórias da chegada dos “Garcia’s Correntinos<sup>4</sup>” no Pantanal, aos longos dias de ausência do meu pai em “comitiva”, às viagens de férias para a região do Rio Piquiri em Coxim/MS. Pelo lado de minha mãe, as histórias da minha avó carregadas da ancestralidade indígena, que só conheceu as letras na sua maturidade, por ocasião do Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em sua memória crescera nos meandros do rio Marimbo, na região onde hoje está estabelecido o município de Jaraguari, no estado de Mato Grosso do Sul, para o qual ela dizia que jamais voltaria, pois foi onde sua família foi dizimada.

Viver cercada pelos contos, símbolos, representações, lendas e mitos – os quais são propulsores para o estabelecimento de reguladores e protetores da natureza –, as aprendizagens, os cuidados e o respeito tornaram-se parte de minha infância, quando os capões eram dedicados às criaturas do mato; as grotas, as nascentes e os rios dedicados à “mãe d’água”.

Em diferentes sociedades, para controle e proteção, são personificados os mitos. Banducci Júnior (2007, p. 191) chama a atenção para as diferentes representações culturais em relação às crenças – indígenas e populares -, plenas de “entidades encantadas”, as quais são “identificadas tanto à figura feminina quanto à masculina no universo popular – “mãe” dos bichos, “pai” do mato -, (...)”. Diegues (s/d, p. 25) registra, dentre esses mitos, o Caboclo d’Água – como um “ser benfazejo, mas que pode se tornar vingativo”, a Mãe d’Água – “loura ou morena, que mora num palácio nas profundezas dos rios e costuma seduzir os jovens”.

Desde cedo, as criaturas da natureza eram retratadas externando a importância do equilíbrio e harmonia entre seres humanos e a natureza. Não existiam contos de fadas, histórias de princesa e príncipes, e sim, narrativas carregadas de ensinamentos, lendas para a preservação, cuidados e respeito com a natureza, e se a desrespeitassem, com certeza, o final não seria feliz. Mesmo tendo a caça e a pesca como parte da base alimentar, com especial reverência e cuidados com os períodos de procriação, caçar ou pescar, só o necessário. Para

---

<sup>4</sup> Famílias que saíram do Rio Grande do Sul, via Uruguai, seguindo pelo território Argentino, até Corrientes, onde estabeleceram acampamento por algum tempo. Seguindo pelo Paraguai chegaram ao então Mato Grosso, por Porto Murtinho e Bela Vista. Posteriormente acessaram outras regiões no linear da Serra de Maracaju, principalmente Aquidauana e Corguinho, hoje município de Rio Negro.

cada mal uma erva, uma planta e até mesmo as benzas, fosse dor do corpo, da alma, ou até mesmo do coração. Mas para a colheita, mãos certas, lua certa, horário certo. Sabedoria e ancestrais que para alguns se perderam.

Nesse sentido, Banducci Junior (2007, p. 9) apresenta as representações sobrenaturais, “os seres fantásticos que povoam os rios e matas da região pantaneira”, os quais tem papel fundamental para a autoproteção, para o autocontrole e até mesmo, como controle social.

(...) surgem frequentemente aos homens, ora para atemorizá-los, ora para puni-los pelas faltas, ora para preveni-los de algum acontecimento, aparecendo ainda nas rodas de conversas para entretê-los e fazê-los refletir sobre sua existência no mundo (BANDUCCI JÚNIOR, 2007, p. 9).

Os conhecimentos da natureza na região do Pantanal, pelos que lá vivem, são destacados por Banducci Júnior (2007, p. 91-92), os animais e plantas aparecem no “contexto do trabalho, nas relações de troca, nos momentos sagrados e de lazer”. De forma que os pantaneiros identificam plantas para os diferentes usos, seja “como alimento humano ou de animais, seja como recurso medicinal, o seu potencial malefício, entre outros”. Para Vargas (2009, p. 264), os conhecimentos, interações, relações entre a gente pantaneira e animais, caracterizam-se “pelos processos simbólicos de zoomorfismo e antropomorfismo, implicam na mescla de funções entre seres humanos e os animais, configurando uma relativa troca de identidades”.

Em anos de longas estiagens, ficavam comprometidas a subsistência e a manutenção da qualidade de vida da família, com a perda de animais, do roçado, da horta, e da água do poço que secava. Quando a estiagem apertava, restava buscar água em longas distâncias para o consumo doméstico e para os pequenos animais, e lavar roupas no rio. Quando a chuva chegava no período certo, tínhamos a abundância de grãos, frutas, leite, ovos e outros gêneros.

Na dinâmica familiar, fui criada para o trabalho, sem perspectivas de uma vida acadêmica. De família oriunda da área rural, tive pouco contato com áreas urbanas e sua dinâmica, inclusive com o sistema de ensino.

Não diferente de outras realidades do campo, meus pais foram alfabetizados pelos métodos do “Abecedário” e da “Tabuada”, mas sempre insistiram para que os quatro filhos cursassem até o Segundo Grau (atual Ensino Médio). Diziam que era a única coisa que poderiam nos proporcionar. Comprometendo a economia de

anos de trabalho na pequena propriedade, adquiriram por meio de uma compra com pagamento a prazo, “a perder de vista”, como diziam, uma enciclopédia. Nos momentos de família, em meio aos contos e lendas (quase sempre ladeados por fantasmas e protetores da natureza, com ensinamentos para a vida), à luz de lamparinas, nós nos perdíamos nas páginas ilustradas com muitas cores.

No início de cada ano, uma saga: com a lista de livros em mãos, minha mãe viajava até a Capital, passava horas a fio em filas para comprar os livros didáticos, para que nós tivéssemos a oportunidade de estudar. Na época contabilizávamos por sacos de feijão. Se a safra do ano anterior tivesse sido boa, teríamos os livros exigidos na escola, e uma caneta multicolor. Com isso, na roça, tentávamos não desperdiçar nenhum grão. Sem condições de adquirir mochilas, desfilávamos com nossos materiais escolares em sacolas de linhagem, ou mesmo em “sacos de sal”, os mais seguros, pois até protegiam da chuva.

As memórias da realidade vivida podem apontar para as dinâmicas e transformações dos territórios, apontado por Ribeiro (2015, p. 127) como em um jogo de quebra-cabeça “no qual as peças são as lembranças da escola, do trabalho, da rotina social, familiar e cultural de cada membro da comunidade, que juntas, mapeiam as transformações em um território”.

Entre as aprendizagens, lendas e mitos, fomos criados sabendo todos os afazeres do sítio, mas a lida com o gado e com o roçado eram de responsabilidade do meu pai e dos meus dois irmãos. As visitas sempre mudavam a rotina, já que tudo deveria estar perfeito, para receber da melhor forma possível: panelas brilhando, terreiro totalmente limpo, sem uma folha sequer debaixo dos arvoredos. Na época do pequi, de carroça percorríamos longas distâncias para coletar os frutos, para comer, para a produção de óleo, muito utilizado para tratamento de problemas respiratórios, para conservas, doces e sabão, para o ano inteiro. Aos poucos, o “sarilho”<sup>5</sup> do poço foi substituído pela bomba manual, para se tirar água, bem como o uso do gás: o fogão, a geladeira e o ferro de passar roupas. Particularmente, à época, a minha predileção era o ferro de passar roupas “a gás” – já que sempre tinha problemas com o de brasas, pois quase sempre me

---

<sup>5</sup> Tecnologia usada para retirar água de poços, uma grande manivela de madeira sustentada por pilares, corda e balde.

queimava. Dentre outras novidades, chegaram também, o papel higiênico, juntamente com o vaso sanitário, a fossa séptica.

A realidade vivida na área rural tem sua própria dinâmica, diferente das percepções dos que vivem nas áreas urbanas. Nesse sentido, Vargas (2009) faz contribuições, a partir do contexto do Pantanal, em relação à visão externa do cotidiano do campo – dos “de-fora” -, como “sinônimo de ambiente desejado, herança, patrimônio, natureza espetáculo, natureza sacralizada”, diferente da visão dos que lá habitam, em que o “ambiente é visto e sentido a partir de uma perspectiva utilitária, é recurso, pode ser inclusive, um meio hostil, é também o meio social, o mundo vivido” (VARGAS, 2009, p. 267). Para Tuan (1980, p. 74), o visitante julga pela aparência “a avaliação do meio ambiente pelo visitante é essencialmente estética”, e ainda, “é preciso um esforço especial para provocar empatia em relação às vidas e valores dos habitantes”.

Na área rural, meados da década de 1980, tínhamos poucos meios e fontes de informações e o mais usual eram as “ondas do rádio”, pela sintonia AM – frequentemente os avisos, desde falecimentos, nascimentos, até as visitas eram anunciadas na “hora do fazendeiro”. Nessas ondas do rádio, as músicas – raiz, as modas de violas –, que por vezes, no contexto daquela época, reafirmavam as diferentes percepções da área rural, das lidas cotidianas, das “sofrências”, das belezas naturais ao contexto familiar e social, com elementos da e para a manutenção do *status quo* – a mulher como objeto de desejo, de cuidados para com a família e os serviços domésticos.

Também pelo rádio, a oportunidade de realizar cursos a distância, via Instituto Universal Brasileiro – comprava-se o pacote de cursos, que chegavam pelos Correios, com os manuais e materiais básicos.

Contatos com a televisão tínhamos somente quando íamos à cidade por motivo de saúde, nos hospedando em residências de parentes que tinham aparelho de TV, ou, então, em um sítio vizinho também provido desse equipamento, movido a motor a diesel ou bateria de trator, por ocasião dos jogos da Copa do Mundo de Futebol. Quanto ao telefone, sabíamos que existia, mas também não tínhamos acesso.

Bem diferente de outras crianças e adolescentes da cidade, diariamente percorríamos longas distâncias – a pé ou de carroça, e quando crescidos, de

bicicleta –, até a escola no povoado de São Francisco, que oferecia somente até a 8ª série (Ensino Fundamental). Com todos os esforços para que continuássemos os nossos estudos, o Segundo Grau, meus pais decidiram que a prole teria que ir para a cidade. Assim, três adolescentes (12, 14, 16 anos), em 1987, partem para a sede do município – Rio Negro –, ficando por perto da avó, dos tios e tias, e semanalmente, a visita e acompanhamento dos pais. Passado algum tempo, a minha mãe foi para a cidade para nos acompanhar e para atender a irmã (dez anos mais nova), que, conforme a legislação, precisaria ser inserida no contexto social, matriculando-a na pré-escola. Minha irmã chegou nas nossas vidas de maneira inusitada – com nove meses e saúde muito debilitada –, e logo passou a fazer parte da família.

Nesse contexto, me identifico com as constatações de Pignatti e Castro (2010), em uma pesquisa no Pantanal-Norte (região de Poconé e Santo Antônio de Leverger – Estado de Mato Grosso):

As mulheres, não tendo perspectivas de desenvolver seus estudos no local, migram ainda muito jovens para estudarem e, também, contribuir para o orçamento familiar. Para isto, geralmente vão trabalhar em casas de família, como empregadas domésticas. E tanto residem com familiares, trabalham em casas de família ou conseguem um emprego que possibilite o pagamento de seus estudos (PIGNATTI e CASTRO, 2010, p. 3227).

Por sorte, e cuidados dos meus pais – não aceitaram as inúmeras ofertas de familiares para que eu mudasse para a “cidade” com eles. Mesmo assim, por uma opção pessoal e de sobrevivência, quando cheguei na cidade, minhas primeiras fontes de renda foram dos serviços domésticos.

Aqui abro um grande “parêntese”, ou melhor, uma narrativa que faz a ligação e lógica de minha história pessoal à profissional e acadêmica, para chamar a atenção sobre vivências, aprendizagens, práticas, as relações familiares e sociais que retratam e extremam a desigualdade de gênero no nosso cotidiano, em que se criam as meninas para a vida doméstica, para o casamento, e os meninos para a vida. Mesmo com as aprendizagens na minha família em que todos compartilhavam tanto dos afazeres domésticos, quanto das funções básicas, desde os cuidados com a casa e preparação de alimentos, cuidados com os animais e plantas, na prática, predominavam para as mulheres, os cuidados com a casa, e para os homens, o cuidado com o campo.

Acredito que pela minha vivência no campo, logo cedo passei a questionar os papéis e as relações sociais. Em relação às práticas e aos valores da sociedade, as quais mesmo com as mudanças estruturais ainda estão arraigadas na reprodução social do campo, do pantaneiro, como apontam Fernandes, Valente e Araújo (2017, n.p.) em relação à presença das mulheres “força de trabalho principal” no cotidiano, e agora nas atividades de turismo.

Nos referenciais sobre a vida no campo, a cultura pantaneira, os papéis do homem e do menino, são destacados “o aprendizado mais importante para a vida campeira começa, no entanto, quando os meninos acompanham os pais no trabalho realizado no campo” (BANDUCCI JÚNIOR, 2007, p. 93).

O Pantanal é reconhecido internacionalmente como a maior área inundável do Planeta, com diversos títulos e iniciativas que ressaltam a sua importância e beleza – músicas, poemas, publicações, a exemplo, o verso “louvo as natências do homem do pantanal”, parte do poema *Águas*, de Manoel de Barros (2001), registrado na introdução da presente tese.

A relação de poder – econômica, social e familiar –, é retratada em *Gente Pantaneira (crônicas de sua história)* de Abílio de Barros (1998, p. 174-179), coisificando a figura feminina “objeto de caçadas”, sexual. As cobiças e investidas para se aproximarem das moças, das mulheres solteiras e das mulheres casadas, como se fossem troféus. Retrata com riquezas de detalhes a relação de submissão das mulheres, a naturalização das relações de poder, principalmente das áreas rurais. Para o autor, a dinâmica social, de poucas mulheres e muitos homens no Pantanal, a cada nova constituição familiar, em que o homem assume a responsabilidade para com a mulher e os filhos dela de outro ajuntamento, ou “rabicho”, descrevendo:

Essas particularidades colocam a mulher como o grande elo da constelação familiar pantaneira. Sendo ela responsável pela unificação dos laços sanguíneos é, portanto, na realidade, a responsável pela união familiar – é o centro galvanizador. Não se trata de um matriarcado, pois a autoridade e mando permanecem com o marido, chefe indiscutível, a quem a mulher e filhos (ainda que não sejam seus) devem irrestritamente obediência. Diríamos então que, num sentido psicossocial que ultrapassa o aspecto puramente sucessório do termo, trata-se de uma família matrilinear (BARROS, 1998, p. 177).

Essas relações de poder, não só entre empregados nas fazendas, dão-se nos diversos níveis sociais e econômicos.

A gente pantaneira, figura no masculino, perfaz com destaque para o papel do homem, como apresenta Diegues (2001), ao descrever a biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil, para atender as prerrogativas do Decreto nº 6.040/2007 – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, contribui para a manutenção do *status quo*:

O homem do Pantanal, residente no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, constitui-se numa população que vive numa das maiores áreas inundáveis do planeta, subsistindo à base de atividades agropastoris nas fazendas da região ou em pequenas propriedades à beira dos rios (DIEGUES, 2001, p. 56).

Isso também é refletido no nome de instituições, programas e projetos responsáveis por reconhecimentos no Pantanal, como a Reserva da Biosfera. Isso não é isolado ou local, a considerar o Programa “o Homem e a Biosfera (MaB)” da Unesco, por exemplo.

E assim se segue, mesmo nas narrativas de estudos acadêmicos, a figura feminina é quase invisível – e em algumas obras, existe a menção de personagens femininos, enquanto proprietárias rurais, cozinheiras. Fernandes, Valente e Araújo (2017, n.p.) apresentam algumas reflexões sobre os papéis e suas cargas culturais e identitárias, que aos poucos são desveladas “ainda que ocupem trabalhos domésticos em sua maioria e sejam trabalhos poucos valorizados”. Vargas (2006) destaca “a forte invisibilidade da população feminina, das crianças e dos idosos, além das tradicionalmente excluídas nações indígenas”. Apontando que a figura feminina se encontra ausente, na paisagem pantaneira:

À exceção da avó do pescador que a ele tudo ensinava, das vacas antropomórficas do conto de Guimarães Rosa, fazendeiras sestrosas... E de minha avó pantaneira, presença constante em minha memória de menina assustada com os “causos” de assombrações, narrativas simbólicas que muito me auxiliaram na compreensão de que os territórios, as identidades e as paisagens, no Pantanal, não deixam de fundir-se como elementos eternamente inconclusos (VARGAS, 2006, p. 246).

A violeira Helena Meirelles (1924-2005), nascida no interior do antigo Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, tornou-se um ícone, uma personagem que apresentou nas cordas da viola caipira a cultura pantaneira, encantando diversos públicos – das comitivas aos palcos internacionais.

Bem, esses são alguns registros do viver no campo. Em um novo ciclo, na cidade de Rio Negro, com muitos esforços depois de trabalhar como babá, doméstica e atendente em uma loja de confecções, em 1989 galguei o primeiro

lugar em um concurso da Prefeitura Municipal, com 14 anos de idade, para o posto de atendimento de telefonia. A função basicamente era de conectar a cidade com o mundo – fazer e receber ligações. Na ocasião houve muitos contatos e conhecimentos, sabores e dissabores. Depois de dois anos, chegou o momento em que tomei parte de uma confrontação, pois fui informada de que eu seria demitida por entrar em dissonância com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990. Pela legislação, eu não poderia continuar trabalhando por ter menos de 18 anos.

Conseqüentemente, em termos de atuação e crescimento como pessoa, esse foi o primeiro abalo na vida profissional. Tinha a opção de permanecer naquela cidade, retornar para o sítio, ou mudar-me para uma cidade maior. Preferi a última opção!

Estabelecida em Campo Grande, a capital do Estado, trabalhando em um primeiro momento na iniciativa privada, passei de secretária à supervisora de vendas de cartão de crédito. Com bons vencimentos, pude adquirir uma linha telefônica para me comunicar com os meus pais que ficaram no interior. Na capital deparei-me com uma cidade de infinitas possibilidades e opções, a considerar a minha história. No início vivenciei dificuldades, pois com diversas mudanças de planos econômicos no país, o setor de vendas se dissipou, provocando grande impacto na economia, resultando no fechamento do escritório de vendas no Estado, da empresa em que eu trabalhava. Parti para a venda de livros, revistas, informativos jurídicos e enciclopédias, sem muito sucesso. Ribeiro (2015, p. 163) colabora nesse sentido: “o ser humano é capaz de se adaptar física e socialmente às diferentes situações de vida; normalmente, o momento histórico e econômico, sob a égide do modo de produção, define os rumos da humanidade.”

Contra toda a cultura estabelecida – familiar e da sociedade, em 1996, com 22 anos me deparei com uma gravidez, não planejada. Entretanto, muito querida e aceita, por incrível que pareça, inclusive pelos meus pais. Para mim, uma possibilidade de ter algo real em minha vida, dadas as adversidades apresentadas pelos discursos caóticos em relação à virada do século – o fim do mundo para religiões cristãs, o “bugue do milênio” para a rede mundial de computadores, dentre outros eventos.



A gravidez e o nascimento do meu filho tornaram-se a grande virada. Eu pensava: “Não estou só, tenho uma pessoinha que faz parte de mim!” Desde o primeiro momento, ainda na barriga, mudou a minha vida. Tornou-se o meu tudo! O porquê desse “meu tudo”, voltei a acreditar na essência da vida, e que eu precisava fazer algo diferente para mudar o discurso por hora estabelecido. Sua partida prematura foi tão inesperada quanto a sua chegada, mas a cada momento me deparo com as melhores lembranças, palavras que me fazem seguir.

E assim tudo segue. A vida é um ciclo, somos eternos aprendizes!

Externar parte da minha história de vida é reconectar as minhas origens, compartilho-a como uma forma de agradecer a acolhida dos povos indígenas, das comunidades tradicionais, dos quilombolas, de pescadores, de assentados, de educadores, de pesquisadores, de gestores – mesmo com receio nas primeiras aproximações, logo o brilho nos olhos – que ao longo dos anos têm me recebido e ensinado a melhorar como educadora ambiental, como pessoa.

Essas aprendizagens são imensuráveis, e as levo para a vida.

## 1.2- AS PRIMEIRAS CONEXÕES

*Em longas canoas de tronco inteiriço,  
Sem leme, nem mastro, sem quilha.  
Lá iam as monções sobre as terras encharcadas  
Junto ao Fecho dos Morros.  
Na geografia dos rios, as bandeiras das águas,  
Rumo às minas de Cuiabá,  
Ao encontro de Itaverá,  
Nas terras dos Paiaguás.  
Lá iam as monções.  
Do Apa a Albuquerque,  
Até o Rio do Porrudos,  
ao fugidío Puerto de los Rejos.*

Monções  
(Grupo Acaba)

Em meio aos afazeres da maternidade, seguindo as necessidades pessoais, em 1998 surgiu o convite para trabalhar na Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL. Naquele momento essa era a única opção. Inicialmente, no novo trabalho assumi atribuições internas – tirar fotocópias, organizar eventos –, logo depois, a representação da Associação em colegiados.

O ano de 1998 foi marcado pelo novo, totalmente desconhecido – da área de vendas e serviços bancários para a mobilização social, projetos ambientais para cuidados com a água, direitos humanos, dentre outros temas. Em determinado dia fui informada de que a sala que eu ocupava se tornaria a sede de uma nova instituição. Muito animado, o então Presidente reportou as suas expectativas, informando-me que se o telefone tocasse, eu deveria atender como “Consórcio

Intermunicipal para o Desenvolvimento Integrado das Bacias dos Rios Miranda e Apa”, ou simplesmente Cidema, e anotar recados, e quando necessário participar de reuniões. Em poucas semanas eu já estava totalmente envolvida com as discussões sobre a água e a gestão dos “recursos hídricos” de uma vasta região. Foram inúmeras as oportunidades e as aprendizagens, configurando-se como os meus primeiros contatos com as questões socioambientais. Muitos dos contatos da *network* que detenho hoje iniciaram-se quando estive parte da equipe do citado Consórcio, por 11 anos.

Encontrei-me em meio às discussões sobre gestão de recursos hídricos, sem nenhuma prioridade de recursos para os contatos e mobilização social. Por sorte, em um dos projetos do Cidema foi contemplada a mobilização social nos adentros da campanha “Cidadania pelas Águas”. Essa foi a minha primeira oportunidade de conectar com as causas socioambientais.

A partir dos primeiros contatos senti a necessidade de fazer uma graduação. Na ocasião, a que mais se aproximava das minhas práticas, e dentro das minhas possibilidades, inclusive financeira, era o Curso de Turismo. E ainda, na ocasião, discutia-se o turismo com uma opção de desenvolvimento para o Estado, sem comprometer as belezas naturais do Pantanal, assim como a municipalização do turismo.

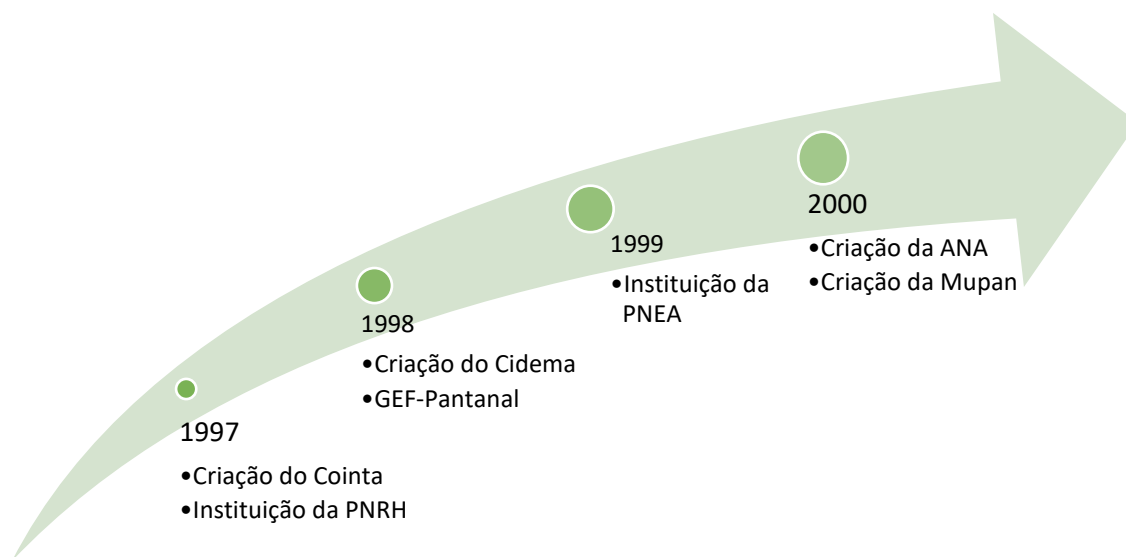
Vale ressaltar que, no final da década de 1990, a aprovação da Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH – Lei nº 9.433/1997) – a Lei das Águas, e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei nº 9.795/1999), promoveram inúmeras discussões, e o estabelecimento de organizações não governamentais ligadas à gestão e aos cuidados com a água, tais como as associações e consórcios intermunicipais, além de programas e projetos do governo federal com aportes de organismos internacionais. Em Mato Grosso do Sul o primeiro a se estabelecer foi o Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Sustentável da Bacia do Rio Taquari (Cointa), em 1997, seguido do Cidema, em 1998.

No ensejo dessas Políticas, o Governo Federal iniciou o “Projeto Implementação de Práticas de Gerenciamento Integrado de Bacias Hidrográficas para o Pantanal e Bacia do Alto Paraguai – GEF-Pantanal/Alto Paraguai”, o qual se desdobrou em 44 subprojetos nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul,

envolvendo instituições de ensino e pesquisa, organizações governamentais e não governamentais. Em um primeiro momento, coordenado pela Secretaria de Recursos Hídricos do Ministério do Meio Ambiente (MMA), e com a criação da Agência Nacional de Águas (ANA), em 2000, esta absorveu as designações do Projeto. Com recursos do Fundo Mundial para o Ambiente (GEF – *Global Environmental Facility*), junto ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e a Organizações dos Estados Americanos (OEA).

Dos 44 subprojetos do GEF-Pantanal, tive a oportunidade de participar de quatro deles, a saber: um na coordenação; em dois como equipe, sob responsabilidade do Cidema; e de outro, que provocou a criação da Mupan - Mulheres em Ação no Pantanal. A seguir, cronologicamente, algumas ações e políticas públicas:

Figura 3: Ações e Políticas Públicas no período de 1997 a 2000



Fonte: Sistematizado pela Autora.

Na ocasião da criação da Mupan, o Cidema cedeu a utilização e o endereço de correspondência, mantido até 2009.

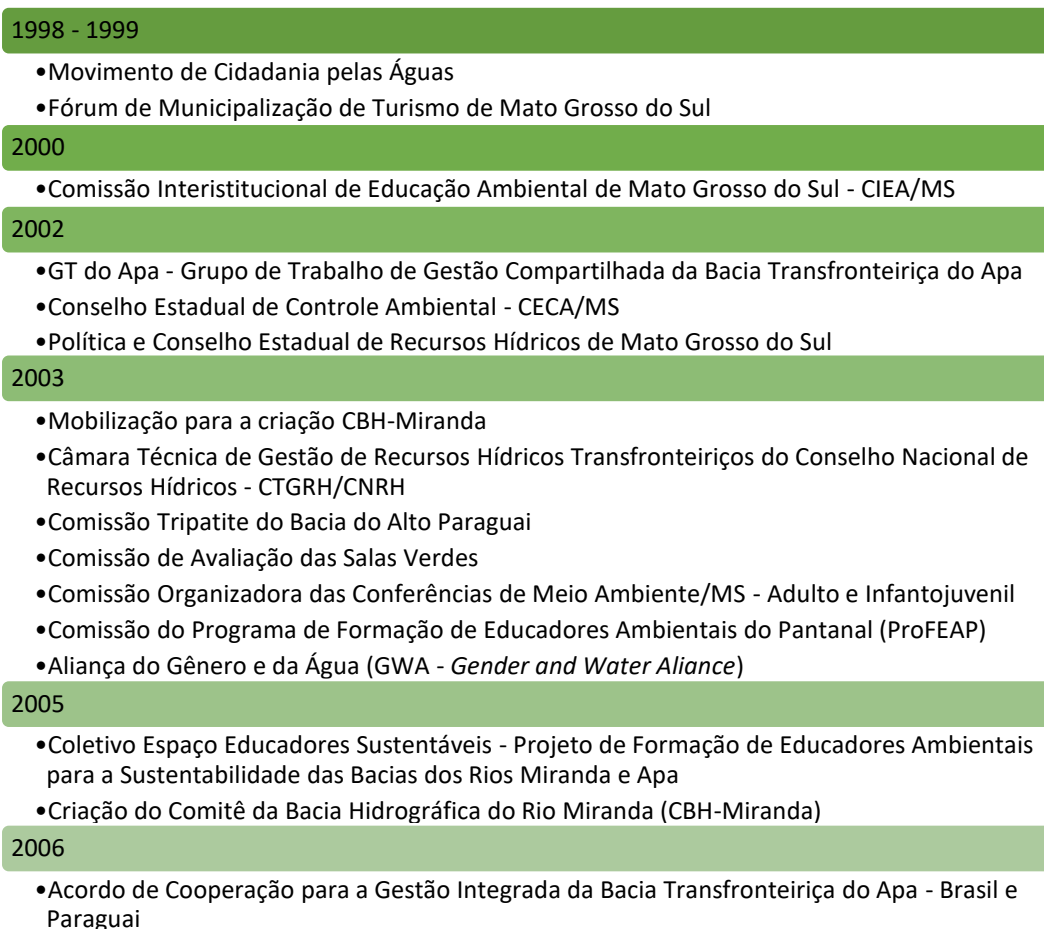
Como membro da equipe do Consórcio, sempre que possível durante a elaboração de propostas de programas e projetos, inseria-se a Mupan como parceira, ou mesmo os temas igualdade de gênero, gestão participativa e mobilização social. Isso se deu em várias ocasiões, bem como a participação e

representação em espaços de discussão e decisão para a gestão ambiental e das águas, com a apresentação e a presença da Mupan.

De uma certa forma, a Mupan é uma resposta e aporte para os consórcios – Cointa e Cidema -, em relação à participação social, em especial das mulheres, nos processos de discussão e decisão sobre as águas.

Confere a seguir o cronograma com algumas participações e contatos envolvendo parcerias:

Figura 4: Participações da Mupan no período de 1998 a 2006



Fonte: Sistematizado pela Autora.

Por sua vez, em se tratando das redes estabelecidas a partir de iniciativas do Cidema, algumas merecem especial atenção. A criação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (CIEA/MS), em 2000, transformou-se em um espaço de articulação e aproximação de diversas instituições. Em um primeiro momento, participei como representante do Cidema,

e depois representando a Mupan (membro desde então). O GT do Apa (2003), a partir do qual, posteriormente, ocupamos a suplência da sociedade civil, e a representação na Câmara Técnica de Gestão de Recursos Hídricos Transfronteiriços do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CTGRH/CNRH).

Figura 5: Logomarca do GT do Apa



Fonte: Arquivo pessoal. Arte finalizada por Auristela Santos (2003).

Participando, ativamente da construção do Acordo de Cooperação Brasil e Paraguai para a Gestão Integrada da Bacia Transfronteiriça do Apa, ratificado pelo Paraguai em 2009, e pelo Brasil em 2010. Os primeiros contatos Aliança do Gênero e da Água (GWA – *Gender and Water Alliance*), deu-se na pessoa de Ninon Machado (*in memoriam*), do Instituto Ipanema, a partir da participação no GT do Apa, bem como a participação na Câmara Técnica de Gestão de Recursos Hídricos Transfronteiriços (CTGRHT) do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH). O Coletivo Espaços Educadores Sustentáveis, que contou com apoio do Fundo Nacional de Meio Ambiente do Ministério do Meio Ambiente (FNMA/MMA), oportunizou um processo formativo com a participação de representantes da administração pública, de instituições de ensino e pesquisa, de lideranças comunitárias, de catadores de recicláveis, de organizações socioambientais, de 23 municípios das bacias dos rios Miranda e Apa, em Mato Grosso do Sul.

Durante o processo de mobilização para a criação do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Miranda (CBH-Rio Miranda), o primeiro do Estado, fora outro momento de aproximação com os povos indígenas, comunidades tradicionais, colônia de pescadores, setor privado, entre outros seguimentos.

Em suma, minha relação de trabalho com o Cidema encerrou-se em 2009, mas os contatos e a *network* ainda se mantêm, considerando a representação e a capilaridade junto aos executivos municipais.



Em relação ao Cointa – Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Sustentável do Rio Taquari, hoje se caracteriza como um dos principais parceiros da Mupan na região Norte de Mato Grosso do Sul, com importantes aportes para a mobilização das comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, pescadores, além de conexões junto aos gestores dos municípios da bacia do Rio Taquari.

### 1.3- AS BASES DO OBJETO

*Mato Grosso encerra em sua própria terra  
Sonhos guaranis  
Por campos e serras a história enterra uma só raiz  
Que aflora nas emoções  
E o tempo faz cicatriz  
Em mil canções  
Lembrando o que não se diz  
Mato Grosso espera esquecer quisera  
O som dos fuzis  
Se não fosse a guerra  
Quem sabe hoje era um outro país  
Amante das tradições de que me fiz aprendiz  
Em mil paixões sabendo morrer feliz  
E cego é o coração que trai  
Aquele voz primeira que de dentro sai  
E as vezes me deixa assim ao  
Revelar que eu vim da fronteira onde  
O Brasil foi Paraguai*

Sonhos Guaranis  
(Almir Sater/Paulo Simões)

A partir da década de 1960, vários movimentos se estabeleceram com lutas e reivindicações em defesa aos direitos humanos, à igualdade de gênero, à melhoria da qualidade de vida, aos cuidados com o meio ambiente. Para Porto-Gonçalves (2004, p. 23) até essa década a “dominação da natureza não era uma



questão e, sim uma solução – o desenvolvimento”. O autor chama a atenção para a correlação entre desenvolvimento e dominação da natureza que passa pelo desafio técnico, político e civilizatório, em que:

*Desenvolvimento é o nome-síntese da ideia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 24).*

De forma que esses importantes movimentos contaram com participação ativa de mulheres, ganharam forças e passaram a pautar a agenda internacional, com base em pesquisas, estudos, conferências, convenções que buscaram apontar alternativas para as pressões estabelecidas. Porto-Gonçalves (2004, p. 27) destaca que “o desafio ambiental continua a nos convidar à busca de alternativas *ao e não de desenvolvimento*”, apontando que as experiências com lutas sociais (1960) “nos oferecem caminho”. Beltrán (2014) aponta as inter-relações dos movimentos ecologistas e ecofeminista, sendo que:

O movimento ambiental surgiu no século passado frente ao impacto da sociedade industrial no planeta, e a verdade é que uma parte importante da reflexão ambiental das fronteiras planetárias é realizada pelas mulheres desde os anos 50 e 60. Mesmo desde há muito tempo antes, as mulheres foram as primeiras a protestar contra a destruição do equilíbrio da vida, os impactos da era industrial, a energia nuclear e a violência da guerra (BELTRÁN, 2014, p. 106 – tradução livre).

Para Tuan (1980, p.1),

Sem a auto compreensão não podemos esperar por soluções duradouras para os problemas ambientais que, fundamentalmente, são problemas humanos. Os problemas humanos, que sejam econômicos, políticos ou sociais, dependem do centro psicológico da motivação, dos valores e atitudes que dirigem as energias para os objetivos (TUAN, 1980, p.1).

Para Tuan (1980, 1983), as pessoas atribuem significado e organizam o espaço e o lugar, que indicam experiências comuns, em que a cultura acentua ou distorce. As percepções, os sentidos e estímulos externos de espaço e de lugar que se entrelaçam: fatores biológicos, as relações de espaço e lugar, a amplitude da experiência ou conhecimento. Criam laços afetivos, que podem ser diretos ou mesmo íntimos, de forma que “transcendem as particularidades culturais e, portanto, refletem a condição humana” (1983, p. 5). O autor trata da topofilia, como um “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”, quer dizer que a “experiência é construída de sentimento e pensamento”, de forma que “experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele” (1983, p. 10-11).

Para Foucault (2013), a percepção e relação com o lugar é desvelada a partir da utopia (sem lugar), ou mesmo da heterotopia (lugar compartilhado), de forma que o autor destaca:

(...) acredito que há – e em toda sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no tempo em que se agita, momentos crônicos (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Kozel (2015) aponta reflexões sobre as representações em que diferentes atores podem estar conectados, dada a “dimensão humana nas relações espaciais simbólicas impressas pelos valores, sentimentos e ações, assim como as representações e simbolismos que figuram nesse espaço” (KOZEL, 2008, p. 73).

Buscando uma aproximação das ações socioambientais para o território, lugar, como destacam Vargas e Heemann (2003, p. 134), “a imensidão plana e úmida do Pantanal favoreceu o desenvolvimento de uma cultura que se singularizou a partir do isolamento imposto pela localização e pelas particularidades do próprio ambiente”. E possível experienciar o Pantanal como um

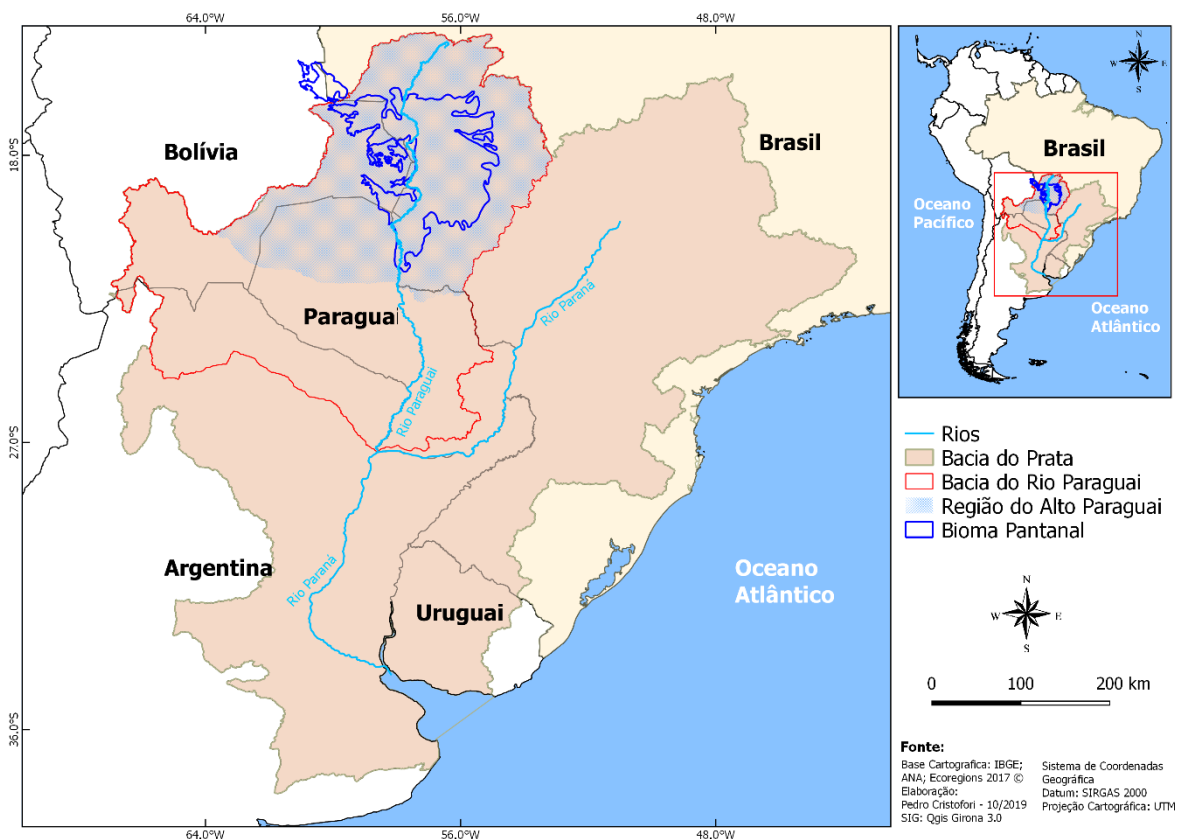
(...) lugar disponível ao deleite dos olhares e dos demais sentidos dos visitantes. Nesta paisagem ainda figuram espécimes animais de rara beleza, destacando-se a avifauna densa e variada que complementa, com múltiplas cores, sons e movimentos, o panorama paradisíaco (VARGAS e HEEMANN, 2003, p. 134).

O Pantanal com as suas singularidades e peculiaridades – a maior área úmida de água doce do planeta e transfronteiriça, base de diversos acordos bilaterais, inclusive o Tratado da Bacia do Prata (1969), insere-se em grandes proporções: Região do Alto Paraguai ou Bacia do Alto Paraguai (BAP<sup>6</sup>) com mais de 624.000 km<sup>2</sup>, compartilhada pelo Brasil, Bolívia, Paraguai; Bacia do Rio Paraguai com 1.095.000 km<sup>2</sup>, somando território da Argentina, que por vez está para a Bacia do Prata, com os seus 3.100.000 km<sup>2</sup>, que também contempla o Uruguai (ANA, 2015, 2017; PRH-PARAGUAI, 2017).

---

<sup>6</sup> Usa-se BAP – Bacia do Alto Paraguai, para se referir Região Hidrográfica do Paraguai (ANA, 2015).

Figura 6: Mapa da Bacia do Prata e outros limites



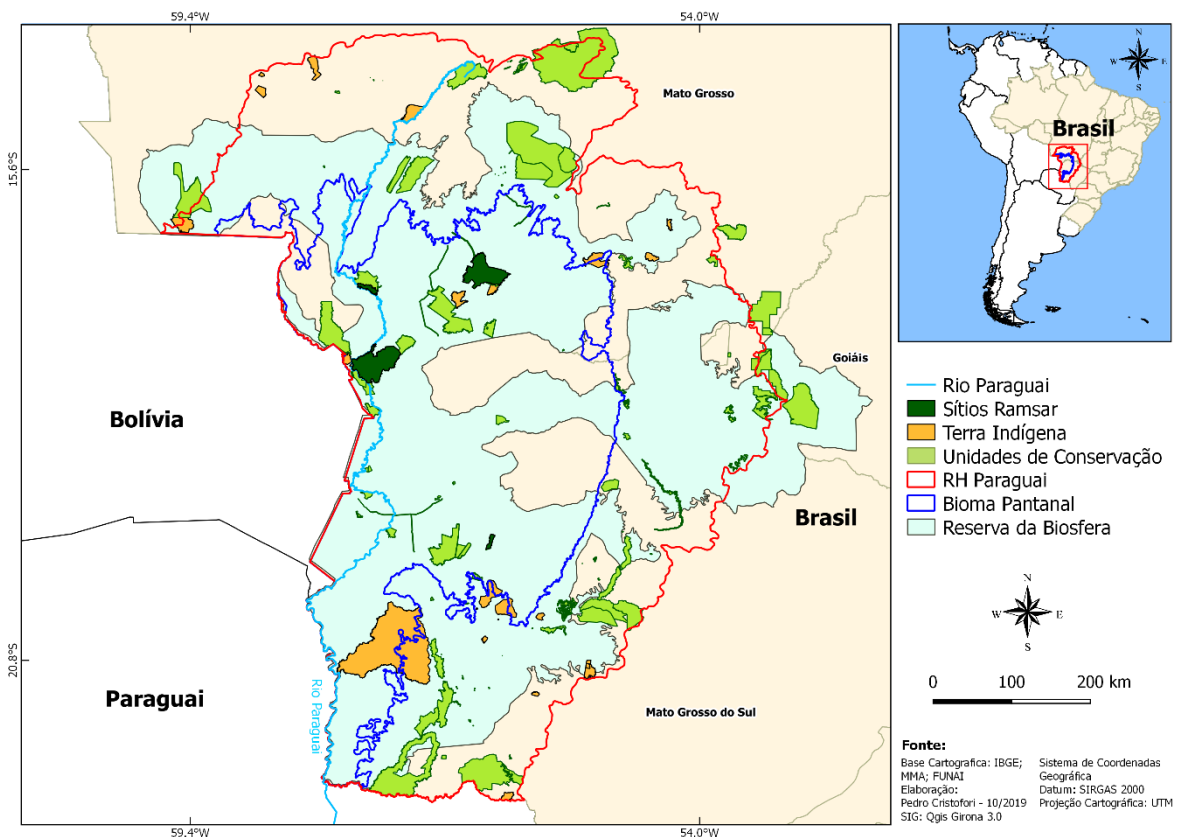
Fonte: Arquivo do PCA-Wetlands International/Mupan. Produzido com base no PRH-Paraguai (2017) e IBGE (2019), por Pedro Cristofori (2019).

No Brasil a gestão das águas está organizada por Regiões Hidrográficas (RH), que totalizam 12, dentre elas a do Paraguai (RH-Paraguai), com 363.446 km<sup>2</sup>. Abrange 89 municípios distribuídos em dois estados (MT, com 52 e MS, com 34 municípios), desses, oito têm suas sedes localizadas fora da RH, com uma população de 2.386.996 pessoas, 86% na área urbana, e na área rural com centenas de assentamentos, populações tradicionais e povos indígenas. Na RH-Paraguai existem territórios de 11 etnias indígenas (Guató, Pareci, Bororo, Umutina, Nambiquara, Bakairi, Chiquitano, Terena, Kadiwéu, Kinikinau e Guarani-Kaiowa) distribuídas em 24 Terras Indígenas. Somam-se a isso as reivindicações de outras etnias: Ofayé-Xavante e Guarani-Nhandeva (PRH-PARAGUAI, 2017).

Nessa diversidade encontra-se o Pantanal com uma área de 153.194,771 km<sup>2</sup> (IBGE, 2019), onde foram classificados pelo menos 11 pantanais (SILVA e ABDON, 1998) com áreas de transição – Cerrado, Amazônia, Mata Atlântica e Chaco. E ainda, conta com cerca de 80% de seu território conservado, em um

mosaico de inúmeras unidades de conservação, públicas e privadas, de uso sustentável e de proteção integral. Somam-se a isso (unidades de conservação) as diversas modalidades de áreas protegidas, tais como as terras indígenas, quilombos, bem como reconhecimentos, pela Constituição Brasileira de 1988, como Patrimônio Nacional; declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2000, como Reserva da Biosfera e como Sítio do Patrimônio Mundial Natural; hoje conta com o reconhecimento do quarto Sítio Ramsar<sup>7</sup>.

Figura 7: Região Hidrográfica Paraguai, Pantanal e áreas protegidas no território brasileiro



Fonte: Arquivo do PCA-Wetlands International/Mupan. Produção: Pedro Cristofori (2019).

O Pantanal reúne belezas cênicas e singularidades, visto que o “ambiente pantaneiro, apesar de vivenciar uma ocupação humana do modelo ocidentalizado há mais de três séculos, mantém-se relativamente conservado” (VARGAS e HEEMANN, 2003, p. 132).

<sup>7</sup> Convenção de Ramsar – Convenção sobre as Áreas Úmidas de Importância Internacional, assinada em 1971 na cidade de Ramsar, no Irã.

Rossetto (2015, p. 283) aponta as distâncias, as dificuldades de locomoção como “obstáculos ao convívio com outros grupos sociais”, dado a dinâmica própria “por longo tempo, (mantinham-se) as relações sociais majoritariamente no âmbito familiar”. Destacando os

(...) aspectos da cultura material e imaterial do Pantanal, haja vista que, as transformações desvelam a existência de diferentes espaços e tempos, de aspectos novos e velhos que se misturam continuamente, sugerindo que o tradicional modo de vida do pantaneiro, sua adaptabilidade aos ciclos de cheias e vazantes, as técnicas de produção da pecuária extensiva e as formas de convivência social terão um breve tempo de permanência (ROSSETTO, 2015, p. 283).

Palco de expressiva diversidade social, cultural, ambiental e econômica, de fauna e flora, com dinâmica própria é um espaço em transformação que segue o pulso das águas – cheias e secas. A diversidade de um território traduz a riqueza dele. Conforme registrou o poeta Manoel de Barros (1990, p. 237), “no pantanal ninguém passa a régua. Sobremuito quando chove. A régua é existidura de limite. E o pantanal não tem limites”.

Em relação aos povos e comunidades tradicionais, vale ressaltar o Decreto nº 6.040/2007, no artigo 3º, inciso I, que os descreve como:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Diegues (2001) nomina alguns segmentos, não indígenas, que se reconhecem como populações tradicionais, tais como: “caiçara, açoriano, caipira, babaçueiro, jangadeiro, pantaneiro, pastoreio, quilombola, ribeirinho/caboclo amazônico, ribeirinho/caboclo não-amazônico (varjeiro), sertanejo/vaqueiro e pescado artesanal”. Hoje, o Conselho da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) reconhece 84 segmentos de populações tradicionais que se auto reconhecem como tal (REDE CERRADO, 2019).

Dentre as várias populações e comunidades tradicionais na região da Bacia do Alto Paraguai (BAP), encontram-se os pescadores, isqueiros, ribeirinhos, quilombolas, com destaque para os pantaneiros, ou ainda, o homem do pantanal, como descreve Diegues (2001):

Os pantaneiros são formados por donos de fazenda, peões, vaqueiros, capatazes, barqueiros, pescadores, garimpeiros, fruto da miscigenação com as tribos indígenas originais, colonizadores vindos do Sudeste e dos escravos negros. A atividade dos pantaneiros é marcada pelo contraste entre os períodos de estiagem e das grandes enchentes (DIEGUES, et al., 2001, p. 55).

O auto reconhecimento, enquanto identidade, foi muito bem apropriado, principalmente pelos fazendeiros que orgulhosamente se intitulam como pantaneiros tradicionais. Enquanto os demais grupos de populações pantaneiras se reconhecem como pescadores, isqueiros, quilombolas, indígenas, mesmo estando inseridos no referido bioma.

Em termos de unidades de planejamento relacionadas às águas, em diferentes estágios, na RH-Paraguai tem-se o Plano de Recursos Hídricos da Região Hidrográfica do Paraguai, que envolve os dois estados, além do Comitê do Rio Miranda em Mato Grosso do Sul, e os comitês dos rios Sepotuba, São Lourenço, Cabaçal, e do Vale da Margem Esquerda do Rio Cuiabá, em Mato Grosso.

Esse território – Pantanal – também é palco de disputa, ao longo dos anos sofre pressões, impactando e levando à perda da biodiversidade, dados os desmatamentos, principalmente no planalto, que causam assoreamentos dos rios da planície, inclusive mudando a paisagem e a dinâmica do ecossistema. Além das ameaças promovidas pelos empreendimentos e obras de infraestrutura – hidrovias, rodovias, usinas de geração de energia, o avanço das monoculturas, da mineração, a pesca predatória, somam-se às mudanças climáticas, aos incêndios que em 2019 assolaram a região e, mais recentemente, à liberação do plantio de cana-de-açúcar no Pantanal e Amazônia (Decreto nº 10.084/2019), dentre outras situações.

Consideradas essas pressões, as recomendações de organismos internacionais em defesa da biodiversidade, as décadas finais do século XX, foram propulsoras para a criação de organizações não governamentais (ONGs), como parte dos movimentos socioambientais, bem como o estabelecimento de acordos bilaterais na região. Com isso, ações e temas relacionados ao Pantanal passaram a repercutir em diversos espaços de discussões e decisões, em âmbito local, estadual, regional, nacional e internacional – conselhos, câmaras técnicas, comissões, redes, grupos de trabalho e de pesquisa.

Dessas recomendações, das agências de fomento, principalmente as ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), passaram a inserir, transversalmente em suas chamadas (editais), a questão de gênero, a gestão participativa, a mobilização social, dentre outros temas, como exigência para aprovação de financiamento. Também foram inseridas a estruturação de chamadas específicas sobre igualdade de gênero, direitos dos povos indígenas e tradicionais, a educação ambiental, com a conformação de programas e projetos, que hoje nas Nações Unidas são temas com agendas próprias: ONU Mulher, ONU Água, ONU Ambiente, ONU Educação, entre outras.

Nesse ensejo, no âmbito do subprojeto “Fortalecimento Institucional de Consórcios Intermunicipais” do Projeto GEF-Pantanal, em julho de 2000 foi realizado na cidade de Pedro Gomes (MS) o *workshop* “Questões de Gênero na Conservação do Meio Ambiente”. Esse evento contou com a participação de mulheres de municípios do estado de Mato Grosso do Sul inseridos na Bacia do Alto Paraguai (BAP). Participaram desse encontro representantes de diversos segmentos, como: educação, saúde, de acampamentos, de assentamentos, de colônia de pescadores, de consórcios de bacias e do órgão estadual de meio ambiente (ANA/IMAP, 2004; GARCIA e VARGAS, 2018).

O Relatório do Subprojeto 7.4/MS aponta como finalidade desse *workshop* a capacitação de:

(...) multiplicadoras preparadas para motivar a organização da sociedade em relação ao manejo dos recursos naturais. Ao mesmo tempo os resultados determinaram a estruturação de um conjunto de recomendações de maneira a subsidiar a participação das mulheres na gestão dos recursos hídricos de MS (ANA/IMAP/MS, 2004, p. xvi).

Durante quatro dias as participantes discutiram questões de gênero e as relações com a gestão das águas, tendo sido para algumas o primeiro contato com o tema. Motivadas, já no segundo dia, traçaram indicativos para a criação de uma organização não governamental só de mulheres. Ao final do evento, um nome: Mulheres em Ação no Pantanal – Mupan. Produziu-se uma Ata de Fundação; um cronograma de atividades; e marcou-se a data do próximo encontro – a Assembleia para aprovar o Estatuto e posse da diretoria.

Eu recebi a incumbência de buscar os meios legais junto ao cartório, à Receita Federal e aos demais órgãos para a operacionalização da Mupan.

Durante as semanas que se seguiram, a fundação da Mupan tornou-se notícia, e passei a receber contatos e visitas de representantes de outras ONGs que tentavam nos dissuadir de oficializar a criação da Mupan. Das várias tentativas, a participação de um representante na Assembleia de Criação, ocasião que nos apresentaram uma proposta de incorporação de uma diretoria de mulheres na estrutura da já consolidada organização. Entretanto, os objetivos do nosso grupo de mulheres que organizava a Mupan eram totalmente distintos dos objetivos e perfil dos participantes da outra organização.

Assim, em 20 de agosto de 2000, oficialmente a Mupan foi criada, na cidade de Pedro Gomes, Mato Grosso do Sul. Pioneira em tratar da incorporação das questões de gênero na gestão ambiental e das águas.

Figura 8: Participantes da Fundação e Criação da Mupan



Fonte: Acervo da Autora. Esquerda Fundação, direita Criação (2000).

Nesse sentido Tiburi (2018) contribui quanto a relevância das lutas de diferentes correntes, “grupos e coletivos enriquecem o cenário da luta pelos direitos das mulheres e, como não pode deixar de ser, de todas as minorias das quais o signo anteriormente opressivo “Mulher” é uma expressão básica, um signo de luta” (TIBURI, 2018, p. 45).

Buscando dar uma identidade visual da Mupan, foi contratado um designer gráfico, que fez algumas propostas, com vários ícones relacionados ao Pantanal – aguapé, tuiuiú –, não sendo acolhidas. A partir de então foram propostos alguns elementos, como: círculo, símbolo do feminino, garça e as cores (verde, amarelo, e azul – em alusão as bandeiras do Brasil e do Estado de Mato Grosso do Sul, e o magenta para compor o feminino).



Figura 9: Logomarca da Mupan



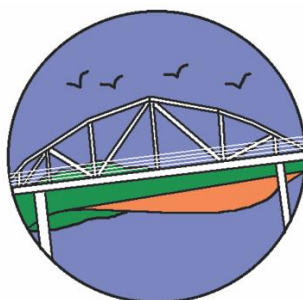
Fonte: Arquivo da Mupan. Arte finalizada por Jorge Luiz (2001).

Como é possível observar na logomarca da Mupan, é uma sobreposição de elementos. No início da Instituição, por um tempo, usava-se a Logo sem o fundo magenta nas atividades que não envolviam diretamente discussões em relação às mulheres. Agora, independente do tema, usa-se a completa, colorindo todas temáticas.

Para a consolidação da instituição foram muitos os desafios. Sem condições de manter uma estrutura, até recentemente a Mupan era operacionalizada *home office*. Sem fonte específica, os custos operacionais eram incorporados em projetos, ou mesmo custeados por doações das participantes.

Logo após a criação da Mupan, as participantes começaram a apresentar propostas para diversas organismos e fundos, sem muito sucesso, já que a experiência e tempo de fundação são critérios de análise de propostas. Mesmo com essas limitações, em 2001 se galgou o primeiro apoio, junto ao WWF-Brasil, para a realização do III Seminário de Educação Ambiental para as Cidades Pantaneiras, realizado em Aquidauana, entre os dias 15 a 17 de novembro.

Figura 10: Logomarca do III Seminário de Educação Ambiental para as Cidades Pantaneiras



Fonte: Arquivo da Mupan. Arte criada e finalizada por Simone Mamede e Auristela Santos (2001).

Esse evento foi um grande sucesso para uma primeira ação, pois conseguiu reunir mais de 250 educadores de diversos estados do Brasil, da Bolívia e do Paraguai. Dentre os resultados, o indicativo para a organização de uma rede de educação ambiental – a Rede Pantaneira de Educação Ambiental (REPEA).

Nesse período, com o frescor da aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei nº 9.795/1999), várias iniciativas foram lançadas, inclusive para a Estruturação de Redes Multinstitucionais de Educação Ambiental, do Fundo Nacional de Meio Ambiente do Ministério do Meio Ambiente (FNMA/MMA), via Edital nº 07/2001. Para tanto, um grupo de organizações governamentais e não governamentais que atuam no Pantanal, dentre elas a Mupan, mobilizou-se com a proposta de Estruturação da Rede Pantanal de Educação Ambiental – Rede Aguapé.

Figura 11: Logomarca da Rede Aguapé



Fonte: Arquivo da Mupan. Arte finalizada por Lennon Godoi (2002).

O projeto contou com vários componentes: diagnóstico, animação, geração e difusão de informações (revista e portal) e capacitações. Por ocasião da execução do projeto da Rede, a Mupan se aproximou da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

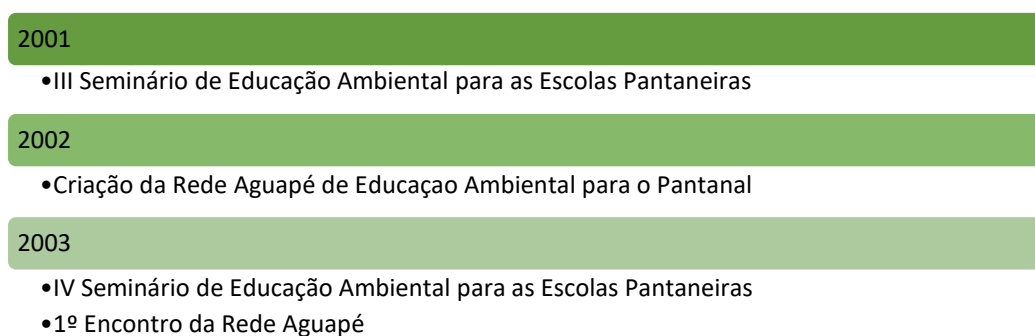
Com uma estrutura horizontal, após o encerramento do Projeto de Estruturação, a Rede Aguapé passou a ser animada, voluntariamente, pelos membros da rede (enredados) de diversas instituições – governamentais e não governamentais.

Por sua vez, a Revista Aguapé, também disponível no Portal ([redeaguape.org.br](http://redeaguape.org.br)), foi pensada para ser uma ferramenta na geração e difusão de informações socioambientais, já que possibilitava o intercâmbio de educadores e educadoras do Brasil, Bolívia e Paraguai, inseridos na BAP e, sempre que possível,

inserir-se publicações da Revista nas propostas de projetos apresentados pela Mupan e, com isso, são seis edições que contam com a participação direta da Mupan – captação de recurso, produção e distribuição.

A seguir, o gráfico apresenta as primeiras ações da Mupan, nos três anos iniciais de existência:

Figura 12: Ações da Mupan no período de 2001 a 2003



Fonte: Sistematizado pela Autora.

Os primeiros anos foram de aproximações e conexões com várias iniciativas e redes, sem imaginar os desdobramentos e os comprometimentos relacionados à manutenção legal da instituição. Ao fechar o primeiro setênio, surgiram os embates: a incerteza e os novos desafios. Um deles foi a descoberta da necessidade de adequar-se às questões legais – município e estado -, ou encerramento da Instituição. Foi nesse momento que as fundadoras optaram pela manutenção, e reconheceram o potencial inovador e as possibilidades da Mupan.

Nos ciclos seguintes – segundo e terceiro setênio -, os frutos da pesquisa sobre a participação social no gerenciamento de recursos hídricos se tornam norteadores de várias propostas – de investigação, de produções, conexões. Portanto, a Mupan se estabeleceu como uma organização referência para a igualdade de gênero, com alcance internacional. Para começar o quarto setênio de gênero e água na minha vida, a materialização desta tese: **Mulheres, Água e Educação Ambiental – Olhares Diversos na Promoção de Interconexões**, tem como um dos objetos de investigação uma caminhada pessoal, profissional e acadêmica, na qual se buscou inspirações e colaborações, a muitas mãos, vozes e escutas.

#### 1.4- INICIATIVAS E CONSTRUÇÃO DO OBJETO

*Alva nuvem peso-pena,  
Voa a garça tão serena...  
Diz o poeta: que penas!  
e o jacaré diz: que pena!*

Paulo Robson de Souza (2003)

Como mencionado, em um primeiro momento em 2007 pairou sobre a Mupan um grande embate – ser ou não ser! Continuar ou encerrar a organização. Mas, independentemente da continuidade ou encerramento, existiam pendências de quitação de taxas municipais e estaduais – quase sempre despercebidas por gestores de pequenas organizações, dadas a inexperiência e a constante mudança de legislações.

Pela decisão em continuar, com o apoio do Contador pessoal, foram identificadas todas as pendências e sanadas com o recurso captado junto ao Centro de Apoio Socioambiental (CASA). Em meio às incertezas, emerge o “Projeto Fortalecimento da Participação Social e o Contexto de Gênero para o Gerenciamento de Recursos Hídricos”, pelo qual foi garantido um montante de pouco mais de sete mil reais, o suficiente para quitar as dívidas em relação aos impostos municipais e estaduais e, ainda a realização de oficinas e uma pesquisa, que vieram a se tornar a base para diversas ações, inclusive para a Formação GAEA – Gênero, Água e Educação Ambiental (GARCIA, 2008; 2015; GARCIA e VARGAS, 2016; 2018). Esse pequeno recurso financeiro e investimentos pessoais multiplicaram-se de forma que hoje é considerável a contabilização dos resultados e desdobramentos. A seguir a imagem que, construída como identidade visual do

Projeto, buscou apresentar elementos da participação coletiva, da diversidade, do movimento em torno da gestão da água.

Figura 13: Logomarca do Projeto Fortalecimento da Participação Social e o Contexto de Gênero para o Gerenciamento de Recursos Hídricos



Fonte: Idealizada e finalizada pela Autora (2007).

A referida pesquisa considerou os 34 municípios da Bacia do Alto Paraguai (BAP) em Mato Grosso do Sul, com o objetivo de “caracterizar a participação social na gestão da água e a inserção das mulheres nas discussões e decisões socioambientais como agentes de transformação” (GARCIA, 2015, p. 109). E, para isso, o projeto contou com a participação de gestores municipais de meio ambiente, lideranças e educadores, membros do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Miranda (CBH-Miranda), do Conselho Estadual de Recursos Hídricos, dos consórcios intermunicipais, e do grupo de trabalho do Acordo do Apa. Contabilizando os resultados, concluiu-se que dentre 143 pesquisados, o número de mulheres correspondeu a 14% que participavam em espaços de decisão para implementação da gestão das águas, ainda que atuando ativamente nas discussões locais. Somente 15% dos participantes fizeram correlação sobre o papel social de homens e mulheres, mesmo em um universo de 133 (93%) graduandos, graduados ou pós-graduados. Outro fator negativo foi a falta de informações contextualizadas sobre as questões de gênero e água (GARCIA, 2008; 2015).

Lembrando que a pesquisa foi realizada durante o ano de 2007 e apontou a incipiente participação de mulheres nos espaços de decisão. Até mesmo nos dias atuais, as mulheres estão em menor número nos espaços de decisão, entretanto, em uma situação mais confortável, com o dobro de vagas ocupadas por mulheres. Dentre os principais espaços analisados (Conselho de Recursos Hídricos de MS,



CBH-Miranda e os Comitês da Reserva da Biosfera no MS e MT), como consta na Terceira Parte desta tese – As Utopias -, quando será apresentada como segue a participação feminina nos referidos espaços.

Assim, a partir dos resultados da pesquisa em 2007 houve a proposição de processos formativos e fortalecimento de articulações junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Vale ressaltar que com o advento da Política Nacional de Educação Ambiental foram várias as iniciativas e apoios do Governo Federal, principalmente a partir de 2003, em busca do enraizamento e capilaridade da EA nos estados. Foram lançados vários editais para a construção de processos formativos, a exemplo do Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) – que teve a sua construção com aportes de educadores da região. No âmbito do Programa Pantanal, foram empreendidos esforços para a construção do Programa de Formação de Educadores Ambientais do Pantanal (ProFEAP). Dada a finalização do Programa Pantanal, o FNMA/MMA lançou um edital nacional. Dentre as propostas aprovadas destaca-se o Coletivo Educador Espaços Sustentáveis, além dos projetos: Salas Verdes, Viveiros Sustentáveis, Pontos de Cultura, dentre outros. Tive a oportunidade de coordenar o Coletivo Educador Espaços Sustentáveis, no período de 2005 a 2009, via Cidema.

Nessa ocasião, no ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou o edital “Rede de Educação para a Diversidade”, direcionado às instituições de ensino superior (IES) com o objetivo de construir o “Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida”. Para isso, a UFMS, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foram selecionadas para a construção e execução dos processos formativos, bem como para a “Formação Continuada em Educação Ambiental”. A Primeira Oferta da formação Escolas Sustentáveis e Com-Vida foi lançada no final de 2010, sendo oferecidas, posteriormente, duas outras edições.

Por sua vez, as Com-Vida são pautadas nos ensinamentos de Paulo Freire, os Círculos de Cultura, e no contexto escolar são definidas como Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas. Já no contexto da comunidade podem ser definidas como Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida. Tanto a escolar, quanto a comunitária, em suas premissas apontam para a

elaboração das Agenda 21 (GARCIA, 2010). Além do estímulo e valorização das ações coletivas, conforme destacam Wiziack, Zanon e Vargas (2017), em relação às Com-Vida:

(...) ao propor um roteiro para a transformação da escola em espaço educador sustentável, além do promover o protagonismo dos educadores ambientais, incentiva a participação da comunidade escolar, dos estudantes e seus familiares, em especial da juventude, nos espaços de diálogos e nas tomadas de decisões nos âmbitos escolares (WIZIACK; ZANON; VARGAS, 2017, p. 3491).

Coincidentemente, as Com-Vida foram o tema da minha dissertação de mestrado, sob o título “Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Os Desafios da Educação Ambiental como Política Pública”, defendida em 2010, no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, área de concentração Educação Ambiental. Fui da primeira turma do Mestrado, assim como agora da primeira do Doutorado. Em razão de meu envolvimento com a temática Com-Vida durante o mestrado, fui convidada a participar da construção de processos formativos da área junto a professores/pesquisadores da UFMS.

Um dos processos formativos, a Formação Continuada em Educação Ambiental, constituiu-se de uma turma única. Com o encerramento, e atendendo demandas de educadores ambientais do Estado e da região, que desde o final da década de 1990 buscavam uma pós-graduação em EA, a UFMS apresentou a proposta para o curso de “Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis”, com a efetivação de duas edições – 2013/2014 e 2015/2016, com um total de 550 vagas. Wiziack, Zanon e Vargas (2017, p. 3490) destacam que “essas formações da UFMS contribuíram para a constituição de grupos de educadores ambientais que atualmente almejam enriquecer seus currículos cursando o mestrado ou o doutorado locais”.

Tive o privilégio de atuar, de forma compartilhada, em duas disciplinas nessa Especialização, além de fazer parte da equipe de coordenação de tutoria. Outra grata experiência foi a participação como tutora e orientadora de duas turmas da Especialização em Educação do Campo, também da UFMS.

É impossível dissociar as aprendizagens oriundas das práticas, do crescimento pessoal, do profissional e do acadêmico.

Em relação às respostas aos indicativos de processos formativos esboçadas com base na pesquisa de 2007, realizada pela Mupan, das várias investidas, em

2009 galgamos a aprovação de um projeto junto ao Comitê Holandês da União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN NL – *International Union for Conservation of Nature*), por meio do Programa de Pequenas Subvenções para os Ecossistemas (EGP – *Ecosystem Grants Programme*). Como área focal regiões transfronteiriças, e pela atuação na região, foi proposto no projeto o “Fortalecimento de Políticas Públicas de Educação Ambiental para o Pantanal: o caso da Bacia Transfronteiriça do Apa.”

Com uma proposta inovadora, a Mupan, juntamente com a Rede Aguapé, a UFMS, o Cidema, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), dentre outros parceiros, mobilizou educadores, comunicadores, lideranças e gestores de 13 localidades da região de fronteira, sendo sete no Brasil e seis no Paraguai. Nesse projeto foram realizados encontros e oficinas sobre educação ambiental no currículo escolar e de educomunicação (comunicação popular), buscando a difusão de informações e capacitação. Para a realização das oficinas e atividades de mobilização foram utilizados os materiais construídos no âmbito do projeto intitulado Pé na Água, da UFMS (2006) – livros, Revista Aguapé e cartilha bilíngue. Essa estratégia oportunizou a reprodução e distribuição dos materiais para educadores dos dois países, já que, como o Pé na Água contou com recursos federais impossibilitou a participação e mesmo distribuição para educadores do Paraguai. E ainda, nas cidades gêmeas<sup>8</sup>: Bela Vista e Bella Vista Norte, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, e, Porto Murtinho e Carmelo Peralta, reuniram representantes dos dois países envolvidos, em oficinas integrando representantes do Brasil e Paraguai.

Ao final das oficinas, os participantes foram provocados a organizarem uma atividade em suas escolas ou comunidades, para ser apresentada durante o encontro de encerramento do projeto “Diálogos Transfronteiriços da Bacia do Apa: um olhar diferenciado para políticas públicas, educação e água do Brasil e Paraguai”. O encontro reuniu representantes das chancelarias dos dois países, do MMA (BR) e *Secretaria del Ambiente* (PY), autoridades do Estado de Mato Grosso do Sul, do Departamento de Amambay (PY) e dos municípios da bacia,

---

<sup>8</sup> Cidades localizadas próximas, em diferentes países.



representantes de ONGs, além dos educadores e educadoras que participaram das oficinas.

Figura 14: Imagem do Diálogos Transfronteiriços da Bacia do Apa



Fonte: Arquivo do Mupan. Imagem de Paulo Moska, Projeto Pé na Água - UFMS (2010).

Durante o encontro, os participantes apresentaram suas atividades, das mais diversas. Os educadores das cidades de Bela Vista (BR) e Bella Vista Norte (PY), com certo desconforto, informaram que, apesar das diversas reuniões do grupo, só haviam conseguido traçar um plano de trabalho para 12 meses, envolvendo outras escolas e lideranças e apontando alguns desafios, dentre eles, o acesso às informações socioambientais, a falta de materiais didáticos contextualizados. Assim nasceu o Grupo de Educadores Ambientais Sem Fronteiras (GEASF).

Figura 15: Logomarca do GEASF



Fonte: GEASF. Arte finalizada por Aparecida de Jesus Pereira (2011).

Na sequência, com base no referido plano de trabalho, foi apresentado e aprovado o projeto multidisciplinar “Rio Apa – Unindo Dois Povos!”, com o apoio do Centro de Apoio Socioambiental (CASA), tendo a Mupan como instituição

madrinha. Aproveitando a oportunidade, foram realizados seminários, intercâmbios entre as escolas e a inserção do tema gerador Bacia do Apa no projeto político pedagógico das escolas de ambas as cidades (AZUAGA e ORTELHADO, 2015).

Desde então, o Grupo tornou-se referência e desenvolveu uma dinâmica própria, tendo estabelecido diálogos intergeracionais, promovendo ações na região transfronteiriça. Esse grupo é também o idealizador do projeto “Pedala Fronteira”, que a cada edição, em um país, reúne lideranças, autoridades, jovens e adultos. Como parte desse projeto, os participantes no período da manhã se deslocam de bicicleta a determinado ponto, participam de almoço coletivo e, no período da tarde realizam diálogos sobre diversos temas. O GEASF tornou-se objeto investigação de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação.

Outra iniciativa com forte interação com o GEASF é o projeto de fortalecimento do “*Consejo de Agua de la Cuenca Hidrográfica del Río Apa – Paraguay*” (2011). Por meio deste projeto foram realizadas visitas, mobilizações das comunidades e intercâmbios com outros conselhos de água. No Paraguai os conselhos são similares aos comitês de bacia no Brasil.

Na mesma ocasião, 2009 a 2012, na região foi executado o projeto “Gestão Integrada da Bacia do Apa (GIAPA)”. Do lado brasileiro sob a coordenação da Prefeitura Municipal de Ponta Porã, e do lado paraguaio pelo Departamento de Amambay, com co-financiamento da União Europeia. Dentre os componentes de ação destaca-se o Diagnóstico sobre Equidade de Gênero na Gestão Integrada da Bacia do Rio Apa, com o objetivo de elaboração de um documento de lineamentos sobre equidade de gênero a ser incorporados no Plano de Gestão Integrada da Bacia do Rio Apa (GARCIA, LIRA, MASSON, 2012; 2013).

Para esse diagnóstico sobre equidade de gênero foram realizadas, no lado brasileiro da fronteira com o Paraguai, entrevistas com lideranças da área rural de comunidades indígenas, assentamentos, distritos e colônias. Nas áreas urbanas, foram entrevistadas lideranças, bem como responsáveis pelas políticas públicas para o meio ambiente, mulheres e assistência social dos municípios. O mesmo diagnóstico já havia sido realizado no lado paraguaio.

A partir dos temas água, gênero e participação, buscou-se identificar as percepções, pertencimento, identidade, relações familiares e sociais. Durante a pesquisa, conforme Garcia, Lira e Masson (2012, 2013), confirmam-se as

diferentes percepções, em relação à dinâmica das águas, para os que moram na planície compreendam os pulsos de inundação como necessários para a renovação da vida no Pantanal, diferente dos residentes no planalto. Em relação aos córregos e rios, para os indígenas e assentados que sempre viveram na área rural, no passado a água dos rios era considerada como mais limpa, saudável, natural e em quantidade; e a situação, hoje: as águas diminuíram, estão contaminadas, falta mata ciliar.

Em relação à administração pública, em 2012 durante o diagnóstico sobre equidade de gênero em cinco municípios da Bacia do Apa, as mulheres predominaram nos órgãos municipais de gestão pública (secretarias de assistência social, finanças, planejamento, educação, saúde e meio ambiente). A justificativa era que não existia nenhuma política e que as indicações se deram por questões de ordem técnica. Das 25 pastas/secretarias analisadas, 17 eram ocupadas por mulheres, predominando na assistência social; e as pastas ocupadas por homens, a saúde. Em relação às ONGs com atuação socioambiental, foram identificadas poucas, não é diferente em outras regiões do Estado (GARCIA, LIRA, MASSON, 2012; 2013).

Ainda no ano de 2012 iniciaram-se as articulações com o “Programa Aliança para os Ecossistemas (*Ecosystem Alliance Programme*)”, do Comitê Holandês da União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN NL – *International Union for Conservation of Nature*), *Both ENDS* e *Wetlands International* (WI), o qual aportou recursos para projetos na Bacia do Prata. Por sua vez, a Mupan coordenou três projetos, dentre eles, a “Formação de Multiplicadores para Incorporação de Gênero no Gerenciamento de Recursos Hídricos e Educação Ambiental – a Formação em Gênero, Água e Educação (GAEA)”. O segundo projeto foi o de “Fortalecimento do Terceiro Setor na Região do Pantanal”, organizado em um processo de capacitação com cinco módulos, totalizando 140 horas presenciais e 140 horas a distância, com objetivo de fortalecer, apoiar e articular organizações da Bacia do Alto Paraguai (BAP). E o terceiro projeto foi o “Pantanal Poética”.

Não diferente de outras iniciativas da Mupan, a iniciativa Pantanal Poética buscou dar um novo tom, uma nova forma de encantar, tendo as paisagens pantaneiras como inspiração para manter o entusiasmo das ações empreendidas no Pantanal. Importantes atores na luta pela manutenção dos ecossistemas

pantaneiros, muitas vezes sentem-se isolados, cansados, desmotivados, pois somente ciclicamente, como as cheias e secas, os problemas socioambientais ganham destaque.

Figura 16: Logomarca da iniciativa Pantanal Poética



Fonte: Idealizada pela Autora e por Rafaela Nicola. Finalizada por Karine Arendt (2015).

Assim, a iniciativa reuniu cientistas, ativistas e artistas em uma jornada de quatro dias navegando pelo Rio Paraguai – de Corumbá à Serra do Amolar. Entre as interações, os debates e as paisagens, foram co-criadas dez melodias que compuseram um encarte com CD e DVD com músicas, videoclipes, *teaser* e documentário, também disponibilizados na página do projeto Pantanal Poética ([www.pantanalpoetica.org](http://www.pantanalpoetica.org)) (GARCIA et al., 2015; GARCIA; NICOLA; PRADO, 2016a; 2016b).

Apresenta-se a seguir o cronograma das atividades socioambientais e processos formativos, desenvolvidos pela Mupan e em parcerias, principalmente na região fronteira.

Figura 17: Atividades da Mupan e Parcerias de 2005 a 2018

2005

- Pé na Água - uma Abordagem Transfronteira na Bacia do Apa (UFMS)

2007

- Projeto Fortalecimento da Participação Social e o Contexto de Gênero para o Gerenciamento de Recursos Hídricos
- Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências/Educação Ambiental - Curso de Mestrado

2009

- Fortalecimento de Políticas Públicas de Educação Ambiental para o Pantanal: o caso da Bacia Transfronteira do Apa
- Especialização em Educação do Campo

## Continuação figura 17

2010

- Diálogos tranfronteiriços da Bacia do Apa: um olhar diferenciado para políticas públicas, educação e água do Brasil e Paraguai
- Grupo de Educadores Ambientais Sem Fronteiras (GEASF)
- Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida
- Formação Continuada em EA

2011

- Projeto de Fortalecimento do GEASF
- Projeto de Fortalecimento do "Consejo de Aguas de la Cuenca Hidrografica del Río Apa - Paraguay"

2012

- Diagnóstico sobre Equidade de Gênero na Gestão Integrada da Bacia do Rio Apa
- Formação de Multiplicadores para Incorporação de Gênero no Gerenciamento de Recursos Hídricos e Educação Ambiental

2013

- Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis

2014

- Fortalecimento do Terceiro Setor na Região do Pantanal

2015

- Programa Rio Apa Todos
- Pantanal Poética

2017

- Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências/Educação Ambiental - Curso de Doutorado
- Programa Corredor Azul - Conectando Pessoas, Natureza e Economias ao longo do Sistema Paraná-Paraguai de Área Úmidas

2018

- QualiApa - Apa para Todos
- GestÁgua - Popularização de Gênero e Bem-Viver na implementação do Plano de Recursos Hídricos da Região Hidrográfica do Paraguai

Fonte: Sistematizado pela Autora.

Das várias iniciativas para a mobilização, capacitação e debates socioambientais, sobretudo, na região de fronteira, a partir das discussões no âmbito do Grupo de Trabalho do Apa, foi estabelecida uma dinâmica de ações locais envolvendo diversas instituições não governamentais e de ensino e pesquisa. As universidades envolvidas foram: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o Projeto Pé na Água (2006), Programa Rio Apa para Todos (2015-2016), e o QualiApa – Apa para Todos (2018), o GestÁgua – Popularização de Gênero e Bem-Viver na implementação do Plano de Recursos Hídricos da Região Hidrográfica do Paraguai (2018); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com projetos de extensão e capacitação de gestores e

lideranças locais, a exemplo do curso “Planejamento e gestão ambiental na região de fronteira” (2012-2013). Nessas iniciativas a Mupan se fez presente com articulações, produção e difusão de informações, capacitações, dentre outras.

Com pesquisas, projetos e processos formativos, a Mupan se estabeleceu como uma organização com capilaridade, articulação e atuação na região transfronteiriça, possibilitando a formação de capacidades e organização de coletivos locais.

Desde os indicativos da pesquisa realizada em 2007, com os lineamentos para um processo formativo e produção de materiais, foram muitos os desdobramentos, com o estabelecimento e fortalecimento de conexões junto às comunidades.

## 1.5- O OBJETO EM SI – FORMAÇÃO GAEA

*Tu que me davas imaginação,  
Afasta-te como o vento e o giro da Terra.  
Choras sobre a própria Terra.  
Que elemento és?  
És sólida, líquida ou gasosa.  
Nuvem que de longe namoro,  
Sei que em tuas lágrimas moras...  
Moras dentro de mim”.*

Água

Diego Roldão (2014)<sup>9</sup>

Construir relações, em quaisquer processos, sempre é desafiador, não diferente das práticas desta educadora ambiental. Por um lado, sem criar falsas expectativas em uma ação, uma pesquisa, um projeto. Por outro, o posicionamento, o respeito pelas relações estabelecidas, seja com uma liderança comunitária ou com um tomador de decisão. Dada a dinâmica dos processos estabelecidos ao longo de uma relação, até mesmo por dificuldade de interpretação, as relações podem ser distanciadas. O desafio é identificar o que está sendo dito, ou mesmo não dito. Além disso, as respostas a essas ações de pesquisas, de processos de transformação, de políticas públicas, no geral são lentas. Quase sempre demoram anos para se concretizarem, às vezes são absorvidas por outras urgências, às vezes são viabilizadas por outros caminhos, outras vezes são esquecidas, ou ainda, permanecem aguardando o momento certo.

<sup>9</sup> Egresso da Formação GAEA.

Felizmente, a sonhada resposta à pesquisa realizada em 2007, no âmbito do projeto de “Fortalecimento da Participação Social e o Contexto de Gênero para o Gerenciamento de Recursos Hídricos”, começou a tomar corpo logo após ao seu encerramento. A materialização da Formação GAEA e seus desdobramentos, dada a dinâmica estabelecida, aos poucos foi se conformando na estruturação do Curso de Extensão (2013/2014), e continua em movimento, como o Objeto em Si, que perfaz a presente tese.

Em busca dessa materialização foram diversas negativas até o lançamento do edital do “Programa Aliança para os Ecossistemas”, das organizações Comitê Holandês da IUCN NL, *Both ENDS* e *Wetlands International*, em 2012. Fora apresentado o projeto “Formação de Multiplicadores para Incorporação de Gênero no Gerenciamento de Recursos Hídricos e Educação Ambiental”, tendo como linhas de ação: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) de um processo formativo para 100 lideranças do Pantanal, o estabelecimento de parcerias locais, a produção e difusão de informações (artigos, relatos de experiências, e duas edições da Revista Aguapé).

Com a aprovação do projeto iniciaram-se articulações com pesquisadoras da UFMS e de outras instituições de ensino e pesquisa, gestores estaduais responsáveis pela gestão das águas, educadores ambientais da Secretaria da Mulher do Estado de Mato Grosso do Sul, de ONGs e lideranças locais – a maioria, prontamente, respondeu ao chamado. Foi constituída uma equipe de mais de 30 pessoas que voluntariamente compartilharam seus conhecimentos e expertises, e apoio a tutoria.

Entretanto, outras pessoas não vislumbraram a viabilidade da iniciativa, considerando-a vazia, “sem bases teóricas do feminismo”, por abordar gênero e não tratar da violência doméstica e ainda por envolver homens no processo de discussão e construção. Particularmente, considero que a maioria das negativas se deram porque as discussões sobre a incorporação de gênero na gestão da água, o empoderamento feminino para acesso equitativo dos recursos naturais, eram temas pouco tratados no Estado.

Os processos de construções ou desconstrução são morosos, principalmente em uma região em que se tem estabelecido e arraigado o patriarcado, com pouca compreensão dos diferentes matizes das discussões sobre



gênero. Hoje é possível apoiar-se em pesquisadores e teóricos que apoiam iniciativas desses diferentes matizes. Haraway (1995) destaca:

As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm. Nas categorias filosóficas tradicionais, talvez a questão seja ética e política mais do que epistemológica (HARAWAY, 1995, p. 15).

Para Harding (1993, p. 8) “vem crescendo nossa capacidade de descobrir androcentrismo nas análises tradicionais de modo a encontrá-lo no conteúdo das afirmações científicas ou nas próprias formas e objetivos do processo usual de produção de conhecimento”. Para a autora, faz-se necessário “reinterpretar suas afirmações centrais ou tomar emprestados conceitos e categorias para tornar visíveis as vidas das mulheres e a visão feminista das relações de gênero” (HARDING, 1993, p.8). Para Tiburi:

O feminismo se inventa e reinventa a cada vez que surge uma nova feminista, a cada vez que surge um novo coletivo, a cada vez que as feministas produzem o feminismo que desejam, por meio de teorias e práticas que são, por definição, inadequadas ao patriarcado (TIBURI, 2018, p. 42).

Eu, mesmo na coordenação, diante das expectativas de sucesso do projeto – pois quando construímos algo esperamos o êxito -, jamais imaginaria que a iniciativa galgaria os resultados alcançados. Por vezes, a construção de um processo de formação não é compreendida em sua gênese, considerando os diferentes focos das organizações e iniciativas no ativismo socioambiental. A relação entre o ativismo e os processos formativos têm fins parecidos, e se somam. O ativismo foca em ações coordenadas e busca a resolução imediata, enquanto os processos formativos buscam a reflexão-ação-reflexão e os resultados nunca são imediatos, estão em constante construção. Entretanto, vale ressaltar a importância das iniciativas locais e pontuais, inclusive as intervenções suscitadas durante a Formação GAEA, as quais oportunizaram a reflexão e envolvimento de diferentes lideranças em suas comunidades, com campanhas, palestras, atividades de mobilização, entre outras.

Desde a aprovação do Projeto, cada detalhe da proposta foi construído cuidadosamente – até mesmo para superar alguns momentos em que a Formação foi subestimada. Na construção da identidade visual, foram reunidos os principais

elementos, de forma a dar vida: para gênero símbolo do feminino, já parte da Logomarca da Mupan; para a água, algumas ondas. Abaixo, o primeiro rascunho para a identidade visual da Formação GAEA.

Figura 18: Primeiro rascunho da Logomarca da Formação GAEA



Fonte: Idealizado pela da Autora. Arquivo pessoal (2013).

Entretanto, esse primeiro rascunho não contemplava a educação ambiental. Em uma segunda tentativa, a inserção da perspectiva espiralada – a partir da imagem dos caracóis, para a EA, e para a água as nuances de movimentos. Assim, a identidade visual da formação é materializada, no dia 22 de fevereiro de 2013.

Figura 19: Rascunho e Logomarca da Formação GAEA finalizada



Fonte: Idealizada pela Autora e finalizada por Karine Arendt (2013).

A partir de contatos estabelecidos com os convidados, e aceite, começamos a construir a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP). Por sua vez, a metodologia de construção não era novidade, pois fora amplamente utilizada nas instituições de ensino, conforme recomendações do Ministério da Educação (MEC). E a estrutura foi sugerida em diversos programas voltados para a educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA): Coletivo Educador, Espaços Sustentáveis, Viveiros Sustentáveis, Salas Verdes, entre outros.

Logo no início da minha atuação profissional, tive acesso a essas metodologias, tendo participado da construção de algumas delas. Atuei como membro da Comissão Avaliadora das Salas Verdes e como coordenadora do Coletivo Educador Sustentável das Bacias dos Rios Miranda e Apa. Essas foram as primeiras aprendizagens.

Na construção da Dissertação do Mestrado dediquei-me a elucidar algumas questões e aproximá-las ao contexto de projetos socioambientais, além de utilizar a estrutura para a organização da pesquisa, a partir dos Marcos Referenciais, a análise dos PPP das 12 escolas envolvidas. O PPP que perfaz em um documento orientador, com uma estrutura que facilita a aplicação em diversos seguimentos, particularmente tenho trabalhado com: o Marco Conceitual, no que se embasa teoricamente; o Marco Situacional, o que existe de legislação, de estrutura, de informações sobre a situação em questão; e o Marco Operacional, a proposição e estabelecimento de metas e plano de ação (GARCIA, 2010; GARCIA e VARGAS, 2011).

Sempre flexível, o PPP deve ser construído coletivamente, deve retratar a real situação da ação proposta e, para se chegar à estrutura do documento, é preciso recorrer às metodologias participativas e considerar os atores envolvidos. Para o levantamento e a sistematização dos dados tenho utilizado, além da pesquisa documental, metodologias participativas, tais como Oficina de Futuro, Café Mundial, Teoria “U”, FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), dentre outras.

O projeto político pedagógico se traduz em um documento aberto – vivo -, que pode e deve ser atualizado conforme o desenvolvimento da ação ou periodicamente, conforme as necessidades previstas por cada coletivo.

Com os lineamentos do projeto aprovado pelo Programa Aliança para os Ecossistemas, o primeiro semestre de 2013 foi dedicado às articulações e construção do PPP da Formação GAEA. Materializado como Curso de Extensão, na modalidade a distância, junto à UFMS, via a então Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) e a Coordenadoria de Educação a Distância (EaD), contou com a participação direta de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC).

Figura 20: Alguns participantes de reunião Formação GAEA

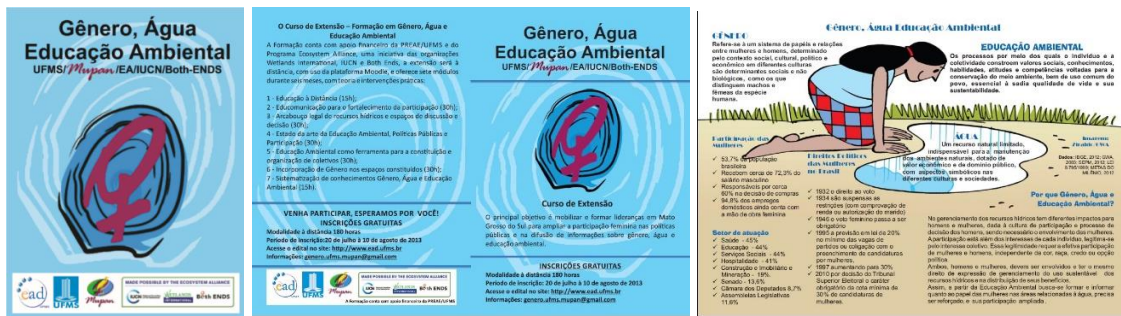


Fonte: Acervo da Mupan. Foto: Allison Ishy (2013).

Com a parceria da UFMS foi possível ampliar o número de vagas, de 100, para 150, aberto ao público em geral, atendendo, além da Bacia do Alto Paraguai, outras regiões.

Para a divulgação do edital do Curso de Extensão, foram utilizadas diferentes estratégias, tais como: a digital, com divulgação em sites institucionais dos parceiros, envio do edital para os grupos e contatos da Mupan, por e-mail e pelas redes sociais, além dos canais da UFMS; a impressa, com folders e cartazes, enviados para todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul e as instituições previamente contatadas, universidades, entre outras.

Figura 21: Material de divulgação da Formação GAEA



Fonte: Acervo da Mupan (2013).

Para a chamada das 150 vagas, 399 pessoas se inscreveram, desses foram selecionados 168 cursistas. Pelas experiências com outros processos formativos a distância, as vezes faz-se necessária a ampliação dos prazos por não ter número suficiente de inscritos para as vagas disponíveis. Diferentemente, para a Formação GAEA o número de inscritos, a resposta foi surpreendente, superou todas as expectativas, com 2,66 inscritos por vaga.

Dentre os requisitos para a seleção, os interessados deveriam manifestar, por meio de uma carta de intenções, as expectativas em relação à formação, apontando desde a familiaridade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o acesso à internet, bem como a atuação em colegiados (conselhos, comissões, grupos, escolas), nos quais seriam desenvolvidas as intervenções das atividades relacionadas à temática do curso. Também precisavam proceder a identificação prévia dos meios de comunicação (radiofônico, televisivo, jornais impressos e virtual) existentes em suas localidades.

Concomitantemente, as pessoas que aceitaram o convite para construir a proposta, pesquisadores, gestores e lideranças, dedicaram-se a escrever os artigos e os relatos de experiências. A Formação foi organizada em sete módulos e disponibilizado com os respectivos materiais de apoio – artigos e relatos de experiências, a saber:

Figura 22: Módulos, carga horária e materiais de apoio (artigos e relatos de experiências).

Educação a distância (15 horas)

- Instrumentalização para o uso de ferramentas da educação a distância.

Educomunicação para o fortalecimento da participação (30 horas)

- Educomunicação para a autonomia, cidadania e felicidade: reflexões
- Relato: Eco comunicadores do Pantanal – Serra da Bodoquena

Arcabouço legal de recursos hídricos e espaços de discussão e decisão (30 horas)

- Arcabouço legal de recursos hídricos e espaços de discussão e decisão para o cuidado com água
- Relato: Estado da Arte dos Recursos Hídricos em Mato Grosso do Sul

Estado de arte da educação ambiental, políticas públicas e participação (30 horas)

- Educação Ambiental, Políticas Públicas e Participação
- Relato: Construção da Política Estadual de Educação Ambiental

Educação Ambiental como ferramenta para a constituição e organização de coletivos (30 horas)

- Coletivo Educador: desmistificando caminhos
- Relato: O percurso do grupo de educadores brasileiros e paraguaios pelas águas fronteiriças do rio Apa
- Relato: Educação Ambiental no Ecoparque Cacimba da Saúde

Incorporação de gênero nos espaços constituídos (30 horas)

- Contexto do GAEA: o Porquê de Gênero, Água e Educação Ambiental
- Relato: Gênero, feminismo e Meio Ambiente: apontamentos e interlocuções
- Relato: Ensino, pesquisa e extensão nos campos teórico-políticos da sexualidade e gênero: desejo de 'desver' o mundo

Sistematização de conhecimentos gênero, água e educação ambiental (15 horas)

- 44 Relatos do Percurso da Formação, preparados pelos cursistas

Fonte: Sistematizado pela Autora.

Os módulos totalizavam 180 horas. Somaram-se outras 20 horas, com a realização do Encontro Presencial de Avaliação, realizado em maio de 2014, o qual contou com a participação de 39 cursistas, de colaboradores responsáveis pelos artigos e relatos de experiência, e equipe de tutoria, bem como lideranças que não puderam participar do curso na modalidade a distância, dado o difícil acesso à internet.



Figura 23: Participantes do Encontro Presencial



Fonte: Arquivo Mupan. Foto: Fernanda Prado (2014).

Buscou-se, durante os nove meses de Curso, para cada módulo, que os cursistas tivessem acesso às informações teóricas e técnicas, organizadas em artigos, os quais eram acompanhados de relatos de experiência, para que conhecessem as realidades, aproximando-se das teorias e práticas, de forma a espelharem as suas intervenções com base na reflexão-ação-reflexão.

É importante ressaltar que desde o início da proposta, a intenção era que os participantes da construção de cada módulo disponibilizassem ferramentas para que os cursistas fizessem suas intervenções locais, ou seja, que a partir da base teórica, tivessem acesso às experiências, por meio de aportes sugeridos pelos responsáveis pelos módulos, tais como: vídeos, cartilhas, artigos, livros, revistas, etc., a fim de incentivar a produção de vídeos, releases, experimentos durante as suas intervenções. Os resultados das atividades propostas eram compartilhados nos fóruns e/ou por meio de envio de arquivos. Os responsáveis pelos módulos interagiram com os cursistas durante os fóruns e outras atividades, juntamente com as tutoras.

Além da equipe que escreveu os artigos e relatos de experiências, várias outras pessoas foram mobilizadas para aportes ao curso, como parte da tutoria e demais demandas do curso, como a ferramenta utilizada pela UFMS no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o *Moodle*. As contribuições de mais de 30 pessoas e parte da equipe foram fundamentais para a viabilização da Formação, e a

dedicação fora materializada no êxito do curso. Entretanto, mesmo que a Formação tenha sido construída cuidadosamente, o êxito deu-se também pelo protagonismo de cada cursista.

Por mais que na educação ambiental primamos pela avaliação qualitativa, as questões quantitativas desse processo de formação apresentaram números significativos: dos 399 inscritos, 315 (79%) eram do sexo feminino e 84 (21%), masculino, de 49 municípios do MS (389), e, quatro de São Paulo, três de Minas Gerais, um de Mato Grosso, um de Alagoas e um do Distrito Federal.

Dos 168 que tiveram inscrições deferidas, 128 (76%) eram do sexo feminino e 40 (24%), do masculino. Desses 119, do total que responderam quanto à escolarização, identificamos: cinco (4,3%) com ensino médio; 27 (22,6%) com superior incompleto; 44 (36,9%) com superior completo; 41 (34,4%) com especialização; e dois com mestrado (1,7%). Desses, para 36 (30,2%) pessoas fora a primeira experiência em educação a distância.

Dos que finalizaram o curso, com a entrega das atividades do sétimo módulo – Sistematização dos Conhecimentos –, somaram-se 44 relatos de experiências, produzidos individualmente, por duplas ou trios, totalizando 56 cursistas. Dos que entregaram os referidos relatos, 12 (21,4%) do sexo masculino, e 44 (78,6%) do sexo feminino, porcentagem semelhante a dos inscritos.

Figura 24: Panorama do número de homens de mulheres que participaram da Formação GAEA

	Homens	Mulheres	% mulheres
Inscrições no edital	84	315	79%
Inscrições deferidas	40	128	76%
Entregaram o relato de experiência	12	44	78,6%

Fonte: Sistematizado pela Autora.

Logo após o encerramento do Curso de Extensão, foi dado início à preparação de relatórios e avaliações. Ao longo da execução do projeto, e com as parcerias, foi possível organizar uma publicação intitulada: Formação GAEA, na versão impressa, que acompanha um DVD com todos os materiais que foram produzidos e disponibilizados durante o Curso. A versão digital está disponível na página ([www.gaea.inf.br](http://www.gaea.inf.br)). Tanto a publicação quanto a página não estavam previstas inicialmente.



Na arte final da capa da publicação inseriu-se o aguapé em alusão aos desdobramentos do processo formativo – planta aquática, com longas raízes, que pode ser levada pela correnteza para outros lugares. Na ocasião, a Formação GAEA já havia sido selecionada como Boa Prática para Capacitação em Igualdade de Gênero, pela ONU Mulheres.

Figura 25: Capa da publicação GAEA – Gênero, Água e Educação Ambiental



Fonte: Idealizado pela Autora e Icléia Vargas, finalizado por Karine Arendt (2015).

Na apresentação da Primeira Revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), com base nas experiências vivenciadas, durante a Formação GAEA, há o seguinte alerta: “(...) não é concebido como um manual impositivo, mas sim como um condensado de princípios e objetivos educacionais, caracterizado por uma gestão coletiva e igualitária, periodicamente revisto e sistematicamente (re)construído” (MUPAN, 2014, p. 1). Com a expectativa de que a Formação provocasse debates e estimulasse “(...) reflexões e ações para um ambiente sustentável, livre das lógicas e dos regimes de discriminações, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (MUPAN, 2014, p. 2).

As avaliações continuadas, durante as atividades dos módulos – reflexão-ação-reflexão –, apontavam para caminhos não mensurados como um indicador durante a construção do projeto, em especial ao analisar os relatos de experiência dos participantes – módulo final da Formação GAEA, bem como no Encontro Presencial. Desse modo, a Formação ganhou projeção não esperada. Por mais que a metodologia em si tenha sido identificada como exitosa, hoje, diante do amadurecimento como pesquisadora, acredito que o êxito não se deve somente a

isso, enquanto uma metodologia apropriada por diversos seguimentos. O sucesso do projeto foi possível graças aos meios utilizados, aos desdobramentos, à dedicação de cada membro da equipe, e ao protagonismo de cada cursista.

Admite-se também que a Formação GAEA, enquanto um processo formativo, necessita de avaliações, monitoramentos e estudos mais específicos. Construída a partir de metodologias consistentes, apresenta-se como oportunidade em diferentes temas, localidades, públicos, modalidades, em uma perspectiva inédita e inovadora. De forma que a presente investigação substanciará uma revisão do PPP, com novos aportes teóricos e metodológicos.

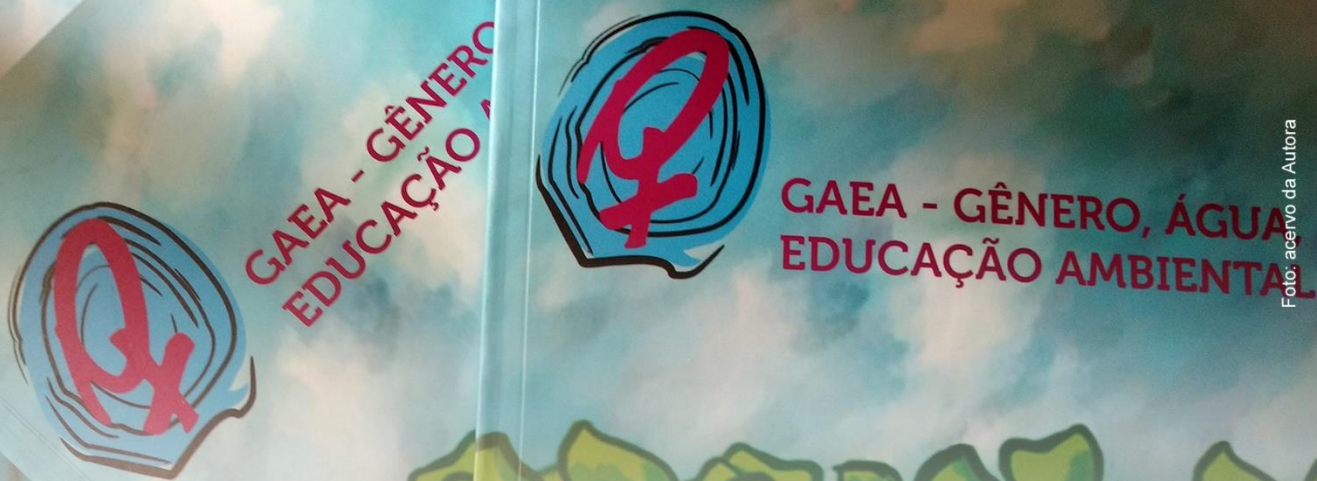


Foto: acervo da Autora

## 1.6- A PROJEÇÃO DO OBJETO – DIÁLOGOS E BOAS PRÁTICAS

(...)

*Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.*

O Mundo

(Eduardo Gaelano, 2002)

Como registrado anteriormente, desde sua criação buscamos inserir a Mupan em diversos espaços de discussão, como comissões, grupos de trabalhos, conselhos e redes. Dentre essas, em 2003 a Mupan passou a integrar redes internacionais, tais como a Aliança do Gênero e da Água (GWA); seguida da CAP-Net Internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), via CAP-Net Brasil (Rede Brasileira de Capacitação em Recursos Hídricos). As conexões com a GWA e a CAP-Net se deram por ocasião das discussões para a construção do Acordo Binacional – Brasil e Paraguai – para a Gestão Integrada da Bacia Transfronteiriça do Apa.

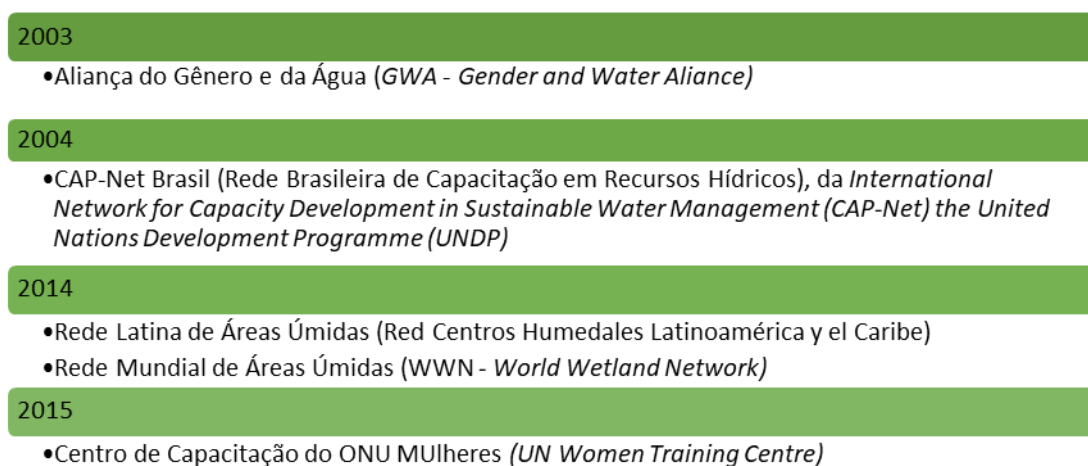
Hoje a Mupan encontra-se conectada a redes internacionais com as temáticas gênero, água, educação ambiental, áreas úmidas, povos indígenas e comunidades tradicionais, inclusive com ponto focal do Consórcio TICCA (Territórios Indígenas de Conservação e Áreas Conservadas por Comunidades Locais) e do Programa Mulheres 2030, estabelecendo articulações locais e regionais, conforme orientações de documentos internacionais, tais como a OIT 169 (Organização Internacional do Trabalho), os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentáveis (ODS), a Convenção de Ramsar, dentre outros. É uma das poucas organizações não governamentais do Brasil acreditada como membro da Assembleia da ONU Ambiente, com direito a voto. É também membro da Plataforma e Mecanismo de Engajamento da América Latina e do Caribe (LACEMOS), na qual congrega as organizações habilitadas na ONU Ambiente. É a primeira organização a fazer parte da Parceria Mulheres pelas Águas (WfWP – *Women for Water Partnership*), a qual conta com a participação de outras 27 organizações não governamentais de mulheres espalhadas pelo mundo, que reúnem, dentre os seus objetivos, os cuidados para com a água.

A seleção do IberoMaB<sup>10</sup> sobre o desenvolvimento de processos formativos em reservas da biosfera, lançado em dezembro de 2018, para o Catálogo de Experiências de Mulheres nas Reservas de Biosfera, foi outro reconhecimento para a Formação GAEA. A qual passa a compor o referido Catálogo, bem como o compartilhamento em rede da experiência, e enquanto pesquisadora a participação do Grupo de Gênero do IberoMaB.

A seguir um panorama de algumas redes, ações e iniciativas de que a Mupan participa:

Figura 26: Redes, ações e iniciativas da Mupan no período de 2003 a 2019



<sup>10</sup> Rede de Comitês e Reservas da Biosfera de Iberoamerica e Caribe (IberoMaB). O programa “O Homem e a Biosfera” (*Man and the Biosphere Programme*) da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Continuação figura 26

2016

- Consórcio TICCA - Territórios Indígenas de Conservação e Áreas Conservadas por Comunidades Locais (*ICCA Consortium - Indigenous peoples' and community conserved territories and areas*)

2017

- Programa Mulheres 2030 (*Women2030 Programme*)
- Coalisção Mundial pelas Florestas (*GFC - Global Forest Coalition*)

2018

- Membro do Assembleia da ONU Ambiente (*Governing Bodies and Stakeholders of UN Environment*)
- LACEMOS - Plataforma e Mecanismo de Engajamento da América Latina e do Caribe (*Plataforma y Mecanismo de Involucramiento de la Sociedad Civil de América Latina y el Caribe*)
- Rede Latino Americana de Gênero e Água (*Red Latinoamericana de Género y Agua*)

2019

- Parceria Mulheres pelas Águas (*WfWP - Women for Water Partnership*)
- Catálogo de Experiências de Mulheres nas Reservas de Biosfera - IberoMaB

Fonte: Sistematizado pela Autora.

E foi a partir de uma mensagem circulada no grupo de e-mail da GWA que tomamos conhecimento da convocatória do Centro de Treinamento de Mulheres da ONU Mulheres (*UN Women Training Centre*), sediado na República Dominicana, sobre a seleção mundial de experiências, com o objetivo de desenvolver um ponto de referência global na formação em igualdade de gênero. As experiências deveriam apontar resultados de forma eficaz e eficiente, com práticas voltadas para a igualdade de gênero, as quais tivessem se mostrado socialmente relevantes e com impactos mensuráveis. As experiências que seriam selecionadas passariam a compor um Compêndio de Boas Práticas de Capacitação para a Igualdade de Gênero (*Compendium of Good Practices in Training for Gender Equality*) do Centro de Capacitação da ONU Mulheres.

A Convocatória foi lançada em junho de 2014. Assim, iniciaram-se os primeiros contatos e a nossa manifestação de interesse de participar, com o envio de um resumo sobre a Formação GAEA. Houve pronto retorno com manifestação da viabilidade e enquadramento da nossa experiência para participar da seleção. Na sequência, foi-nos solicitado o detalhamento com prazo para novembro de 2014. Para essa fase foi disponibilizado um roteiro específico, no qual solicitavam

a descrição dos objetivos, do enfoque metodológico, dos recursos utilizados, do contexto, dos resultados, das fortalezas e fraquezas, além das lições aprendidas e recomendações.

Finalmente, em maio de 2015, informaram-nos do aceite da Formação GAEA como “Boas Práticas em Capacitação para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres”, juntamente com outras nove Práticas desenvolvidas em (ou para) países do Hemisfério Sul e países em desenvolvimento. O Compêndio atende a demandas da Plataforma de Ação de Pequim (1995), como uma forma a contribuir com iniciativas e seus desdobramentos, buscando identificar o potencial transformador para a igualdade de gênero.

Para a seleção dessas experiências foram observadas a estruturação da proposta e o alcance das atividades realizadas como alternativa para a superação da desigualdade de gênero e o impulsionamento da igualdade e equidade, a partir de capacitações. A seleção da Formação GAEA se deu pela participação de diversos atores – representantes de instituições de ensino e pesquisa, de órgãos governamentais, não governamentais, de comunidades –, desde a construção, além de incentivar que os participantes aplicassem as suas aprendizagens na prática. Somou-se a isso a possibilidade de que essa aplicação contemplasse outras modalidades, temas, biomas, entre outros, pela sua flexibilidade.

Na sequência, foram vários momentos de diálogos com a equipe do Centro de Capacitação da ONU, com o preenchimento de questionários, os quais foram avaliados por um grupo focal, de forma a validar o primeiro esboço da Formação GAEA, além de entrevistas. O esboço nos foi enviado para complementações e esclarecimentos. De forma que, em abril de 2016, foi realizado o lançamento virtual do “*Compêndio de Boas Práticas em Capacitação para Igualdade de Gênero*”.

No processo de seleção foram observados alguns critérios tais como: significado; impacto mensurável; potencial de replicação; a inovação, a criatividade e originalidade; integração no trabalho e processos convencionais; eficácia e eficiência na obtenção de resultados; relevância social; parcerias; sustentabilidade; e reforço da capacidade dos parceiros locais para o empoderamento e igualdade. Seguidos dos preparativos para os “Diálogos Virtuais”, realizados nos meses de setembro e outubro de 2016 – espanhol e inglês. Esses Diálogos estavam organizados em fóruns e webinários, na plataforma do Centro de Capacitação, com

o objetivo de promover o debate, o diálogo, o intercâmbio de boas práticas, para desenvolver um processo efetivo e inclusivo de produção coletiva de conhecimento, de forma a melhorar a qualidade e o impacto de capacitações, destacando o potencial transformador de cada Prática.

Os fóruns ficaram abertos por três semanas, período em que *experts* em gênero ligados à ONU e de outras redes e organizações internacionais puderam interagir com os representantes das dez práticas selecionadas. Na primeira semana foram lançadas perguntas provocadoras dos convidados para os representantes das Boas Práticas, objetivando uma maior interação entre todos. Foram organizadas duas versões de webinários, um em língua espanhola e outro em língua inglesa, contabilizando mais de 200 participantes de várias partes do mundo. As questões elencadas durante os webinários foram base para as discussões do fórum seguinte.

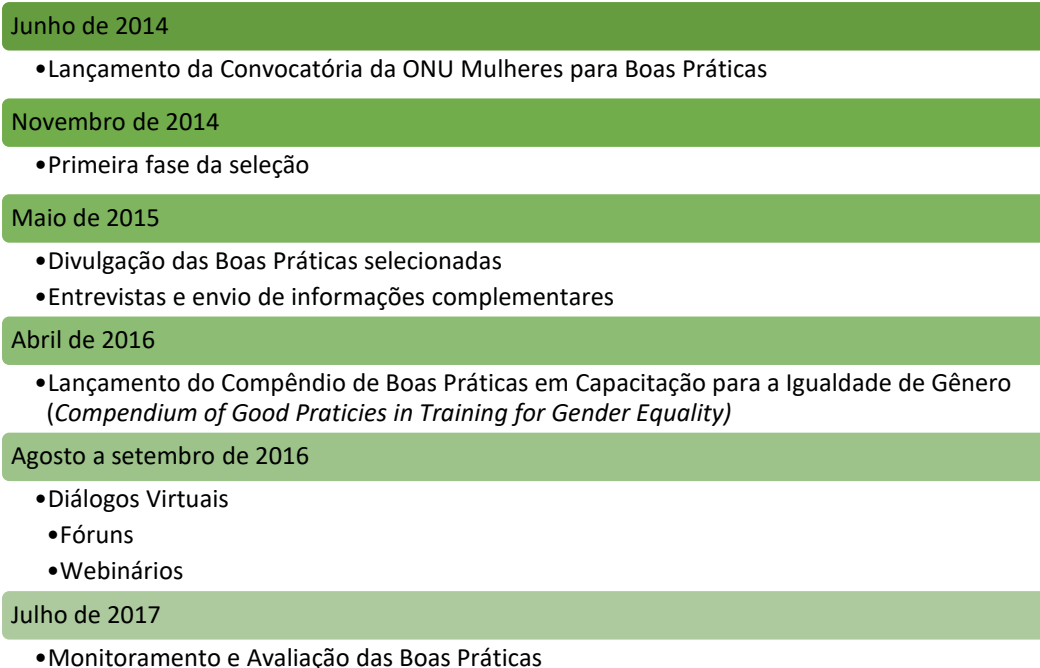
Na terceira semana o foco se deu nas questões gerais e específicas de forma a elucidar e para que os representantes das Boas Práticas refletissem e, se possível, apontassem como poderiam incorporar as colheitas durante os fóruns e webinários em suas práticas, ou seja, se as principais aprendizagens de outras Boas Práticas são factíveis ou não.

No mês de julho de 2017 uma nova fase foi desenvolvida, intitulada Monitoramento das Boas Práticas Selecionadas. A partir de perguntas orientadoras e posteriores entrevistas envolvendo questões sobre os impactos, seguimentos e aplicabilidade da Formação GAEA; as lições aprendidas e benefícios de participar dos Diálogos como Boas Práticas; e, a perspectiva de monitoramento do processo da Formação, ou mesmo contatos com os cursistas. As colheitas desse monitoramento constarão em um informe, ou mesmo em um capítulo na revisão do Compêndio.

Abaixo, cronologicamente, as principais atividades e interações desde o lançamento da chamada para as Boas Práticas:



Figura 27: Interações a partir da chamada de Boas Práticas de 2014 a 2017



Fonte: Sistematizado pela Autora.

Analisar a Formação GAEA isoladamente, enquanto uma Boa Prática desfragmenta-a, já que os aportes para a sua construção se baseiam em vários processos dentro de dinâmica institucional, profissional, e mesmo pessoal. A construção, os seguimentos e o devir desse processo formativo estão imbuídos nas relações e articulações institucionais e pessoais que se somam com outros lineamentos como uma proposta pedagógica, e é impossível mensurar os desdobramentos alcançados pelas pessoas que tiveram acesso às informações diretas (cursistas, equipe) ou indiretamente (pessoas com quem os cursistas fizeram suas intervenções).

Vale ressaltar que, o protagonismo dos egressos da formação tornou-se fundamental para a projeção e reconhecimento internacional do processo formativo. Durante o curso, os egressos foram provocados para que realizassem intervenções junto aos seus públicos alvo – escolas ou comunidades. Essas intervenções foram sistematizadas e analisadas no subcapítulo Desafios para a Transposição e Materialidade da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental nos Territórios Pantaneiros, na Terceira Parte – As Utopias.



## 1.7- OUTROS LINEAMENTOS DO OBJETO

Conforme apresentada anteriormente, a proposta pedagógica da Formação GAEA foi estruturada em módulos que podem ser aplicados de forma presencial em formato de oficinas de aprendizagem, rodas de conversa, grupos de estudo, dentre outras.

Enquanto estrutura utilizada para a construção da proposta – Projeto Político Pedagógico (PPP) -, dada a flexibilidade, esse projeto é facilmente adaptado a outros contextos. Nesse sentido, a apropriação e utilização da proposta caminha na construção de processos formativos, seja como parte de consultoria, ou internamente em projetos institucionais. Entre elas, foi uma consultoria para a construção de proposta para 25 oficinas de “Gestão de Recursos Hídricos: Metodologias de Participação Social” do projeto “Água: Conhecimento para Gestão”, realizado pela Fundação Parque Tecnológico Itaipu (FTPI) e Agência Nacional de Águas (ANA).

Um dos grandes desafios foi a produção de conteúdos e proposta pedagógica para contribuir com o processo formativo dos membros das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), via Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). Durante essa consultoria foram contatados representantes de todas as Unidades da Federação para a atualização do estado da arte das Comissões. Na sequência foram realizadas reuniões e oficinas no Distrito Federal e nos estados de Mato Grosso do Sul, Rondônia, Maranhão, Minas Gerais, Tocantins, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul e Pará para a construção do PPP, e a elaboração de conteúdo para capacitação a distância – 160 horas, com

horas dedicadas às intervenções. E ainda, a elaboração de uma proposta de indicadores e estratégias de monitoramento, avaliação e intercâmbio das CIEAs. Dada a dinâmica do MMA, o curso foi ofertado com duração de 60 horas na plataforma do Ministério.

Em 2017, outro desafio: elaborar materiais de apoio sobre água, voltados para o ensino fundamental do Projeto Sala de Leitura, totalizando 25 módulos de aprendizagem para estudantes, e respectivos guias de aplicação para multiplicadores e facilitadores. E ainda, colaborar para a construção do PPP do “Programa Educação Científica e Ambiental sobre a Água”, sob coordenação da Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento Básico do Distrito Federal (ADASA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas iniciativas foram parte dos preparativos para 8º Fórum Mundial da Água, realizado em Brasília em 2018.

Ainda no ano de 2017, a possibilidade de contribuir para a construção do Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (ProEEA/MS), a partir de uma consultoria junto ao WWF-Brasil e Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (IMASUL). A construção deu-se pela organização do Marco Zero da EA no Estado, realização de oficinas de colheita para a estruturação do Programa em si.

Internamente, teve-se a aprovação do “Programa Corredor Azul – Conectando Pessoas, Natureza e Economias ao Longo do Sistema Paraná-Paraguai de área úmidas”, um programa de dez anos, coordenado pela *Wetlands International*, e implementado no Brasil pela Mupan. Fora construído o Plano de Treinamento (2018), do componente Pantanal do Programa, para isso buscou-se junto às instituições governamentais e ONGs que atuam com a conservação e gestão ambiental e das águas, as demandas para capacitações. Dos resultados desse plano de treinamento, em parceria com o WWF-Brasil, construiu-se a proposta pedagógica para “Capacitao dos Conselhos Gestores de Unidades de Conservao (UCs) e demais áreas naturais protegidas no MS e MT”. Essa capacitao continuada foi realizada em 6 módulos.

A seguir são apresentadas em ordem cronológica algumas de propostas pedagógicas construídas a partir da Formao GAEA:

Figura 28: Uso de PPP em outros processos formativos de 2013 a 2018

2013

- Construção de proposta para oficinas de Gestão de Recursos Hídricos: Metodologias de Participação Social

2014

- Produção de conteúdos e proposta pedagógica para contribuir com processo de formação dos membros das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs)

2017

- Elaboração de materiais didáticos para Programa de Educação Científica e Ambiental sobre a água
- Elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (ProEEA/MS)

2018

- Plano de Treinamento do Programa Corredor Azul, componente Pantanal (PCA-Pantanal)
- Diagnóstico e Capacitação dos Conselhos Gestores de UCs e demais áreas naturais protegidas no MS e MT

Fonte: Sistematizado pela Autora.

Assim, a construção e aplicabilidade de Projeto Político Pedagógico tem se materializado como importante metodologia, pela flexibilidade, e alcançado outras temáticas e áreas de conhecimentos.



## SEGUNDA PARTE – OS DESAFIOS

*Já se pode ver ao longe  
A senhora com a lata na cabeça  
Equilibrando a lata vesga  
Mais do que o corpo dita  
O que faz e equilíbrio cego  
A lata não mostra  
O corpo que entorta  
Pra lata ficar reta  
Pra cada braço uma força  
De força não geme uma nota  
A lata só cerca, não leva  
A água na estrada morta  
E a força nunca seca  
Pra água que é tão pouca*

A Força que Nunca Seca  
(Chico César & Vanessa da Mata)

## 1- GÊNERO E SEUS MATIZES – OUTROS OLHARES

A partir da autobiografia pautada do desenvolvimento e estruturação da presente narrativa e as aproximações com os temas e diferentes correntes do feminismo e gênero somam as lutas e reivindicações das mulheres, e outras minorias políticas, em diferentes perspectivas e épocas, aos poucos tornaram-se objeto de reflexão, em um momento em que não se usava a palavra gênero para as relações sociais. Em diferentes matizes, correntes de pesquisa e teorias, sobre as dinâmicas e papel social das mulheres, pautam uma diversidade de interpretações, que por vezes podem evidenciar violência e invisibilidade, fatores que se distanciam do tão esperado empoderamento feminino.

Nesse sentido, em uma perspectiva histórica das lutas pelos direitos e fundamentas às lutas pela igualdade e equidade de gênero, somam-se os desafios desses direitos políticos na América Latina e os recentes embates no Brasil, bem como as dificuldades para a transversalização e incorporação de temas sensíveis no contexto local.

Figura 29: As relações de gênero e as responsabilidades pela provisão de água para o uso doméstico



Fonte: Cartilhas sobre Gênero e Água – Ziraldo/GWA (2008).





## 1.1- DAS LUTAS PELOS DIREITOS FUNDAMENTAIS ÀS LUTAS PELA IGUALDADE DE GÊNERO

*Seria uma tarefa sem fim descobrir a variedade de mesquinhez, preocupações e dores em que as mulheres se encontram mergulhadas pela opinião predominante de que foram criadas mais para sentir do que para raciocinar e de que todo o poder que elas adquirem deve ser obtido por meio de seus encantos e fragilidade.*

Mary Wollstonecraft (2016)

Como desafio, a aproximação com os diferentes temas, matizes e lutas para o empoderamento e acesso aos direitos fundamentais, enquanto feminista, ativista e pesquisadora, venho perpassando as vivências e aprendizagens que foram se evidenciando no transcurso da prática às teorias. De maneira instintiva, movida pela curiosidade, de acordo com as circunstâncias e oportunidades, inclusive com participações em agendas no exterior, fui impulsionada à busca e à sistematização do conhecimento. Há clareza que essa dinâmica não se esgota na presente tese, contudo vai além, de forma a provocar reflexões com base em teorias clássicas e contemporâneas, sobre feminismo e gênero.

Nessa sistematização das aprendizagens a partir de teorias aplicadas às discussões de gênero, aos feminismos, para a emancipação e protagonismo das mulheres, aporta-se em diferentes correntes e teorias, como colabora Harding (1993):

*Todos os feminismos são teorias totalizantes. Como as mulheres e as relações de gênero estão em toda parte, os temas das teorias feministas não podem ser contidos dentro de um esquema disciplinar singular, ou mesmo em um conjunto deles (HARDING, 1993, p. 12).*

As diversas compreensões e defesas, em relação à inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, nas últimas décadas sofreram diferentes e importantes ganhos, considerando que a dinâmica atual global aponta para uma nova fase, por vezes de retrocesso dos direitos fundamentais do ser humano, e distanciamento da igualdade e equidade de gênero. Vale ressaltar que igualdade e equidade são dois conceitos por vezes utilizados como sinônimo, inclusive por agências internacionais, porém com singularidades, considerando que mesmo todos tendo direitos iguais garantidos pelas declarações e constituições (igualdade), as pessoas nem sempre tem as mesmas oportunidades e distribuição equitativa (equidade).

Entretanto, nessas diferentes épocas, foram grandes os esforços para o reconhecimento, com base nas lutas pelos direitos fundamentais, nas lutas pela igualdade de gênero. Em uma tessitura de enfrentamento aos padrões vigentes, mulheres e homens se dispuseram a denunciar as submissões impostas às mulheres no contexto social e familiar. Uma dessas data de 1791, quando a ativista francesa Olympe de Gouges apresentou a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, para a Assembleia Nacional, em contraposição à “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)”. Esse ativismo a levou a ser presa e decapitada (BEAUVOIR, 1970; CEPAL, 2007; WOLLSTONECRAFT, 2016).

A obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, de Mary Wollstonecraft, datada de 1792, é referenciada como precursora do feminismo, das lutas contra a opressão da mulher, para o acesso à educação, para a universalidade de direitos, destacando-se como “um feminismo de sujeitos do próprio desejo, de superação da dependência financeira”, posicionando-se como “um feminismo que se opõe à escravidão dos africanos e indígenas e à escravidão doméstica”. (WOLLSTONECRAFT, 2016, n.p.).

Como nos insultam grosseiramente aqueles que assim nos aconselham a nos tornarmos dóceis animais domésticos! Por exemplo, a cativante doçura, tão calorosa e frequentemente recomendada, que domina mediante a obediência.

(...)

Homens e mulheres devem ser educados, em grande medida, pelas opiniões e pelos modos da sociedade em que vivem. Em toda época, há uma corrente da opinião popular que prevalece, dando um caráter familiar, por assim dizer, ao século (WOLLSTONECRAFT, 2016, n.p.).

As denúncias e reivindicações também estão presentes nas obras de Simone Beauvoir. Revisitar a obra é se deparar com as diferentes nuances de lutas e reivindicações pelos direitos fundamentais, é também se deparar com as diversas violências que ao longo da existência humana perpassam o cotidiano, em especial da mulher – desde a concepção da vida até a morte, tais como: as inquietudes e dúvidas dos primeiros anos de vida, da infância, da adolescência, da maternidade, da vida conjugal, da maturidade e da velhice. Os dois volumes de “O Segundo Sexo” (1967, 1970) abordam temas, que, mesmo escritos em 1949, são atuais, pois a cada releitura há uma descoberta que subsidia reflexões sobre questionamentos, sobre o ser mulher, o caminhar, a segregação do ser – o Outro, a Outra. A riqueza de detalhes torna-se um pano de fundo para aproximações e reflexões em relação às diferentes violências, principalmente as de gênero.

Hoje, outros elementos se somam a essas violências, como a conjuntura política, econômica, social e ambiental. É fato que a participação e o reconhecimento da mulher, a partir de suas lutas e reivindicações – no processo histórico –, apresentam avanços e retrocessos, mudanças de curso, sendo necessário adaptar-se a uma nova realidade, pois as desigualdades e as violências são agravadas pela concentração de poder e de renda, dos conflitos por territórios e bens naturais.

Todavia, em diferentes sociedades e épocas, as reivindicações e as pautas diferem conforme o conhecimento, o acesso às informações e o contexto econômico, político, social e cultural. Por épocas, como aponta Beauvoir (1970, p. 16-17), “legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios” se empenharam em demonstrar a subordinação da mulher, como “desejada no céu e proveitosa à terra”. Por ocasião da revolução industrial, “a participação da mulher no trabalho produtor: nesse momento as reivindicações saem do terreno teórico e encontram fundamentos econômicos (...)”. As lutas e reivindicações, para umas significam a busca pelo voto, pela igualdade de gênero, enquanto para outras ainda é pelo direito fundamental à vida. Para a Cepal (2007, p. 15), a “noção moderna de igualdade surgida no século XVIII se referia originalmente aos direitos e à dignidade das pessoas, embora com frequência nem todos se considerassem aptos a ser cidadãos titulares de direitos” (CEPAL, 2007, p. 15).



Atualmente, a grande diferença é que as lutas, as reivindicações e as violências ganharam visibilidade e rapidez na mobilização, geração e difusão de informações. Com os adventos do uso das tecnologias tais ações passaram a ter outra conotação, dando visibilidade às violências, às opressões – até então silenciadas pelos governos, pelas religiões, pelas classes dominantes, pelo sistema patriarcal. Para Beauvoir (1970, p. 75), o sistema patriarcal está baseado na propriedade privada, a mulher é oprimida, sendo que a “opressão social que sofre é a consequência de uma opressão econômica”. Harding (1993, p.10) destaca que “nossa oposição aos silêncios e mentiras emanados dos discursos patriarcais e de nossa consciência domesticada”.

Em relação à compreensão sobre feminismo Tiburi (2018) define “como o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado” (TIBURI, 2018, p. 12), como denúncia e resistência ao patriarcado. Ela aponta que o feminismo busca desconstruir o patriarcado – favorecimento de uns, obrigando outros a submissão aos favorecidos –, bem como chama a atenção para o sistema econômico e político, o capitalismo o qual “precisa transformar em excrecência e inutilidade tudo aquilo que o ameaça” (TIBURI, 2018, p. 27), e ainda:

O feminismo significa muitas coisas no desenvolvimento de seu tenso e complexo processo histórico, contudo algo é certo: foi por meio dele, mesmo quando não se usava esse nome para designá-lo, que as mulheres se emanciparam, que elas deixaram de ser coisas – objetos úteis ou carne de procriação e abate – e se tornaram pessoas com cidadania política (...) (TIBURI, 2018, p. 76).

Nesse mesmo sentido, Nunes da Costa (2017) provoca várias reflexões em relação ao patriarcado, ao capitalismo, às violências contra a mulher, apontando como possibilidade, ou não, para o sucesso da democracia. E ainda, apresenta “como a institucionalização e naturalização do patriarcado, na sua relação com sistema capitalista, conduz uma reprodução do valor masculino que só se faz à custa da violência contra o seu outro, a mulher” (NUNES DA COSTA, 2017, p. 3). A autora chama a atenção, apontando como uma tendência enquanto uma questão social, o fato de que:

(...) homens justificarem e legitimarem a sua visibilidade liga-se à dicotomia razão/paixão, segundo a qual os homens teriam o monopólio ou o privilégio da razão e as mulheres seriam mais determinadas pela paixão ou pela emoção (NUNES DA COSTA, 2016, p. 112).

Como registra a Cepal (2007, p. 21), no final do século XIX, mesmo com a participação minoritária das mulheres nos espaços públicos, já era possível identificar “grupos que lutavam pela igualdade”. No mesmo sentido Beauvoir (1970, p. 147) aponta que o movimento reformista, no seu conjunto, foi “favorável ao feminismo, pelo fato de buscar a justiça na igualdade”.

Para Beauvoir (1970) “a emancipação da classe laboriosa e, correlativamente, a da mulher” tem relação direta com o uso das máquinas. No princípio do século XIX, “a mulher era explorada mais vergonhosamente ainda do que os trabalhadores do outro sexo”, tendo sido registradas 17 horas diárias de trabalho da mulher, galgando a “primeira carta de trabalho feminino”, em novembro de 1892. Essa contradição ainda hoje está estabelecida nos diversos países e classes sociais. Por mais que a mulher se destaque na vida laboral, existia a discrepância de salários entre homens e mulheres, registra-se que, nas minas de carvão da Alemanha, o salário das mulheres é 25% menor que a remuneração dos homens (BEAUVOIR, 1970, p. 148-151). A trajetória para se alcançar a “emancipação da mulher” é bastante contraditória. No âmbito do feminismo-socialismo é a partir “da emancipação dos trabalhadores em geral que as mulheres esperam sua liberdade”, por um lado a mulher liberta-se da escravidão da reprodução, para desempenhar o papel econômico, “a participação na produção” (BEAUVOIR, 1970, p. 157-158).

Com as guerras mundiais agravou-se a crise de mão-de-obra, de forma que as mulheres passaram a ocupar também as profissões liberais, principalmente “a pequena e média burguesia”. Em relação aos direitos civis e políticos das mulheres, Beauvoir (1970) registra o discurso de Stuart Mill em 1867, no Parlamento Britânico em defesa do voto feminino: “a igualdade da mulher e do homem no seio da família e da sociedade”. Conforme a autora, León Richier foi “o verdadeiro fundador do feminismo”, pois criou em 1869 *Les Droits de la Femme* (os direitos da mulher) e, em 1878 organizou um congresso internacional dos direitos das mulheres. “A questão do direito de voto não é ainda ventilada: as mulheres restringem-se a reclamar direitos civis.” Tanto na França quanto na Inglaterra, por 30 anos, o movimento permaneceu “muito tímido” (BEAUVOIR, 1970, p. 158).

Conforme Beauvoir (1970) somente em 1945 a França reconheceu a capacidade política das mulheres. Mas países como Nova Zelândia em 1893,

Austrália em 1908, Inglaterra em 1918, fizeram-no parcialmente, e somente em 1928 houve o reconhecimento sem restrições. No ano de 1928 foi criada a Comissão Interamericana das Mulheres, em Cuba, durante a sétima conferência das repúblicas americanas. A autora aponta ainda que, “em 1933 os tratados de Montevideu melhoram a condição da mulher mediante uma convenção internacional. Dezenove repúblicas americanas assinaram essa convenção que concede às mulheres a igualdade de todos os direitos” (BEAUVOIR, 1970, p. 160-163).

Várias iniciativas, como a organização de grupos, comissões, realização de congressos, criação de jornais específicos, tornaram-se espaços para se visibilizar as reivindicações femininas, mas as lutas das mulheres pelos direitos civis e políticos, por exemplo, data de 1848. As associações femininas, “a princípio, são associações de produção” (BEAUVOIR, 1970, p. 150). Em 1790, registrou-se “o primeiro manifesto do feminismo alemão”. Por outro lado, a opressão às mulheres passa pelas relações familiares, sociais e religiosas, as quais frearam a evolução do feminismo: “os países latinos, como os países orientais, oprimem a mulher pelo rigor dos costumes mais do que pelo rigor das leis” (BEAUVOIR, 1970, p. 164).

Das primeiras lutas e reivindicações até a atualidade, a luta das mulheres perpassa pelo feminismo socialista, feminismo religioso, entre outros, para o qual Beauvoir (1970, p. 168) pontua: “toda a história das mulheres foi feita pelos homens”, e que “a revolução técnica realizada pelos homens que libertou as mulheres de hoje”, pauta inclusive no uso de contraceptivos, libertando a mulher “das servidões da maternidade”. Neste sentido, documentos da Cepal contribuem, informando que:

A emergência do movimento feminista em suas expressões teóricas e políticas exerceu uma importante pressão no sentido da inclusão das mulheres nos espaços públicos e do deslocamento das fronteiras entre o público e o privado. As organizações de mulheres e as instituições de gênero contribuíram significativamente para a colocação na esfera pública de temas que eram considerados privados, como a violência doméstica e o reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos (CEPAL, 2007, p. 17).

Para Beauvoir (1970, p. 168), “o próprio feminismo nunca foi um movimento autônomo”, usado como instrumentos políticos, religiosos, até mesmo agravando um drama social. Por outro lado, os antifeministas argumentam que para eles, “as mulheres jamais criaram algo grande”, e que “a situação da mulher jamais impediu

o aparecimento de grandes possibilidades femininas”. A autora contesta essas afirmações, argumentando que:

(...) os êxitos de algumas privilegiadas não compensam nem desculpam o rebaixamento sistemático do nível coletivo; e o fato de serem esses êxitos raros e limitados prova precisamente que as circunstâncias lhes são desfavoráveis (BEAUVOIR, 1970, p. 172).

Mesmo inspiradas em correntes do feminismo da Europa e dos Estados Unidos, as lutas das mulheres pela cidadania e representação política<sup>11</sup> da América Latina apresentam especificidades: “derivadas das características econômicas, sociais e institucionais dos países e da sua posição no cenário mundial em diferentes momentos da história”, conforme aponta a Cepal (2007). Nas especificidades e legitimidades das reivindicações, essas lutas baseiam-se no movimento de mulheres das classes populares contra a ditadura e a pobreza, e ainda:

O curso dessa luta se caracterizou pela presença de tensões e propostas emanadas do debate entre igualdade e liberdade, entre direitos políticos e direitos sociais. Por sua vez, as propostas formuladas combinam a luta pela emancipação das mulheres com os objetivos da democracia, o respeito aos direitos humanos, a igualdade social e a superação da pobreza (CEPAL, 2007, p. 22).

Nesse sentido Beltrán (2014) aponta as lutas de mulheres da América Latina contra a exploração dos recursos naturais e a inter-relação da corrente eco feminista e o extrativismo, em que defendem os seus territórios, em que: “esta corrente tem a participação de mulheres que reagiram fundamentalmente defendendo o território e, a partir dali, denunciaram a violência ambiental, os impactos em suas vidas como mulheres” (BELTRÁN, 2014, p. 118 – tradução livre).

No documento da Cepal (2007, p. 10) é destacado: “na vida social surgem dinâmicas, tanto no âmbito privado como no público, que extrapolam a capacidade

---

<sup>11</sup> Para se tratar de representação política na democracia, recorre-se a Bonavides (2001, p. 50-51): “Infere-se também que a participação ocupa, aí, um lugar decisivo na formulação do conceito de Democracia, em que avulta, por conseguinte, o povo - povo participante, povo na militância partidária, povo no proselitismo, povo nas umas, povo elemento ativo e passivo de todo o processo político, povo, enfim, no poder. Eis, descrita genericamente, a essência da democracia abraçada com a dinâmica do movimento e da ação, ou materializada em aspectos que presumem já sua manifestação concreta ou objetiva, posto que em dimensão fugaz, de contornos ainda por definir, na esfera conceitual. Não há democracia sem participação. De sorte que a participação aponta para as forças sociais que vitalizam a democracia e lhe assinam o grau de eficácia e legitimidade no quadro social das relações de poder, bem como a extensão e abrangência desse fenômeno político numa sociedade repartida em classes ou em distintas esferas e categorias de interesses” (BONAVIDES, 2001, p. 50-51).

das instituições vigentes e impõem mudanças no sentido de uma adaptação à nova realidade”.

As várias correntes de discussões em relação ao feminismo, à mulher e seu empoderamento, ao termo gênero e suas qualificações, desdobram-se em diferentes terminologias, que por vezes são tratadas como sinônimos. Entretanto, no âmbito das recomendações internacionais, as conotações podem levar a outras interpretações, inclusive embates. Assim, algumas terminologias são fundamentais para as discussões em relação ao gênero, à água e à educação ambiental.



## 1.2- OS DIREITOS POLÍTICOS DAS MULHERES NA AMÉRICA LATINA E OS RECENTES EMBATES NO BRASIL

*(...) Tú no puedes comprar el viento  
Tú no puedes comprar el sol  
Tú no puedes comprar la lluvia  
Tú no puedes comprar el calor  
Tú no puedes comprar las nubes  
Tú no puedes comprar los colores  
Tú no puedes comprar mi alegría  
Tú no puedes comprar mis dolores  
(...) Vamos caminando  
Aquí se respira lucha  
Vamos caminando  
Yo canto porque se escucha  
Vamos dibujando el camino  
(Vozes de um só coração)  
Vamos caminando  
Aquí estamos de pie  
¡Que viva la América!  
No puedes comprar mi vida”.*

Latinoamérica  
(Calle 13)

Como já apresentado, o Pantanal reúne diversidades (e adversidades) socioculturais e ambientais – região fronteiriça, com ricos e frágeis ecossistemas de consideráveis belezas cênicas -, tendo sido palco no século XIX da sangrenta guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai e, ainda hoje, cenário de disputas e constantes transformações. Nesse território, ou territórios, dada as suas

diversidades, a mulher sempre ocupou um papel secundário e invisibilizado (BARROS, 1998; BANDUCCI JÚNIOR, 2007; VARGAS, 2009; RIBEIRO, 2015; FERNANDES et al. 2017), principalmente nas atividades rurais. Assim, diferentes pesquisas, algumas já apontadas, inclusive as que culminaram na construção da Formação GAEA (pouca participação de mulheres nos processos decisórios em relação a gestão das águas), contribuíram para trazer luz às lutas pelos direitos políticos e participação de mulheres em instâncias políticas e espaços de decisão.

Lembra-se que as reivindicações pelos direitos políticos das mulheres, em especial o direito ao voto, foram desencadeadas em diferentes contextos e em rede entre organizações de vários países. Dessa forma “o movimento sufragista adquiriu desde o começo um caráter internacional”, e ainda, esse movimento encontra “condições culturais e políticas favoráveis e a partir daí se expande para outras áreas” (CEPAL, 2018, p. 23).

Na América Latina e Caribe, a participação de mulheres no cargo de presidência é recente. Na Argentina, data de 1974. E entre outros países: Bolívia, Haiti, Nicarágua, Equador, Guiana, Panamá, Chile (CEPAL, 2007, p. 49). No Brasil, a Presidenta Dilma Rousseff foi eleita em 2010, sendo reeleita em 2014, entretanto, deposta em 2016 em um processo conturbado, no processo de impeachment.

O ano de 2014 tornou-se marco, pois simultaneamente na América Latina e Caribe quatro mulheres estavam em exercício na Presidência, a saber: Argentina – Cristina Fernández; Chile – Michelle Bachelet; Brasil – Dilma Rousseff; Costa Rica – Laura Chinchilla (BID/IDEA, 2015, p. 7).

Alguns países estão normatizando para a paridade com destinação de 50% das vagas para mulheres. Conforme aponta Albaine (2018), dentre os países da América Latina, a Bolívia avança em relação aos direitos políticos paritários entre homens e mulheres, mas faz uma ressalva que mesmo assim não existem condições de equidade durante o pleito, dado que ainda existem resistências e obstáculos, pois “é um país onde o assédio e a violência política em razão de gênero se constituem no principal obstáculo para a participação política das mulheres”. Mesmo assim, em 2014, a Câmara dos Deputados foi conformada por 50% de mulheres (ALBAINE, 2018, p. 218 – tradução livre).

Nas democracias a participação política da mulher no Brasil não diferente de outros países. Sobre esse assunto, Pinto (2018) apresenta dados de 2017 da União

Interparlamentar em que o Brasil ocupa o 153º de 194 países pesquisados. Nas legislaturas de 1950 a 2014, somente 564 mulheres ascenderam nas Assembleias Legislativas e Câmara dos Deputados, mesmo com a Lei das Cotas (Lei nº 9.504/1997), a qual obriga os partidos a garantir 30% de mulheres na lista de candidatos. Independente de “ideologia ou tamanho”, os partidos encontram dificuldades em cumprir a Lei, e “mesmo quando ela é cumprida, não tem mudado significativamente o quadro do resultado eleitoral”. A autora destaca que a ausência da mulher na política dá-se por duas causas: “o sistema político partidário e a manutenção de profundas desigualdades nas relações de gênero” (PINTO, 2018, p. 24). Em relação às violências contra a mulher, inclusive a política, de acordo com Tiburi (2018, p. 107), é um dos fatores – equação política –, que leva a pouca ocupação de cargos no legislativo e executivo no Brasil, destacando que “enquanto a violência é ‘sofrida’ por mulheres, o poder é ‘exercido’ pelos homens”.

Conforme dados do Observatório de Gênero da América Latina e Caribe (2019), em relação à participação da mulher no contexto político, considerando os países da América Latina, Caribe e Península Ibérica, no Brasil a porcentagem de mulheres eleitas como prefeitas é 11,6% para os mandatos 2017-2020. Enquanto os países que mais possuem mulheres nos executivos municipais são Nicarágua com 42,5% e Cuba com 47,0%. Para as vereadoras eleitas, a porcentagem no Brasil é de 13,5%, sendo a média da América Latina de 31,6%. No poder legislativo federal (deputadas e senadoras), da média de 31,6%, o Brasil conta com 15%. Os países com maior porcentagem de mulheres eleitas para os parlamentos nacionais são Bolívia (53,1%) e Cuba (53,3%). Em relação aos cargos ministeriais com a média de 28,5% para a região, o Brasil encontra-se em penúltimo lugar com 4,9%, à frente somente das Ilhas Virgens Britânicas. Na outra ponta estão Colômbia (50%), Costa Rica (55,2%), Nicarágua (56,3%) e Espanha (63,2%). E no poder judiciário, a porcentagem de ministras no máximo tribunal de justiça no Brasil é de 18,2%. A média da região é de 32,1%, sendo que em oito países os tribunais contam com mais de 50%, e que Suriname chega a 73,7%.



Figura 30: Índices comparativo do Brasil em relação à participação da mulher em diversas esferas na América e Caribe e países Ibéricos

	<b>Brasil</b>	<b>Média participação</b>
<b>Prefeitas</b>	11,6%	15,5%
<b>Vereadoras</b>	13,5%	31,6%
<b>Deputadas e senadoras</b>	15%	31,6%
<b>Ministras</b>	4,9%	28,2%
<b>Juizas</b>	18,2%	32,7%

Fonte: Sistematizado pela Autora, com base Observatório de Gênero da CEPAL (2019).

Na iniciativa privada, o relatório sobre o “Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas”, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), aponta “a maior participação feminina em níveis gerenciais, sinaliza, aliás, um importante avanço na questão da igualdade de gênero, embora haja ainda muito a fazer”. O relatório enfatiza que o pequeno número de empresas que responderam à pesquisa não é representativo, mesmo sendo líderes no meio cooperativo no Brasil, e aponta “a necessidade de maior dinamismo das práticas empresariais de responsabilidade social que se inscrevem na agenda do respeito aos direitos humanos”, e ainda “as desigualdades sociais de caráter estrutural, que se refletem no mundo do trabalho”, sendo decisivas a promoção da diversidade e da equidade de forma “a garantir o desenvolvimento econômico com desenvolvimento social” (ETHOS, 2016, p. 3). Destaca, ainda, que são poucas as empresas que promovem a “igualdade de oportunidades entre homens e mulheres ou entre negros e brancos”. Em relação ao nível hierárquico, os quadros executivos são ocupados por pouco mais de 13% de mulheres (ETHOS, 2016, p. 15).

A partir de 1824, no Brasil, homens acima de 25 anos passaram a votar, desde que tivesse “renda em torno de 100 mil réis”, com a participação de analfabetos, coagidos pelos senhores de terra, tornando-se um “dos primeiros países a se abrir para os direitos políticos” (MARTINS; SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 316-317).

Na história de conquista da cidadania das mulheres, não diferente de outros países, Rubim e Argolo (2018, p. 8-9) apontam que na Constituição Brasileira de 1891, “a mulher não foi citada”, e em relação ao direito de votar e ser votada, como

“um processo longo e intenso”. Dos idos de 1900, foram realizadas manifestações e campanhas em periódicos, só efetivando o voto feminino em 1932. A Cepal registrou que esse direito se estendia às mulheres que comprovassem a emancipação financeira ou autorização dos maridos. Já “em 1934, as restrições diminuíram e o voto tomou-se obrigatório para as mulheres que exercessem funções remuneradas em cargos públicos. O direito de voto universal foi instituído em 1946” (CEPAL, 2007, p. 29).

Na história recente do Brasil, a partir do junho de 2013, foram realizadas várias manifestações, organizadas pela internet, em um primeiro momento contra o aumento do transporte coletivo. Martins, Silva e Oliveira (2018, p. 327-328) destacam que logo as pautas tornaram-se difusas, com diferentes grupos e motivos, tornando-se decisivas e impactantes no “campo da política institucional”, inclusive culminaram com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016.

Passaram-se 87 anos (Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932) desde a conquista do direito do voto para mulher no Brasil até a deposição da presidenta Dilma Rousseff. Quase um século para enfatizar a quão conturbada foi a construção dessa conquista histórica. Foram conquistas feitas com muito esmero, para se obter uma história da construção de cidadania. Para Rubim e Argolo (2018, p.14), com a deposição da primeira Presidenta – com o uso do termo presidenta, rompe com 121 anos uma tradição de homens a comandar a república. Com Dilma Rousseff, o Brasil presencia as conturbações em relação à “construção da história desse gênero, representada por avanços e retrocessos, solapada particularmente no que se refere às lutas pela constituição da cidadania” (RUBIM e ARGOLO, 2018, p. 10).

Com mais de 54 milhões de votos ficou registrada a primeira mulher presidenta. Essa conquista também registrou um marco significativo no ano de 2010, representado por uma mulher na liderança política como também, várias outras mulheres como chefe de ministérios e secretarias durante o seu mandato. Para Rubim e Argolo, “tal novidade acabou mobilizando redes de tensões e expectativas, especialmente porque as instituições pretensamente democráticas são majoritariamente masculinas, pensadas e vividas numa cultura de e para homens” (2018, p. 10). No mesmo sentido, Martins, Silva e Oliveira (2018, p. 332)

destacam os questionamentos quanto à legitimidade e certa “rivalidade”, mesmo assim a presidenta mantém-se com “os principais pontos da agenda proposta no primeiro mandato e na campanha eleitoral”.

Com a reeleição da Presidenta, as mulheres tiveram um avanço significativo histórico e simbólico, iniciou-se a contestação do resultado da eleição. Para Rubim e Argolo (2018, p. 12), o “contingente significativo da população no país, as questões de gênero, que fizeram parte de modo contundente da campanha do impeachment, foram minimizadas, relegadas ao *status* de problema menor”.

Desde o início das manifestações nas ruas em 2013, as campanhas nas redes sociais se intensificaram, com embates entre os grupos pró e contra – impeachment ou golpe. O período que antecedeu a esses acontecimentos e o posterior foi marcado pela violência de gênero, com insultos e barbáries contra a mulher. Pinto (2018, p. 21) registra que: “no dia 17 de abril de 2016, a Câmara de Deputados, com mais de 90% de homens, autorizou a abertura do processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff. No dia 31 de agosto do mesmo ano, o Senado Federal, com mais de 85% de homens, votou e aprovou o seu impeachment”.

Desde as manifestações, as campanhas, o afastamento e a perda do mandato da presidenta Dilma Rousseff, segundo Oliveira, Amaral e Oliveira (2018, p. 346), representam a conformação de “um movimento político e social que visa banir as mulheres que não fazem parte do imaginário cultural que sustenta as relações de gênero e o patriarcado brasileiro”. Esse percurso reafirma o posicionamento conservador, sexista e machista contra as lutas e conquistas das mulheres, principalmente o simbolismo da mulher, ocupando espaços até então só dos homens, com a colaboração direta dos meios de comunicação tradicionais, impulsionados pelos meios alternativos (RUBIM e ARGOLO, 2018, p. 13-14).

Para Pinto (2018, p. 24), levará algum tempo, para entender o impeachment da presidenta, pois são vários fatores a serem observados, desde cenário sociopolítico nacional, macrorregional e internacional ao “sistema político partidário e a manutenção de profundas desigualdades nas relações de gênero”. E essas desigualdades agravam a violência de gênero na política, pelo fato de ser mulher. A autora destaca os vários discursos, mesmo após a deposição:

Depois de tudo o que aconteceu, ainda se ouvia, entre detratores e mesmo entre militantes da esquerda, que ela era dura, ela não tinha jogo de

cintura, ela não negociava, ela não cedia às tramas necessárias, ela não era política. Ela era apenas uma mulher. Mulheres não sabem fazer política, elas podem militar desde 16 anos, ser brutalmente torturadas, ocupar os principais cargos da República, mas serão ditas como não políticas, serão no máximo técnicas competentes, que caem porque não sabem compactuar (PINTO, 2018, p. 31).

Martins, Silva e Oliveira (2018, p. 335) afirmam que “pelo ponto de vista legal, a constituição brasileira prevê a aplicação de processo de impeachment para os casos de crime de responsabilidade”. Para os que defenderam o impeachment “ela cometeu crime de responsabilidade em torno das questões fiscais, enquanto os contrários afirmam que, por não haver tal caracterização, trata-se de golpe” (MARTINS; SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 335).

As desigualdades e ausências de participação nos diferentes espaços, como confirma Pinto (2018), não atingem somente as mulheres, mas também “os negros, os índios e os trabalhadores das classes populares”, destacando: “o sexismo generalizado da sociedade brasileira que perpassa classes, raças, etnias, posições políticas e ideológicas”. Para a autora, seja em um partido ou em uma organização da sociedade civil, quanto mais a postura for conservadora “mais sexistas e preconceituosos serão seus membros em relação à igualdade das mulheres e de outros grupos excluídos”. E quando se trata de mulheres, elas encontram todo tipo de dificuldade para se elegerem, “os muitos grupos que lutavam na clandestinidade não foram tão fracos e desorganizados como um certo senso comum tenta impor, foram sim desbaratados por uma repressão violenta e cruel, que prendeu, torturou e matou”. A questão de gênero contra mulheres na política passa a ser simplesmente um preconceito contra a mulher no país (PINTO, 2018, p. 24-30).

Araújo (2018, p. 33-35) traça um panorama do período, em que antes, durante e depois, vários “autores”, com acesso à internet, independente das “posições políticas professadas”, opinaram e discutiram apoiando ou mesmo tecendo críticas “à presidenta, ao seu partido ou ainda à sua coalizão governamental, o fato é que se torna difícil para pessoas com um mínimo de compromisso com a igualdade de gênero”. O período tornou-se um campo de batalha, com inúmeras violências, externalizando as relações de poder, com a depreciação da condição mulher. Vale ressaltar que esses estereótipos são facilmente encontrados, ainda hoje, principalmente nas mídias sociais.

### **1.3- DISTANCIAMENTOS ENTRE TRANSVERSALIZAÇÃO E INCORPORAÇÃO**

Na tessitura de se discutir gênero, bem como água e educação ambiental, em sua complexidade e multidimensionalidade – cultural e temporal –, nos deparamos com centenas de aditativas e longe de um consenso. Nessa tessitura, diferentes aspectos distanciam os termos transversalização e incorporação, bem como outros, a exemplo do termo gênero. Assim, a presente tese busca suscitar discussões, a partir dos diferentes desafios e embates encontrados, desde a criação da Mupan, com a intenção de contribuir para a melhor compreensão daqueles que se aventuram a tratar de temas complexos e sensíveis.

No geral, a incorporação de gênero nas diferentes políticas colabora para a tomada de decisão, abre diferentes perspectivas e embates em projetos de pesquisas e de intervenções que possibilitam incidir nas políticas públicas. Ao tratar da incorporação de gênero na gestão das águas, o debate torna-se mais difuso.

A expressão transversalizar carrega a possibilidade ou não da incorporação de determinada discussão. Se analisarmos os diferentes teóricos que defendem o termo transversalizar, poderemos encontrar diversas perspectivas, das possíveis às impossíveis.

Os próprios temas são considerados por vários autores como transversais, mas, partindo dessa perspectiva, isso pode ou não acontecer, já que nem todas as áreas de conhecimento, ou mesmo áreas profissionais têm a abertura para inserirem temas transversais no seu cotidiano, a exemplo do uso de tecnologias sustentáveis na construção civil, tanto que, para alguns profissionais, essas inovações não são utilizadas. Com certeza a transversalidade perpassa várias áreas do conhecimento, mas é fato que ocorrem resistências de diversas áreas.

Em pesquisa realizada sobre participação social, junto a envolvidos com o gerenciamento de recursos hídricos no Pantanal, gestores públicos – municipal e estadual –, com graduação e pós-graduação, apontaram para a classe de palavras, tais como: gênero musical, alimentício, dentre outras, sem considerar as relações sociais envolvidas (GARCIA, 2008; 2015). De certa forma, os conceitos, as teorias pautadas em recomendações e pesquisas não são absorvidas, e sequer chegam à base, e ainda, quando chegam podem ser disseminadas erroneamente. Assim, as pesquisas aplicadas e as intervenções desempenham papel fundamental para facilitar a difusão de conceitos e teorias.

Fica claro que discutir políticas públicas e temas sensíveis requer mudança de comportamento, mesmo não havendo demandas por tempo, forças contrárias a serviço de interesses privados, conservadores, do mercado, e da manutenção do *status quo*, com algumas manobras que podem inviabilizar anos de lutas e reivindicações, como é o caso do debate para a incorporação de gênero na gestão das águas. Vale ressaltar que são inúmeros os desafios e embates em relação à educação ambiental, por vezes os questionamentos da necessidade da “adjetivação” da educação, o porquê de correntes críticas, eco pedagógicas, eco feministas, entre outras, bem como o porquê de se discutir água, e não recursos hídricos, ou de se discutir bens naturais, e não recursos naturais. Os diferentes termos, terminologias, a transversalidade, as adjetivações são discutidas, e motivos de embates, também nas pautas de gênero, água e educação ambiental.

Nesse sentido, o documento do BID aponta os desafios para a transversalização e incorporação de gênero nos seus programas de financiamento e suas políticas, em consonância com as diretrizes e com as recomendações das Nações Unidas. Em relação à transversalização de gênero, esta deve ser considerada desde a concepção até a avaliação e monitoramento, das implicações para homens e mulheres, em quaisquer ações “seja legislação, políticas ou programas, em todas as áreas e em todos os níveis” (BID, 2016, p. 6 – tradução livre).

Entretanto, essa transversalização de gênero – discussões de políticas públicas e setoriais, merece especial atenção, pois às vezes ela passa simplesmente pela contabilização do número de homens e mulheres que participam de determinada ação. Ela requer muito mais esforços, já que, pode-se perder no

processo sem nenhuma discussão para a incorporação de gênero, ou quaisquer outros temas, como a educação ambiental. Tudo isso esbarra na continuidade de processos, na percepção e conhecimento dos envolvidos na ação, na manutenção de políticas públicas e diálogos contínuos, de forma que, a partir de cada realidade – cultural, social, econômica e ambiental -, os envolvidos se apropriam do tema e o incorporam no seu cotidiano.

Entretanto, para o sistema de educação, a transversalização é um meio para a aproximação e inserção de diferentes temas em que teóricos, acadêmicos e profissionais da educação buscam equacionar nas diversas áreas do conhecimento, como a própria questão de gênero e a educação ambiental.

Ademais, são muitos os desafios para essa apropriação e incorporação, perpassam tempo-espço (BAUMAN, 2008). Como apontado em outros momentos, por vezes discussões e o mínimo entendimento sobre determinado tema ou agenda, ao chegarem à base já foram suprimidas por outros temas emergentes, ou necessidades fundamentais – a manutenção da vida. E ainda, pela diversidade sociocultural, por mais que a construção dessas agendas conte com a participação de representantes dos países e algumas vezes por representantes de seguimentos – mulheres, comunidades tradicionais e povos indígenas, o escopo final tem que seguir as diretrizes (a serviço) das agências multilaterais. Esse escopo finalizado por técnicos de países desenvolvidos, que conhecem pouco ou desconhecem a realidade de países em desenvolvimento, seguem diretrizes institucionais que não, necessariamente, contemplam a diversidade sociocultural, ambiental e econômica.

Esse destaque é para provocar reflexões, chamar a atenção, não é só para orientações internacionais, pois faz parte de iniciativas governamentais e programas produzidos nos gabinetes sobre a situação de escolas nas áreas rurais. Sem sequer ter de conhecer a realidade local disponibilizam materiais didáticos (distante do contexto), exigência de planejamentos online, entre outras, para escolas que sequer têm energia elétrica. A mesma prerrogativa serve para a proibição da caça ou do acesso ao território de comunidades que ali têm sua fonte de vida. Essa exigência é a mesma para a realização de capacitações e treinamentos para aqueles que se dedicam, por exemplo à coleta de materiais recicláveis. Sabe-se que algumas categorias profissionais de nossa sociedade não

têm sempre disponibilidades para participar de formações, haja vista sua necessidade de manter subsistência diária.

Essas são algumas questões que perpassam o cotidiano, que por vezes distanciam as discussões, e as tornam desafiadoras, para a incorporação e inserção de gênero e outros temas sensíveis nas políticas públicas. O uso de termos, terminologias e nomenclaturas nem sempre tem receptividade nas comunidades. Hoje, esses termos são utilizados e incorporados por Agências das Nações Unidas – Organização Mundial da Saúde (OMS), ONU Mulheres, ONU Água, ONU Ambiente – e por outras instituições da sociedade organizada, contribuindo para a elucidação (ou não) das várias adjetivações e qualificações e terminologias para gênero.

Em relação ao termo gênero, a OMS o descreve como: “características socialmente construídas de mulheres e homens – tais como normas, papéis e relações de e entre grupos de mulheres e homens. Isso varia de sociedade para sociedade e pode ser mudado” (WHO, 2011, p. 134 – tradução livre). E ainda, aponta cinco diferentes elementos que perpassam diretamente as discussões sobre gênero que são: “relacional, hierárquico, histórico, contextual e institucional”. Para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o termo se “refere às características de homens e mulheres que estão embasadas em fatores sociais, enquanto o sexo se refere às características que são determinadas biologicamente (BID, 2016, p. 6 – tradução livre).

Nesse sentido, Nunes da Costa (2016) aporta algumas reflexões sobre a subjetividade em relação a sexos e gênero:

Todos sabem que há uma diferença entre sexo e gênero: sexo é anatômico; gênero aponta para uma relação social. Definimos o gênero com base nas relações sociais que estabelecemos com os outros. Ou seja, uma mulher é mulher não por ter x características fisionômicas, mas por ser parte de um sistema de relações sociais onde existem também homens (NUNES DA COSTA, 2016, p. 119).

Para Almeida e Martins (2008),

Enquanto categoria de análise, gênero corresponde ao entendimento de um sistema de papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres, determinados pelo contexto cultural, político e econômico. Não se trata, portanto, de uma definição determinada pela biologia ou pela anatomia. Ao contrário, é utilizado para expressar as relações sociais fundamentadas em desigualdades socialmente construídas. Esse conceito surgiu como rejeição ao determinismo biológico, segundo o qual é a partir das diferenças sexuais que a sociedade vem construindo seu



entendimento sobre o que é masculino e feminino (ALMEIDA e MARTINS, 2008, p. 2).

Como já registrado nos diversos referenciais disponíveis, inclusive no âmbito dos organismos internacionais, tem-se buscado elucidar as diferentes linhas de pesquisas e abordagem. Os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) descrevem gênero como “uma categoria analítica imprescindível à compreensão da desigualdade em campos que foram considerados neutros, particularmente no âmbito da filosofia, da ciência política e das ideias que inspiram os princípios democráticos e a governabilidade” (CEPAL, 2007, p. 5). Os símbolos e representações culturais, os conceitos normativos das instituições sociais – familiar, religiosa e política -, permeiam estrategicamente as relações de gênero. Oliveira, Amaral e Oliveira (2018) discutem que:

(...) se gênero é uma categoria de análise que permite o mapeamento das definições normativas e relacionais sobre o feminino sustentadas por relações de poder, faz-se necessário entender os modos pelos quais estas definições são constituídas social e historicamente (OLIVEIRA; AMARAL; OLIVEIRA, 2018, p. 372).

Em relação à igualdade, que inclusive aporta subsídios para discussões em termo de “igualdades”, consideram-se as conquistas em relação à cidadania e ao voto, em especial das mulheres assim descritas:

(...) a igualdade tem consistido em uma convenção mediante a qual se outorga o mesmo valor a componentes de uma sociedade cuja diversidade está fundada em razões de sexo, classe social, etnia, cultura, raça ou idade, entre outras características. A igualdade é um fim, um princípio e um objetivo do estado democrático e social de direito (CEPAL, 2007, p. 15).

As discussões no âmbito das agências internacionais aportam diferentes contribuições para as igualdades ou mesmo desigualdades. Para a Cepal (2007, p. 17) considera que: “a igualdade de gênero é um indicador do nível democrático de um sistema político. O gênero converteu-se em urna variável específica no espaço político”. Para o BID (2016, p. 5 – tradução livre), a “igualdade de gênero é a ausência de discriminação com base no sexo da pessoa em termos de oportunidades, acesso de recursos e benefício ou acesso aos serviços”. De forma que a relação entre gêneros está intimamente relacionada à desigualdade social, em que os mais afetados são mulheres, crianças e idosos, no mesmo sentido, bem como negros e indígenas, dado que considerando as políticas atuais, cada vez mais se distanciam da sonhada igualdade e equidade de direitos.

Documentos da Cepal sobre a perspectiva de gênero estabelecem que a “eliminação da desigualdade entre homens e mulheres é um eixo transversal que exige a superação dos papéis tradicionais com base na divisão sexual do trabalho, a eliminação das hierarquias e privilégios que produzem a subordinação das mulheres e encerra todas as lacunas de desigualdade” (CEPAL, 2016, p. 23).

Além das discussões de igualdade de gênero, a equidade de gênero é preponderante para os direitos humanos e fundamentais. As condições econômicas, políticas e culturais que afetam a população têm diferentes impactos na vida de homens e mulheres e distintas necessidades. Assim, busca-se a “equidade de gênero, ou seja, a imparcialidade e a justiça na distribuição de benefícios e responsabilidades entre homens e mulheres” (BID, 2016, p. 5 – tradução livre). Para Nogueira (2018, n.p.), “a equidade de gênero deve ser incorporada em todas as fases dos diversos ciclos do processo de formulação e implementação de políticas públicas”.

Para a Cepal, o movimento feminista da América Latina “teve que manter-se atento às formas em que se articulam e hierarquizam os diferentes sistemas de desigualdade e às contradições estabelecidas entre as aspirações à equidade de gênero e à equidade social, ou entre a equidade étnica e de gênero” (2007, p. 22). Essas reivindicações e conquistas dos movimentos seguiram o curso e realização de diversas conferências, inclusive em um período em que muitos países da América Latina estavam sob regime ditatorial e autoritário.

Na apresentação da publicação coletiva “Festival da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha” apontou-se que “a discriminação de gênero e raça são os principais motores de desigualdade e exclusão da população negra latino-americana e caribenha, sobretudo das mulheres” (LATINIDADES/GRIÔ, 2011, p. 8).

Das mais recentes investidas e referências sobre violências contra as mulheres, é a Convenção de Belém do Pará, de 1994, – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (CEDAW), promulgada no Brasil em 1996, via Decreto nº 1.973. No artigo 1º dessa Convenção destaca-se: “entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. O artigo 5º reza o seguinte:

“Toda mulher poderá exercer livre e plenamente seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, e contará com a total proteção desses direitos consagrados nos instrumentos regionais e internacionais sobre direitos humanos” (BRASIL, 1996).

Enfim, a CEDAW tornou-se a carta internacional dos direitos das mulheres, a qual:

(...) destaca o papel fundamental que o Estado deve desempenhar na promoção da igualdade real, o enfoque de direitos que deve inspirar as políticas públicas e a importância das mudanças culturais para consolidar a igualdade entre mulheres e homens em todos os níveis (CEPAL, 2007, p. 7).

No âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é membro desde a sua constituição e signatário de várias convenções, o país tornou-se referência, colaborando efetivamente com a construção dessas convenções que aportam diretrizes e estratégias norteadoras de políticas públicas – direitos humanos, mulheres, saúde, educação, crianças e adolescentes, povos indígenas e tradicionais, água, clima, diversidade biológica, dentre outras.

Vale ressaltar que a ratificação dessas convenções e suas inserções nas políticas públicas não garantem que as práticas existentes – as violências, as desigualdades, a degradação ambiental, a discriminação –, sejam de imediato transformadas, pois a efetivação de uma política pública necessita de vários instrumentos – a curto, médio e longo prazo, de investimentos, de ações afirmativas e emergenciais, para que as proposições tornem-se aplicáveis e tenham o efeito de transformação desejada.

Entretanto, desde o início do século XXI tem sido estabelecida a inversão, pontos de inflexão das políticas públicas, em países de diferentes continentes. A mídia e estudiosos têm apontado, e a sociedade manifestado reações, às transformações muitas vezes reconhecidas como retrocessos de direitos conquistados, por ações de governantes que se opõem à diversas políticas sociais, culturais, ambientais e econômicas. Existem diferentes linhas de defesa, muitas delas apontam que alguns países da América Latina, como o Brasil, com os poderes legislativos e executivos conservadores, tem cerceado discussões, retirando-se de agendas e pautas importantes. Para Mano e Macêdo (2018, p. 98), “trata-se de uma crise múltipla – política, econômica, ecológica – e não se limita às nossas fronteiras nacionais, mas é sim permeada pelo cenário de crise global”.

Santana (2018) aponta os desafios para a transversalização em governos de caráter conservador:

(...) num governo de caráter extremamente conservador, não há ambiente propício ao processo de transversalização das políticas para mulheres, para os negros, e para a promoção dos direitos humanos, consubstanciando-se num verdadeiro desmonte de tais políticas (SANTANA, 2018, p. 173).

No mesmo sentido, Biroli (2018, p. 81) destaca: “a ofensiva conservadora em curso no Brasil e na América Latina no que diz respeito ao papel social das mulheres e aos direitos conquistados nas últimas décadas”. Para a autora, em diferentes instâncias, por vezes manipulam e censuram o termo gênero e seus desdobramentos, em ofensiva aos direitos conquistados por trabalhadoras e trabalhadores, em um “ataque frontal ao que vem sendo definido como ‘ideologia de gênero’, que corresponde ao conjunto de conquistas e conhecimento acadêmico referenciado pela igualdade de gênero” (BIROLI, 2018, p. 81).

Para Tiburi (2018, p. 28): “não é à toa que o tema ‘gênero’ esteja causando tanto desentendimento, e até mesmo surtos morais e políticos fundamentalistas e autoritários”. A autora também chama a atenção em relação ao uso do termo feminista que é usado “tanto para elogiar e provocar o protagonismo social das mulheres quanto para desabonar alguém (...)”. Enfatizando que “há ainda muitas mulheres que preferem não usar o termo feminista para falarem de si mesmas, mesmo quando são bem feministas” (TIBURI, 2018, p. 99).

Existem diferentes instâncias e linhas de defesa de políticas, das conservadoras às críticas as quais interpretam e defendem percepções, usos de termos e terminologias que se diferem, desde o alinhamento político, aos discursos sobre desenvolvimento e mesmos sobre às desigualdades sociais.

Assim, essas diferenças, principalmente em relação às desigualdades sociais, são evidenciadas diante de padrões estabelecidos reforçados pelas relações de poder, colaboram para o antagonismo do papel da mulher na sociedade. São muitos os desafios, dadas à fragilidade institucional e à falta de incorporação da igualdade e equidade de gênero, buscando superá-los, pois carecem esforços conjuntos de organismos internacionais, intergovernamentais, governos, sociedade civil, e mesmo da iniciativa privada, para que passem a pautar agendas, de forma que a responsabilidade seja compartilhada, em busca da transformação. E ainda, por mais que existam esforços, percebem-se forças

opressoras, e para o enfrentamento dessas forças, a conformação de redes, de espaços de discussão e decisão locais, regionais, nacional e internacional. Com otimismo, em relação à conjuntura política brasileira, Rubim e Argolo (2018), destacam ser “possível afirmar que só por meio da participação política das mulheres e de sua mobilização pela igualdade será possível reverter o ciclo histórico e persistente da opressão de gênero” (RUBIM e ARGOLO, 2018, p. 20).

Na segunda metade do século XX, os movimentos socioambientais ganharam força, tornando-se propulsores de políticas públicas. No Brasil e na América Latina, parte das mulheres que galgaram a participação na política emergiu desses movimentos. E agora, nas duas primeiras décadas do século XXI vislumbram-se incertezas diante de forças conservadoras nos poderes executivo, legislativo e judiciário. A mobilização e a animação desses movimentos, certamente, possibilitarão uma nova perspectiva.

Frente à conjuntura política percebe-se a desconstrução de significativos avanços estabelecidos na América Latina e em outros países a partir da década de 1960, as relações de poder, só que agora com diferentes elementos. Com o fim da Guerra Fria, os eventos e acordos internacionais pautaram temas que hoje são valiosos para as agendas de gênero, água e educação ambiental. Abre aspas, porque os inúmeros esforços estavam pautados para a abertura do livre mercado, para garantir o abastecimento dos então colonizadores de países “subdesenvolvidos”. Esses foram anos áureos para o despertar para as (re)conexões e reconhecimento dos povos indígenas e comunidades tradicionais, para a importância dos recursos naturais e serviços ambientais. Além do reconhecimento de que as “grandes potências” teriam que minimizar os seus impactos em cadeia, dada a globalização. Contudo são diferentes os interesses e particularidades de abertura para negociação ou mesmo investimentos, pois cada caso deve ser analisado separadamente, o que seria impossível dada a diversidade de segmentos e interesses.

Assim, a partir de recomendações internacionais, grandes potências passaram a investir nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, tendo como público esses países como meros receptores, para compensações da exploração dos recursos naturais estabelecidas pelos longos anos de colonização do Hemisfério Sul.

A partir de 1985, em especial no Brasil, com o fim da ditadura militar, o papel das organizações da sociedade civil organizada ganhou legitimidade com a promulgação da Assembleia Constituinte, em 1988, materializada na Constituição Federativa do Brasil, a qual garantiu a participação da sociedade civil organizada de diversos seguimentos, dando voz aos até então invisibilizados. Os movimentos socioambientais ganharam especial atenção com a criação de diversas instituições para a defesa de temas importantes aos seus territórios, fortalecendo os movimentos socioambientais. É claro que existem organizações que antecederam a Constituição de 1988, mas o grande impulso deu-se após a Constituição.

Desde então, por mais de 30 anos, mesmo com embates (e constantes), os movimentos sociais, as ONGs foram incluídas nos espaços de discussão e decisão. É notório que existe a impressão de que os atores sociais, em especial as organizações não governamentais, perderam forças e se distanciaram das lutas e reivindicações, dada a ascensão de algumas lideranças socioambientais no Governo a partir de 2003. Diversas lideranças foram empoderadas e passaram a participar ativamente da construção de políticas públicas, de modo que se por um lado enfraqueceu o movimento socioambiental, por outro, inseriu nas políticas públicas as reivindicações que por anos estavam inviabilizadas.

Há de se convir que para alguns é o fim do túnel, para outros, as possibilidades. Nesse sentido, Tiburi (2018) aporta importantes reflexões em relação ao empoderamento, às lutas e reivindicações: o “feminismo como uma postura ético-política”, que pode dar voz às silenciadas e esquecidas. “O feminismo nos convida a deixar que pessoas oprimidas, coagidas e humilhadas possam falar por si mesma e sejam ouvidas” (TIBURI, 2018, p. 77).

Nunes da Costa, ao discutir feminismo e humanismo destaca:

Feminismo é a ação política conduzida por mulheres que buscam, pela sua ação, transformar a condição da qual partem. Por isso, feminismo deve passar necessariamente pela crítica social, pois visa a (re)construção do mundo de acordo com um ideal de emancipação, onde liberdade e igualdade se encontram (NUNES DA COSTA, 2016, p. 119).

Ao longo desse percurso o desgaste dos movimentos sociais que defendem os direitos invisibilizados, e buscam alternativas para a melhoria da qualidade de vida e manutenção dos bens naturais, foram sufocados tanto pelos meios de comunicação oficiais, quanto pelos alternativos. A resposta da sociedade civil que defende os direitos humanos, que propõe um mundo mais igualitário, perdeu-se em

meio às acusações e difamações. Esse distanciamento – de homens e mulheres que participaram do processo de decisão no Congresso Nacional por ocasião da deposição da Presidenta Dilma polarizou a sociedade civil. Vale ressaltar que parte dos congressistas era composta por mulheres. Nesse sentido há outra discussão: saber quem são as mulheres que compõem os parlamentos – estaduais e federal –, já que é impossível dissociar a atuação delas já que elas têm a posição à frente das suas bancadas. Não adianta termos pessoas do gênero feminino compondo os parlamentos, ou mesmo os ministérios, se elas estão a serviço de seguimentos econômicos ou políticos que não têm nenhuma sensibilidade quando se trata da igualdade e equidade de gênero, dos direitos fundamentais do ser humano, e dos direitos de ir e vir.

Da mesma forma, alguns exemplos podem ser refletidos nas orientações e documentos internacionais, pois há muito de conservadorismo nos tomadores de decisões, já que elaboram orientações sobre gênero, sobre os usos dos recursos naturais, sobre o que o local deve fazer para atender as agendas globais. As orientações, legislações e ações que temos hoje podem ser somente a serviço de uma coalização política ou econômica, ou para a manutenção do *status quo* de colônias. Sem se ter a real percepção das forças, das relações de poder, fator que anima os discursos dos governos junto a diversos seguimentos, inclusive em comunidades, que se apropriam de discursos sem saber as reais intenções deles. Não é o caso de tecer questionamentos somente aos governos, e sim de estendê-los, às vezes, para organizações locais e lideranças que apostam em promessas de lideranças aceitando informações que são patenteadas em outros países, sem contudo analisá-las

Enquanto isso, os receptores e as populações, muitas vezes podem ficar à mercê de coalizões, nem sempre confiáveis, de interesses duvidosos. Podendo levar às transformações culturais, visando atender exclusivamente ao mercado, sem, contudo, avaliar as perdas socioambientais ou da sociobiodiversidade.

Esforços de educadores, de representantes de ONGs e lideranças em geral, ao tratarem de temas sensíveis junto às comunidades, tornam-se uma possibilidade de se aproximar, ou mesmo de se distanciar. A apresentação da nomenclatura gênero, ou “mulheres”, mesmo que seja parte do nome de uma organização – como é o caso da Mupan –, faz com que representantes do sexo masculino, de imediato,

façam a interligação de fatos só relacionados às mulheres. E é assim também que as comunidades indígenas e tradicionais entendem. Desses esforços, a presente tese busca dialogar e apresentar os desafios e oportunidades de aproximações de agendas, de maneira materializada de diversas formas, da transversalização à incorporação de gênero na gestão das águas, seja nos processos criativos e formativos – como a Formação GAEA -, ou metodologias participativas, de forma a contemplar as diversidade e adversidades locais.

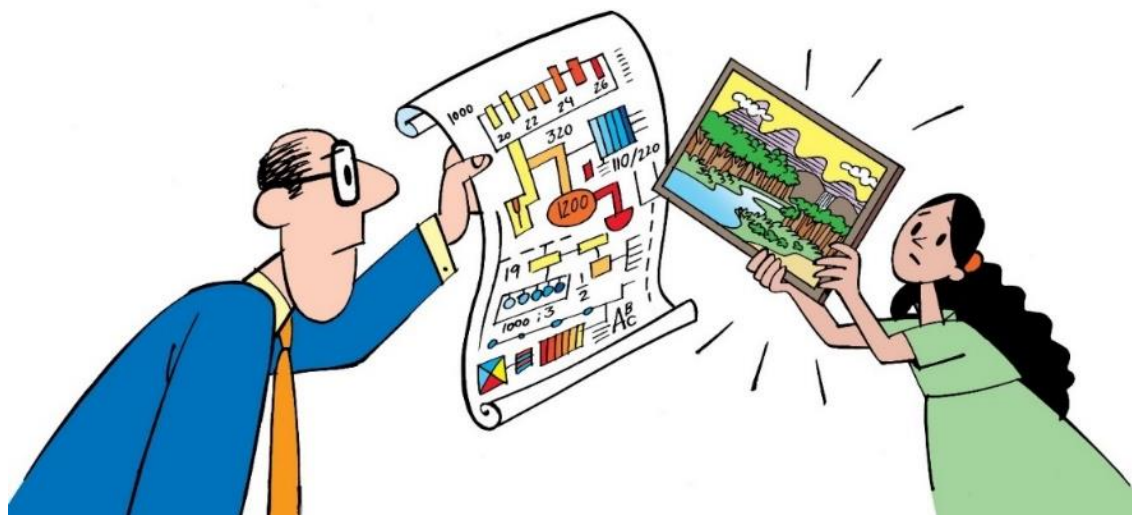


## 2. ÁGUA, FONTE DE VIDA

Este capítulo, Água Fonte de Vida, busca suscitar algumas reflexões sobre a água como um elemento regulador, seja como bem natural ou recurso. Para o planeta, um bem natural público, direito universal, essencial para manutenção das espécies e das culturas – carregada de simbolismo.

Para o mercado, um recurso indispensável para a produção de *commodities*, propulsor da regulação desses mercados, dependentes de políticas públicas setoriais e estruturais, manutenção da qualidade e distribuição da água. Entretanto a gestão e a governança da água não estão plenamente estabelecidas. Mesmo com esforços empreendidos, o desequilíbrio de forças entre a defesa da água como bem natural, de direito universal, e como recurso de mercado, perdura atualmente, agravado em meio aos avanços e retrocessos das políticas públicas, em especial no Brasil.

Figura 31: Recurso e Bem Natural



Fonte: Cartilhas sobre Gênero e Água – Ziraldo/GWA (2008).

## 2.1- BEM NATURAL, DIREITO UNIVERSAL

*O mundo não foi feito em alfabeto.  
Senão que primeiro em água e luz.  
Depois árvore.*

Manoel de Barros

A água, ao longo da história, congregou diferentes civilizações, as quais se estabeleceram no linear dos cursos d'água ou várzeas. A água também é fonte de inspiração em versos e contos, em prosa e poesia. E nessa inspiração detenho uma memória preme das águas do Pantanal, alimentada pelas vivências pessoais e profissionais. Essas memórias permeiam as reflexões e interconexões da água como fonte de vida, dos mitos e lendas nos territórios como espaços de vida e manutenção dos ecossistemas.

Dessa forma, busca-se apresentar algumas reflexões sobre os pressupostos que permeiam a água como um bem comum e a água como recurso hídrico, considerando agendas internacionais e macrorregionais, governança da água, epistemologia ambiental, diálogos de saberes, os novos paradigmas socioambientais, e outros aportes teóricos que contribuem para a gestão das águas.

Essas reflexões, sempre em transformação, devem levar em conta as questões socioambientais, as problemáticas e possíveis alternativas para o enfrentamento da crise planetária, para que, conjuntamente às estruturas organizacionais, poder público, setor privado e sociedade civil, todos os grupos e

classes sociais atuem juntos, como Leff (2010, p. 138-139) defende: “Isso induz um amplo e complexo processo de reorientação e transformação do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e das práticas de pesquisa”. Na introdução da publicação “Alternativas Sistêmicas” são feitas algumas provocações e reflexões em relação às diversas dimensões das crises e modificações que ao longo dos séculos assolaram o planeta, chamando a atenção para as crises atuais, as quais estão pautadas em atender demandas: “O que a humanidade enfrenta não é só uma crise ambiental, econômica, social, geopolítica, institucional ou civilizatória. Todas as crises são partes de um todo. É impossível resolver uma destas crises sem abordar as outras em seu conjunto” (SOLÓN, 2017, p. 7 – tradução livre).

Para apresentar as discussões e a base teórica, buscaram-se aportes em referenciais no âmbito de recomendações de organismos internacionais, de publicações institucionais, bem como em teóricos que discutem o tema água. Não diferente dos temas gênero e educação ambiental, para a água existem diferentes correntes, e duas mais gerais e distintas – água e recursos hídricos –, como indicam Tundisi e Matsumura-Tundisi (2010, p. 180), observando que, para os “economistas que trabalham com os ‘valores naturais’ é a concepção dos valores dos recursos hídricos. A distinção entre valor econômico, preço e valores de mercado é, no caso da água, fundamental”. Na linha de defesa dos recursos hídricos, a água é mercantilizada, com valores monetários, sendo base para divisas como *commodities* no mercado internacional, estrutura adotada nas políticas públicas de regulação da água e seus múltiplos usos, por exemplo, no Brasil, a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei 9.433/1997).

Por outro lado, para Tundisi e Matsumura-Tundisi (2010, p. 180), “água é essencial à vida humana e à toda a vida e biodiversidade do planeta”. No mesmo sentido, Jacobi e Grandisoli (2017, p. 23) destacam a sacralidade da água em todas as tradições e culturas, afirmando que ela faz “parte da cosmologia de todos os povos nas suas mais diversas expressões culturais, nas quais o elemento água tem uma relação direta com a espiritualidade de cada povo e cultura”. A água como elemento central de reprodução, material e simbólica, como defende Diegues (2007, p. 3): “(...) está presente em inúmeros mitos de criação dessas populações,

em que as divindades dela separaram as terras firmes”. Assim, como para Cunha (2000):

Por mais impalpável e simbólica, a água é matéria, e, por mais matéria que seja, embala os sonhos, é fonte de inspiração poética, tal como se presencia nas imagens e símbolos humanos, em seus atos, na morte e na vida: a água move e umedece o real (CUNHA, 2000, p. 16).

As conexões entre espiritualidade e conservação dos bens naturais, em especial a água, estão estabelecidas em valores e práticas religiosas. Como parte da sacralidade da vida e da natureza, a água perfaz nos rituais cristãos, de raízes africanas, do xamanismo, do hinduísmo, do budismo, entre outras, pois, como aponta Merico (2014, p. 50): “todas as religiões possuem narrativas cosmológicas ricas e variadas, intrinsecamente ligada ao universo e à natureza”.

Essas conexões, ou mesmo (re)conexões, de pessoas com lugares e seus simbolismos servem como inspiração estética, artística, terapêutica, espiritual. Nas últimas décadas, iniciou-se o movimento de interação das pessoas e a natureza em busca da melhoria da qualidade de vida, como fuga dos centros urbanos, das metrópoles, reconectando com a natureza, seja em momentos de lazer, ou estabelecendo moradia em áreas rurais. Santilli (2005) aporta contribuições em relação a essas interações a partir do conceito de bens socioambientais, para o qual descreve que:

(...) traz em si a ideia da interação homem-natureza, e de que incluem não só os bens naturais (água, ar, solo, fauna, flora, etc.), como também os bens que são fruto de intervenções antrópicas, ou culturais (obras artísticas, monumentos, crenças, saberes, formas de criar, etc.) (SANTILLI, 2005, p. 61).

A opção pela abordagem de água como fonte de vida, ou mesmo como bem natural ao invés da ideia de recurso natural, dá-se por permear a manutenção da vida, das culturas, da biodiversidade, dos múltiplos valores da natureza, em contraposição à abordagem da água monetizada.

Vale ressaltar que as discussões em relação à água como um bem natural, “bem comum”, é recente pois, até então, era reconhecida como recurso, balizada com valor econômico nas agendas e tratados internacionais, e mesmo na legislação brasileira, como meio de produção, navegação, geração de energia, entre outras. Mesmo sendo tratada como recurso, as discussões perpassam pelo valor cultural, pelo valor simbólico, pela essência da vida, pela sacralidade, como afirma Diegues (2007):

(...) em muitas mitologias, das águas doces se originam o mundo e as culturas humanas. Nas sociedades tradicionais, em geral marcadas pela religião, as águas doces têm um valor sagrado que se perdeu nas sociedades modernas. Lugares de onde vertem as águas, como as fontes e as grutas são consideradas sagradas e não podem ser contaminados (DIEGUES, 2007, p. 5).

A dicotomia água como bem natural e como recurso, seus avanços e retrocessos podem ser ancorados em práticas que se aproximam e se distanciam. Diegues (2007, p. 3) descreve: “nas sociedades tradicionais a água (rios, cachoeiras etc.) é um bem da natureza, muitas vezes dádiva da divindade, responsável pela sua abundância ou pela sua escassez. Proveniente da natureza, a água é um bem de uso, em geral coletivo”. Por outro lado, o valor sagrado da água se perdeu nas sociedades urbanas e modernas. Como afirma Diegues (2007):

(...) a água doce é um bem, em grande parte, domesticado, controlado pela tecnologia (represas, estações de tratamento), um bem público cuja distribuição, em alguns países, pode ser apropriada de forma privada ou corporativista, tornando-se um bem de troca, ou uma mercadoria (DIEGUES, 2007, p. 3).

Os novos paradigmas da conservação da natureza perpassam o respeito para com os povos como mantenedores dos bens naturais, quer sejam água, solo, biodiversidade, entre outros. Por vezes, a dimensão socioambiental é substituída por lutas e reivindicações urgentes, que há tempos têm oprimido as comunidades como o acesso aos direitos fundamentais – direito aos seus territórios, aos bens naturais, à vida. Para muitos autores, estamos em um momento complexo, de transição, sendo necessário o estabelecimento de novas formas de diálogos, de questionamentos, de reflexões e de governança, para maior interação com ações socioambientais junto aos povos indígenas, às comunidades tradicionais, e mesmo às cosmopolitas.

O diálogo de saberes ativa a fertilidade da ética da outridade e a política da diferença. Este é o nicho ecológico no qual pode se alojar o pensamento dialético, o crisol onde diferentes culturas e saberes se hibridam para forjar novas ideias, novas racionalidades e novos mundos de vida (LEFF, 2012, p. 124).

Nos seus territórios, os povos indígenas, os quilombolas e as comunidades tradicionais, mesmo distante dos centros urbanos, enfrentam as problemáticas socioambientais como falta de água, a geração de resíduos, o consumo de drogas etc., além das desigualdades já estabelecidas, que os fazem viver à margem da

exclusão social. Por vezes essas problemáticas são invisibilizadas, tratadas como questão pontual, familiar, interna.

Os saberes, sejam tradicionais ou acadêmicos, tornam-se parte de um processo colaborativo para o fortalecimento dos vínculos – ser humano e ambiente. Para Castelnuou et al. (2003), a partir da segunda metade do século XX, cientistas passam a “perceber que o conhecimento, os saberes e as práticas dessas comunidades – antes vistas como rudimentares ou mesmo arcaicas – possuíam elementos de valiosa contribuição para a discussão ambiental” (CASTELNOU, et al., 2003, p. 42). Por sua vez, Merico (2014, p. 54) destaca a interface entre a dimensão ética e espiritual, vista com uma transição, “que cada um de nós deve incorporar para acelerar a transição, é importante traduzir nossas vontades em processos práticos de mudança que visem ao fortalecimento da governança ambiental”. Leff (2012, p. 129) também enfatiza que se faz necessário “uma nova compreensão do mundo que habitamos” para esse momento de transição, e “a racionalidade ambiental desponta no horizonte da sustentabilidade como condição de vida: não apenas da biodiversidade, mais da vida humana, da cultura, do sentido da existência”, e ainda, que a realidade – muitas vezes conflitante na sociedade contemporânea, dominante –, seja o mote para o estabelecimento de diálogos profícuos em relação à complexidade por hora estabelecida, em que “o diálogo de saberes emerge no cruzamento de identidades na complexidade ambiental” (LEFF, 2012, p. 64). O autor também destaca:

O pensamento novo é a ruptura, mas não se faz *tábula rasa* do pensamento que o antecede; não decapita o conhecimento científico; não esquece os saberes tradicionais. Acima de tudo, não é uma simples mudança de paradigma, uma mera mutação das ideias ou a emergência de uma ciência da complexidade, enquanto o mundo real e a quantidade da existência humana continuariam atuando sobre as regras da racionalidade dominante (LEFF, 2012, p. 130).

Nessa transição, iniciativas de proteção e respeito aos elementos simbólicos e saberes, locais e milenares, são fundamentais, para o reconhecimento e manutenção dos territórios de vida. Para Diegues (2007), uma característica importante para os grupos tradicionais é a noção de território:

O território, ocupado durante gerações, não é definido somente pela extensão territorial e os recursos naturais nele existentes, mas também pelos símbolos que representam a ocupação de longa data, como os cemitérios, as roças antigas, os caminhos e também os mitos e lendas (DIEGUES, 2007, p. 2).

Nesse sentido, Vargas (2009, p. 260) destaca que “os conceitos de territorialidade e de identidade proporcionariam a definição de territórios de identidade, territórios de pertença, territórios de referência e territórios de ação”, e ainda:

As identidades, por sua vez, ao se situarem num espaço simbólico, social e historicamente produzido, e apresentando estruturas dependentes de apropriação simbólica do território, são compreendidas como identidades territoriais (VARGAS, 2009, p. 260).

Para a educadora quilombola Gilvânia Maria da Silva (2011), os saberes e o papel da mulher em defesa dos seus territórios estão intrinsecamente relacionados à manutenção da cultura e da vida. De forma que esses saberes perpassam temas relativos

(...) à saúde, às lutas, às questões ambientais, às estratégias de superação dos desafios impostos às comunidades, aos desafios impostos a sua própria condição de ser mulher e, principalmente, à defesa de seus territórios. Os territórios quilombolas se alimentam desses saberes, mesmo não sendo reconhecidos pelos sistemas formais, e os constituem em ciência válida por aquele povo (SILVA, 2011, p. 30).

O valor cultural e simbólico da água e demais bens naturais, que os povos originários, quilombolas e tradicionais sempre defenderam está ecoando, dando voz ao sentimento de pertença e identidade de diferentes culturas, como um espaço de vida. Para Silva (2011), o valor simbólico dos quilombos, a identidade, o pertencimento, a territorialidade, é determinante para a manutenção das pessoas e da natureza. Contudo, o território, a “terra” como a educadora expressa vai além de um espaço de residência, sendo necessário reconhecimento dos “sujeitos que ali vivem como parte importante desses espaços”:

Terra como espaço de vida; terra como espaço de reprodução física; social; e cultural. “Terra parenta”, lugar de manutenção de vida das pessoas e da natureza. Manter a terra viva é manter as pessoas vivas também, é não usar a terra meramente como negócio, como moeda de troca do latifúndio (SILVA, 2011, p. 34).

É fato que os valores imputados aos bens naturais diferem nas diferentes sociedades e contextos – econômico, político, social e cultural. Por vezes, o viés econômico se sobrepõe aos territórios vividos, gerando desigualdades e degradação. Para Silva e Le Bourlegat (2014):

Os territórios vividos, que resultam de histórias de longo tempo, de uma acumulação de memória e aprendizagem coletiva reúnem condições para se contrapor e se ajustar ao mundo e a reaver o equilíbrio dinâmico do ambiente. Esses territórios se mostram na contracorrente das coações geradas por um modelo de capitalismo selvagem que contribui na geração

de desigualdades sociais, privação de recursos, degradação ambiental (SILVA e LE BOURLEGAT, 2014, p. 198).

São muitos os desafios para a confluência de identidades e de saberes, frente aos incentivos perversos de governos e agências internacionais, o que demanda a participação de atores locais na condução de processos, em busca de alternativas para a sustentabilidade, com condições mínimas para a gestão e governança democrática dos seus territórios e dos recursos naturais.

Nesse contexto, existem várias iniciativas inspiradoras para ressignificar o protagonismo de povos indígenas e comunidades tradicionais, que respeitam e protegem os seus territórios, inclusive reconhecendo que elas não têm as mesmas oportunidades, seja pela estrutura social, cultural, ambiental ou econômica. Essa é a razão de o diálogo de saber contribuir para o reconhecimento e empoderamento de diferentes atores nesse momento de transição, conforme defende Leff (2010):

Isso faz com que a sustentabilidade tenha como condição iniludível a participação dos atores locais, de sociedades rurais e comunidades indígenas, a partir de suas culturas, seus saberes e suas identidades (LEFF, 2010, p. 183).

Para Vargas (2006, p. 172), “o desenvolvimento de um determinado território, baseado em governança ambiental, desencadeia novas formas de se pensar a apropriação desse território e seus recursos”. A autora aponta ainda, que, para “alcançar a gestão mais democrática dos recursos ambientais de cada lugar” deve-se passar pelo estabelecimento de políticas de desenvolvimento participativo.

Uma questão valiosa e importante para alguns povos e comunidades tradicionais – bem como para a cosmopolita –, em lutas, reivindicações e participações, tida como grande desafio para pesquisadores e teóricos, é o empoderamento das mulheres, para reequilibrar as forças, para que ocupem os espaços de decisão, que, na maioria das vezes, são destinados aos representantes do sexo masculino. Para isso, Silva (2011, p. 29) contribui com reflexões sobre o papel das mulheres quilombolas como guardiãs, ao “cuidar da memória”, dos “saberes”, em suas comunidades: “um saber que é guardado e repassado de geração em geração e é considerado uma ‘ciência’”. E destaca:

O Estado brasileiro ainda não é capaz de mensurar o capital social e cultural que as comunidades quilombolas guardam em seus territórios. O que é visível é que as mulheres são responsáveis pela manutenção de grande parte desse patrimônio: os saberes tradicionais (SILVA, 2011, p. 30).



De forma que o capital social, cultural e natural – com os seus serviços –, estrategicamente podem se contrapor ao capital econômico. Vê-se, nas manifestações culturais, os saberes tradicionais como oportunidades de se enfrentar as forças opressoras e hegemônicas estabelecidas. Dos muitos desafios, há a necessidade de superação das abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza, como advoga Kassidou (2018), para quem a valorização dos saberes e fazeres tradicionais é fundamental, inclusive como um dos compromissos e aportes da educação ambiental crítica:

(...) trazer a dimensão da realidade local, a perspectiva pedagógica dos conflitos ambientais como estratégia de transformação da realidade local e a valorização dos saberes e fazeres das populações tradicionais que historicamente vivem em condições de vulnerabilização, invisibilidade, silenciamento e por vezes, criminalização, reconhecendo assim, outras epistemes (KASSIDOU, 2018, p. 29).

Para perpassar esse desafio, os novos paradigmas socioambientais, a incorporação da perspectiva de gênero, a partir de temas transversais em processos formativos, metodologias participativas podem colaborar para a sensibilização das lideranças masculinas no linear das premissas da ancestralidade e espiritualidade dos povos indígenas e comunidades tradicionais.

A partir da cosmovisão, o fortalecimento de diálogos entre lideranças, teóricos e pesquisadores tem colaborado para a implementação de recomendações e políticas públicas. Essas iniciativas têm galgado o reconhecimento jurídico dos Direitos da Natureza, como um espaço de resistência em contraposição ao sistema dominante. Para Alcantara e Sampaio (2017, p. 233), “apesar da situação de dominação e exploração de vários séculos, muitos povos conseguiram sobreviver e caminham com novos projetos na construção de alternativas ao modelo dominante”. Em 2014, o Parlamento da Nova Zelândia deu personalidade jurídica ao Parque Nacional de Te Urewera, e, em 2017, depois de uma longa batalha, o povo Maori, o Rio Whanganui e seus afluentes também passaram a ter personalidade jurídica. Na Índia, existem iniciativas para dar personalidade jurídica aos rios Ganges e Yamuna, seus afluentes e bacia hidrográfica, sagrados para os hindus (TOZZI, 2019).

No estado de Pernambuco, em dezembro de 2017, o município de Bonito alterou a Lei Orgânica, o primeiro do Brasil, concedendo os Direitos da Natureza:

Art. 236 – O Município reconhece o direito da natureza de existir, prosperar e evoluir, e deverá atuar no sentido de assegurar a todos os membros da comunidade natural, humanos e não humanos, do Município de Bonito, o direito ao ambiente ecologicamente saudável e equilibrado e à manutenção dos processos ecossistêmicos necessários à qualidade de vida, cabendo ao Poder Público e à coletividade, defendê-lo e preservá-lo, para as gerações presentes e futuras dos membros da comunidade da terra (BONITO/PE, 2017).

É crescente o número de iniciativas que buscam alternativas para a manutenção da qualidade e modos de vida, por meio de conceitos, metodologias, plataformas, abordagens que têm como característica a centralidade no protagonismo e empoderamento dos atores locais, que partem de conhecimentos ancestrais e que aos poucos vão sendo incorporados e reconhecidos como novos paradigmas.

Muitas conquistas que emergem de lutas e reivindicações, que ascendem a partir da sensibilidade e respeito às tradições e à ancestralidade desses povos, consagram, assim, a sacralidade e espiritualidade da natureza, com forte participação de movimentos sociais, que a partir de diversos temas, da “ecologia ao feminismo, recuperaram sua centralidade na vida das pessoas e na natureza, na defesa de direitos básicos, como educação, saúde e igualdade social” (ALCANTARA, SAMPAIO, 2017, p. 233). Nessa centralidade, estabelece-se o “conceito ancestral das populações nativas andinas, que significa viver em relação harmoniosa com a natureza, em consequência, entre os seres humanos e nas relações interespecies”. Os Direitos da Natureza, o bem-viver, “*Bien Vivir/Vivier Bien*” ou “*Sumak Kawsay*” (bem-con-viver em quéchua) do Quechua (runa simi); do Aimara (aymarájayamara aru); “*Buen Vivir*”, para los Embera de Colômbia; para os guaraní, “*Teko Kavi*” significa vida boa e viver bem (respeitar a vida); são alguns dos termos e significados que fazem parte da vivência dos povos originários da América do Sul em relação à harmonia entre os povos e a natureza. Nesse contexto, na América Latina, o Equador (2008) e a Bolívia foram os primeiros países a institucionalizar os Direitos da Natureza, como apontam Acosta, 2008, 2016; Alcantara e Sampaio, 2017; Solón, 2014; Sanches, 2013; e Olmedo, 2013.

O Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder. Sem minimizar a contribuição indígena, temos de aceitar que as visões andinas e amazônicas não são a única fonte inspiradora do Bem Viver. Em diversos espaços no mundo – e inclusive em círculos da cultura ocidental – há muito tempo têm se levantado diversas vozes que poderiam estar de alguma maneira em sintonia com essa visão, como os ecologistas, as

feministas, os cooperativistas, os marxistas e os humanistas (ACOSTA, 2016, p. 42).

A mudança de paradigmas, ao se propor constitucionalmente o conceito de bem-viver e direitos da natureza, tornou-se objeto de estudo e reflexão para o resto do mundo, dado que os referidos direitos buscam legitimar a partir de fundamentos da ancestralidade, da espiritualidade dos povos originários por uma nova perspectiva do ser e no cuidar do ambiente. Para Acosta (2016, p. 41), o Bem-Viver pode “contribuir com uma mudança de paradigmas em meio à crise que golpeia os países outrora centrais”, como uma proposta alternativa, livre de preconceitos, e harmônica com a “natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementaridade e solidariedade entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua (...)”. No mesmo sentido, Olmedo (2013) destaca o que busca promover o ser, antes que o ter, e ainda:

Diferentemente de outros paradigmas, o bem viver busca o equilíbrio com a natureza em satisfazer as necessidades (pegar apenas o necessário com o objetivo de perseverar), sobre mero crescimento econômico; isto é, um modo de vida mais digno e mais apegado à vida, inspirado nos valores tradicionais indígenas (OLMEDO, 2013, p. 60 – tradução livre).

Acosta (2008) aponta como bases do bem viver que o desenvolvimento deve ser sustentável ambientalmente como um compromisso para as gerações futuras, como possibilidade: “processo de transformações radicais, como são a igualdade, as diversas equidades e a justiça social (produtiva e distributiva), assim como elementos morais, estéticos e espirituais” (ACOSTA, 2008, p. 37 – tradução livre). Para Alcantara e Sampaio (2017, p. 235), “é entendido como um paradigma que compreende um espaço-temporal comum, no qual podem conviver distintas ontologias, na construção de uma interculturalidade que aponte ‘alternativas ao desenvolvimento’”. Para Solón (2014):

O Bem Viver não é um conjunto de receitas culturais, sociais, ambientais e econômicas, mas uma mistura complexa e dinâmica que varia de uma concepção filosófica do tempo e espaço a uma cosmovisão sobre a relação entre os seres humanos e a natureza (SOLÓN, 2014, p. 17 – tradução livre).

Em relação às tensões estabelecidas nas atuais conjunturas, os direitos da natureza buscam dar visibilidade, voz, aos direitos femininos, repercutindo no “campo da epistemologia e da educação, para os demais países da região ao sul do globo” dado que entre os interesses neoliberais e a globalização prevalecem as violências, como destaca Sanches (2013):

(...) as tensões que provocam entre a homogeneização cultural e a heterogeneização cultural, a questão da construção da noção de gênero *feminino* entre outras narrativas desveladas e as pequenas perversidades que se multiplicam na escola e na família (SANCHES, 2013, p. 153).

Os diálogos sobre o devir e a internacionalização do bem-viver nas prerrogativas políticas e institucionais, estão se iniciando agora, em países que buscam propostas alternativas, novos paradigmas socioeconômicos e éticos para a melhoria dos modos de vida. Como apontam Alcantara e Sampaio (2017 p. 233), “há necessidade de amadurecer o diálogo sobre o tema Bem Viver como uma proposta alternativa de desenvolvimento quando se pensa a relação sociedade e natureza”. Com aportes, Hidalgo e Capitán (2014), Alcantara e Sampaio (2017, p. 234) apontam três correntes do bem viver que são: a indigenista e pachamanista com a participação de líderes indígenas; a segunda estadista que deu corpo para as constituições do Equador e da Bolívia; e a terceira, pós-desenvolvimentista e ecologista, com a participação de intelectuais progressistas, latino-americanos e europeus. Esses mesmos autores destacam que:

(...) é um paradigma para orientar as políticas e ações dos Estados Nacionais, que devem regular as relações sociais com o fim de diminuir as desigualdades na sociedade e melhorar as condições de vida dos economicamente vulneráveis. Nesses termos, o diálogo em torno do Bem Viver sugere repensar a própria definição de desenvolvimento, relativizando-o a partir do entendimento de interculturalidade (ALCANTARA, SAMPAIO, 2017, p. 237).

Solón (2017) chama a atenção para o uso do termo bem viver pelos diversos segmentos, em que instituições de grande capital se apropriaram, usando-a de forma bem diferente das inter-relações, como uma alternativa harmônica para sociedade e ambiente.

Quando se prima pelo respeito aos povos indígenas e às comunidades tradicionais, as aproximações tornam-se lentas, e essa aprendizagem, esses diálogos, se dão aos poucos, e por vezes causam estranhezas. Mesmo uma vivência ou conhecimento teórico, na prática, “as práticas” podem se distanciar dos objetivos, dado que, para as culturas entre os povos indígenas ou comunidades tradicionais, as realidades são distantes, e até mesmo conflitantes. Para Acosta (2008, p. 38):

O Bem Viver, em resumo, tem a ver com outro modo de vida, com uma série de direitos e garantias sociais, econômicas e ambientais. Está também incorporado nos princípios orientadores do regime econômico, que se caracterizam por promover uma relação harmoniosa entre seres humanos, individual e coletivamente, bem como com a Natureza. Em

essência busca construir uma economia solidária, enquanto se recuperam várias soberanias como conceito central da vida política do país (ACOSTA, 2008, p. 38 – tradução livre).

A transição ou reconexão com os aspectos da natureza tem forte apelo nas comunidades acadêmicas e de organismos internacionais, tornando-se pauta de conferências, convenções e recomendações, e colaborando para as aprendizagens, para o fortalecimento e empoderamento de atores locais como protagonistas para a gestão e governança de seus territórios. Essas diferentes iniciativas e recomendações de organismos intergovernamentais, algumas de caráter vinculante, exigem ratificações por parte dos governos locais (executivo e legislativo), de forma a não comprometer a soberania nacional. Soma-se isso aos esforços de organizações não governamentais – nacionais e internacionais, com respectivos marcos regulatórios<sup>12</sup>. As ONGs desempenham diferentes e relevantes papéis para a difusão de informações nos territórios, haja vista que as produções de diferentes instâncias de governamentais nem sempre alcançam as comunidades que mais necessitam.

Em diferentes instâncias e arcabouços, essas iniciativas perpassam o fortalecimento e conexão de comunidades com os seus territórios para a manutenção dos modos de vida e conservação do meio ambiente, como já citado, com aportes de recomendações da comunidade internacional (teóricos e organizações intergovernamentais e não governamentais). Como exemplo, a abordagem ou conceito TICCA – Território e Áreas Conservadas por Comunidades Indígenas e Locais –, a qual busca o fortalecimento das comunidades, para que voluntariamente auto reconheçam os seus territórios como território de vida, a partir da governança territorial, conservação ambiental e sentimento de pertença. O Termo TICCA ou ICCA (abreviatura do inglês) relaciona-se com:

(...) ecossistemas naturais e/ou modificados, que contém valores significativos de diversidade biológica, benefícios ecológicos e valores culturais, conservados voluntariamente por povos indígenas e comunidades locais, tanto estabelecidos como nômades, através de leis

---

<sup>12</sup> Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, a qual estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm)

consuetudinárias ou por outros meios eficazes (BORRINI-FEYERABEND, 2014, p. 40 – tradução livre).

No ano de 2010, o grupo se institucionalizou em forma de consórcio global de entidades que leva o mesmo nome que o conceito, visando a apoiar o crescimento e reconhecimento dos TICCA ao redor do mundo, e nasceu o Consórcio TICCA, que busca fortalecer as comunidades locais, disponibilizando ferramentas em uma rede de organizações de povos indígenas, comunitárias e da sociedade civil, para gestão e governança de territórios com base e incentivando a implementação da Convenção 169 da OIT, da Convenção da Diversidade Biológica, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, dentre outras (BORRINI-FEYERABEND, 2014; ICCA, 2019).

Os Direitos da Natureza, o Bem Viver e o TICCA são algumas das iniciativas que têm nas suas gêneses os preceitos dos novos paradigmas para a conservação dos bens naturais e a manutenção da qualidade e modos de vida emanados de esforços dos povos tradicionais, ou da comunidade científica internacional e de organizações não governamentais, que aos poucos são incorporadas, difundidas e fortalecidas nos territórios.

Desses esforços a Mupan, atendendo seus objetivos, tem colaborado com a difusão do conceito TICCA no Brasil. Como coordenadora nacional, tem realizado ações no território, envolvendo povos indígenas e comunidades tradicionais, com a realização de eventos, intercâmbios, produção e difusão de informações.

O Primeiro Encontro TICCA Brasil, realizado em fevereiro de 2018, em Corumbá (MS), reuniu mais de 30 lideranças indígenas – Kadiwéu e Terena, quilombolas, ribeirinhas, de pescadores e povos de religiões afrodescendentes, dos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco e Distrito Federal, além de representantes de organizações não governamentais, de instituições de ensino e pesquisa, da Argentina e da Bolívia. A partir desse encontro foram produzidos vídeos-documentários para a difusão do conceito, dentre outras ações. Em 2019 foi realizado o Segundo Encontro, também em Corumbá, com a participação de lideranças de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Roraima, Amazonas, Goiás, Ceará, Distrito Federal, além da Bolívia e do Paraguai. Com isso, o primeiro território a buscar o reconhecimento foi o Quilombo Kalunga, no Estado de Goiás. O processo iniciou-se em novembro de 2019, com a consulta livre e esclarecida,

conforme prerrogativas da OIT 169, junto às comunidades, e em março de 2020, foram realizados os trâmites e a inscrição junto ao Consórcio TICCA.

Dentre as iniciativas para ampliar a difusão e ressignificação de conceitos junto aos povos indígenas e comunidades tradicionais, de forma a materializar agendas globais e nacionais, a Mupan tem facilitado a construção do Plano de Vida do Território Kadiwéu, base para a sistematização do Plano de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PGTA), em atendimento à Política Nacional Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI).

São grandes os desafios para a ressignificação de conceitos e metodologias, e até mesmo a aproximação com os povos indígenas e comunidades tradicionais que há tempos são invisibilizados, oprimidos e usados conforme interesse da sociedade envolvente. Entretanto, perfazem um grande aprendizado, promovendo diálogos de saberes.

Para Santilli (2005), o socioambientalismo tem a sua gênese em pressupostos que as “políticas públicas ambientais só teriam eficácia social e sustentabilidade” com a inclusão das comunidades nos processos de discussão, decisão e “repartição socialmente justa e equitativa dos benefícios derivados da exploração dos recursos naturais” (SANTILLI, 2005, p. 15).

Existem muitos embates no campo socioambiental, dentre eles o estabelecimento de organizações não governamentais e a participação de organismos internacionais e setoriais. Grande parte dessas organizações tem cuidados e sensibilidade no trato com temas relacionados aos direitos humanos e ao meio ambiente, inclusive até recentemente no Brasil, com aportes das políticas públicas. Claro que a nominada sensibilidade não é neutra. É diversificada e por vezes conflitante, imbuída de valores e concepções subjetivas, ideológicas, religiosas arraigadas, que muitas vezes comprometem a legitimidade de processos nos espaços de discussões e decisões.

Considerando o novo cenário político estabelecido no país, o distanciamento e o conflito de interesse serão acirrados. Para tanto, tornam-se necessárias reflexões e esforços para potencializar as orientações internacionais, para aproximar e convergir nesse momento de transição, e para fortalecer as ações de transformação, em benefício dos bens naturais e povos. Essa transformação passa

pelo empoderamento e ação de lideranças locais, com aportes de organizações governamentais, ONGs, intergovernamentais e internacionais.

O que ensinam as aprendizagens e práticas para a igualdade de gênero? Que o empoderamento de mulheres é fator que pode interferir diretamente na dinâmica das comunidades, e para alcançar as mulheres tem que se passar pela sensibilização das lideranças, sendo a maioria do gênero masculino.

A mulher rural é, por essência, trabalhadora e tem suas atividades pautadas na subsistência da família tanto quanto o homem. Embora presentes nos ambientes domésticos típicos do papel histórico ocupado pelas mulheres (a casa, a cozinha), a mulher rural é, também, uma provedora de sustento da família (FERNANDES; VALENTE; ARAÚJO, 2017, n.p.).

Principalmente para a maioria dos povos e comunidades tradicionais, as populações rurais, por mais que as mulheres, internamente, se destaquem como lideranças e guardiãs dos conhecimentos ancestrais, a maioria das vezes são vozes masculinas que ressoam, dialogam externamente, ocupando os espaços de decisão.





## 2.2- DESAFIOS NA GESTÃO DAS ÁGUAS NO BRASIL

(...)

*Lendas de raças, cidades perdidas*

*Nas selvas do coração do Brasil*

*Contam os índios de deuses*

*Que descem do espaço no coração do Brasil*

*Redescobrimo as Américas quinhentos anos depois*

*Lutar com unhas e dentes*

*Pra termos direito a um depois*

*Vem de um milênio o resgate da vida do sonho do bem*

*A terra é tão verde e azul*

*Os filhos dos filhos dos filhos*

*Dos nossos filhos verão*

(...)

Pantanal (Marcus Viana)

Pela própria gênese da Mupan – Mulheres em Ação no Pantanal, de ampliar a participação e protagonismos femininos nos espaços de discussão e decisão, principalmente para a gestão das águas, tornou-se motivador e consolidou-se como linha norteadora de atuação. Logo após sua criação, aos poucos, passa a mobilizar e participar de várias redes, como a Aliança de Gênero e de Água, e espaços de discussão dos locais aos internacionais – mobilização para a criação do Comitê da Bacia Hidrográfica do Miranda, no Grupo de Trabalho da Bacia Transfronteiriça do Apa, na Câmara Técnica de Gestão de Recursos Hídricos Transfronteiriços (CTGRHT) do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH), colaborando assim, para a gestão participativa da água, inclusive com o recorte transfronteiriço.

Com muitos desafios, aos poucos a organização foi se consolidando na e para a articulação de importantes agendas para os territórios.

É impossível tratar da água, seja como bem essencial à vida ou como recurso sem dissociá-la do desenvolvimento, da gestão e governança. A partir dos aspectos da sacralidade, a água é usada para desenvolvimento das práticas espirituais; para os cuidados com a gestão e para manutenção do bem natural; sem atentar para a responsabilidade, para a produção e reprodução dos modos de vida. Como recurso, a água serve para o desenvolvimento, como *commodities*, de setores e de países. Para a gestão, o estabelecimento de ferramentas e processos de planejamento, compartilhamento e controle, de forma a garantir a governança, com a participação dos vários atores e suas responsabilidades com transparência.

Nas diferentes perspectivas o uso da água é motor para o desenvolvimento econômico de regiões e de países. O que se discute e busca é que esse desenvolvimento se torne sustentável, com o mínimo de impacto, considerando o uso múltiplo desse elemento – consumo humano, dessedentação animal, geração de energia, transporte, produção de grãos, manutenção dos ecossistemas etc. Assim, a presente abordagem parte da água como recurso que tanto pode gerar desenvolvimento econômico, como gerar desigualdades, caso não seja estabelecida uma gestão sustentável para a governança da água.

O aumento populacional, a demanda por bens naturais, e a valoração econômica da água têm se firmado como motivação para o estabelecimento de acordos e tratados em agendas internacionais, macrorregionais e nacionais. Diferentes teóricos e documentos apontam a importância e os desafios para a manutenção da qualidade e quantidade de água.

O Princípio número 1 da Declaração de Dublin versa o seguinte a respeito da água: “a água doce é um recurso finito e vulnerável, essencial para sustentar a vida, o desenvolvimento e o meio ambiente” (DECLARAÇÃO DE DUBLIN, 1992). A água, para Jacobi e Grandisoli (2017, p. 24), “é um dos mais importantes recursos ambientais e sua adequada gestão é componente fundamental da política ambiental”. Os autores advertem: “no mundo há água suficiente para suprir as necessidades de crescimento do consumo, mas não sem uma mudança dramática no seu uso, gerenciamento e compartilhamento” (2017, p. 58).

A quantidade de água no planeta é ponto de convergência, defendido por vários teóricos em seus estudos e discussões, como sendo a mesma, em razão do ciclo hidrológico. O que tem mudado são os usos – os padrões –, e as quantidades demandadas.

Para atender essas demandas, dado o aumento populacional, e outras intempéries, é importante perceber a mudança significativa dos padrões de exploração dos recursos naturais, que impactam o ciclo natural das águas, transformando-se em uma crise global. Para Jacobi e Grandisoli (2017, p. 58) “a crise global de água é de governança, muito mais do que de disponibilidade do recurso, e um padrão de consumo mundial sustentável ainda está distante”.

O padrão de consumo para atender à crescente demanda populacional – produção de alimentos, de bens de consumo, de geração de energia, etc. -, somado à concentração populacional nas grandes metrópoles, que hoje sofrem com o desabastecimento, e à população residente em zonas áridas ou semiáridas, são fatores que externam a má distribuição de água no planeta.

Essa relação, população e distribuição da água, quantidade e qualidade compromete a manutenção dos ecossistemas e a qualidade de vida – saúde, alimentação, higiene pessoal etc. -, caracterizando-se como um fator que amplia a desigualdade social.

O acesso, ou não, à água de qualidade tornou-se preponderante para o desenvolvimento de uma região ou país. A dinâmica de instalação de empreendimentos, de produção de bens e serviços, de financiamentos, tem relação intrínseca – dependência direta até mesmo para a regulação do mercado internacional –, com a oferta de água.

O Brasil é considerado como privilegiado quanto ao volume de recursos hídricos. “Cerca de 80% da água superficial do país encontra-se na Região Hidrográfica Amazônica que, por outro lado, possui baixa densidade demográfica e pouca demanda por uso de água” (ANA, 2018, p. 7). Sobre a disponibilidade de água, Nogueira (2017, p. 23), enfatiza que “a oferta de água tratada reflete contrastes e assimetrias associados ao processo de desenvolvimento nacional bem como às desigualdades sociais e regionais dele resultantes”. E ainda:

Considerando que nas mais diversas culturas, apesar das mudanças, ainda são as mulheres de diferentes gerações as responsáveis pelo trabalho doméstico e a provisão de água para o abastecimento é

considerada como parte desse universo doméstico, o acesso à água bem as questões relacionadas à quantidade, qualidade e regularidade impactam diretamente as mulheres (NOGUEIRA, 2018, n.p.).

Conforme dados do IPEA (2018, p. 6), o Brasil é detentor de cerca de 12% da água doce superficial do Planeta”, destacando os contrastes das desigualdades sociais e regionais para o desenvolvimento nacional que implicam a oferta de água:

(...) a disponibilidade de água no território nacional não é uniforme, cerca de 68% desta água concentra-se na Região Norte onde vive 7% da população e apenas 13% encontra-se na Região Sudeste onde reside 58% dos brasileiros (IPEA, 2018, p. 6).

A inter-relação água e desenvolvimento, disponibilidade e quantidade como fatores de desenvolvimento econômico e social, conforme apontam Tundisi; Matsumura-Tundisi (2010), a disponibilidade e qualidade da água são fatores indissociáveis, e “desta relação depende o futuro desenvolvimento econômico e social do Brasil”. Jacobi e Grandisoli (2017, p. 24) destacam que os benefícios socioeconômicos e socioambientais: “investimentos em água e saneamento” podem reduzir as desigualdades, inclusive para o “desenvolvimento das condições socioeconômicas”. Paula Júnior (2011, p. 56) destaca o potencial hídrico como um ativo estratégico do Brasil em relação ao mundo, e “a dimensão econômico-produtiva da água é importante”, com ressalvas para que não só o valor econômico seja considerado, mas também a valoração dos “demais aspectos essenciais”. Para o autor, faz-se necessária uma reflexão e proposição de uma nova escala de valores:

Em meio à crise ambiental e da governança mundial (econômica e social), com nítidas repercussões igualmente críticas refletidas no estado das águas, cabe-nos repensar e propor uma nova escala de valores na relação com a água (PAULA JÚNIOR, 2011, p. 56).

É fato que o acesso à água de qualidade e o saneamento em geral reduzem as desigualdades sociais. Entretanto, uma parcela da população, principalmente as residentes em áreas rurais continuam sem atendimento de rede de água. Por vezes, as mulheres, arrimos de família, não acessam financiamento, por não serem titulares da propriedade ou terreno. Nesse caso, o fator econômico é determinante para a desigualdade, inclusive de gênero. As desigualdades ocasionadas pela falta de acesso à água potável, ao saneamento, pressionam e impactam diretamente as populações residentes em zonas úmidas ou áridas, ou nas áreas periféricas dos centros urbanos, como destaca Nogueira (2017) em relação à vulnerabilidade e ao

aumento da demanda pelos cuidados com a família, em sua pesquisa realizada no semiárido brasileiro, destaca três dimensões de vulnerabilidade que envolvem a segurança alimentar e hídrica, o padrão de saúde, além da carga de trabalho, para a qual destaca:

(...) dimensão de gênero da vulnerabilidade é a carga de trabalho das mulheres, que em períodos normais é maior que a dos homens quando considerado o trabalho remunerado e não remunerado. Essas diferenças tornam-se ainda maiores durante os períodos de seca, quando o tempo dedicado pelos homens às atividades produtivas agropastoris diminui, mas esse fato não gera uma compensação nas relações domésticas, pelo contrário, o número de horas dedicado pelas mulheres para buscar a água necessária ao consumo mínimo da família aumenta pelo simples fato da quantidade necessária de água aumentar nesse período, assim como a distância até as fontes mais próximas. Outro aspecto dessa dimensão é o aumento da demanda por cuidados por parte da família, uma vez que aumenta o número de pessoas doentes (NOGUEIRA, 2017, p. 33).

Ironicamente, no Pantanal e outras áreas úmidas, as populações ribeirinhas, cercadas pelas águas, em dependência total desse fluxo, sofrem com a falta de água potável.

As mudanças climáticas que vêm proporcionando desastres ambientais, eventos extremos, tornaram-se frequentes nos últimos tempos, as quais afetam as populações, já em situação de vulnerabilidade. E grande parte desses desastres está relacionada com a água, excesso ou falta: chuvas, enchentes, alagamentos, tsunamis, ou aridez com a mudança ambiental e de produção etc. Assim, as águas podem ser promotoras de diferentes impactos, e tanto ampliam como diminuem as desigualdades sociais e de gênero, já que as mulheres são as principais atingidas, mesmo sendo, muitas vezes, responsáveis pelos cuidados com a família, produção e preparo de alimentos etc.

A água e o desenvolvimento têm mobilizado diferentes setores – de agências internacionais, de governos, de instituições de ensino e pesquisa, de organizações não governamentais, e principalmente do setor privado –, que estão se organizando para discutirem a situação da água no planeta.

Nas últimas décadas a situação da água estimulou a organização de painéis e de grandes eventos, financiando estudos, estruturando grupos para discutirem diversos assuntos: as problemáticas e os impactos, a gestão e a governança, as alternativas para o uso, as interações para a manutenção do desenvolvimento e produção e a sustentabilidade hídrica. Marinho e Moretti (2016, p. 108-109) afirmam que as discussões relacionadas à governança das águas ganharam força no 6º

Fórum Mundial da Água, realizado na cidade de Marselha, na França, em 2012; entretanto o tema foi centrado nos “posicionamentos favoráveis à compreensão da água como mercadoria”. Esse e outros eventos e orientações internacionais acabam por refletir “nos planos e ações das políticas públicas voltadas à gestão da água”. Como parte do mesmo conjunto, Tundisi e Matsumura-Tundisi (2010, p. 191) destacam que, “se os princípios da boa governança (eficácia, eficiência, coerência, transparência, capacidade de controle e participação pública) forem seguidos à risca, a sustentabilidade dos recursos hídricos estará garantida e será mantida”. Para Folegatti et al. (2010, p. 21), “a crescente demanda por recursos hídricos é um problema de governabilidade (...)”. Em razão disso, pode haver a manipulação do acesso à água sob “pontos de vista da tecnologia, economia e política”.

Diferentes conglomerados “globalizados” têm investido em pesquisas e até mesmo em ações locais – dentro das suas responsabilidades sociais –, em cuidados socioambientais. Não gratuitamente! Parte desses investimentos são estabelecidos dada a dinâmica de migrarem seus empreendimentos para países que ofereçam incentivos fiscais e água de qualidade para produção. Vale lembrar que o estabelecimento de agendas socioambientais, conforme orientações e recomendações de organismos internacionais – responsabilidade social, os investimentos de mitigação, entre outros –, é um fator preponderante para a manutenção desses conglomerados no mercado internacional.

A mesma dinâmica se aplica aos países sobre a manutenção ou não de determinada pasta socioambiental. No Brasil, em 2019, a manutenção do Ministério do Meio Ambiente (MMA) só foi concretizada após pressões do setor do agronegócio, da indústria e de serviços, de forma a garantir a manutenção das exportações para diferentes mercados – europeu, asiático, oriente médio, norte-americano.

É fato que a disponibilidade da água é preponderante para o desenvolvimento e que documentos e recomendações internacionais têm influenciado a dinâmica reguladora do mercado e do desenvolvimento. Várias iniciativas têm sido empreendidas em busca de alternativas para as problemáticas socioambientais e manutenção da qualidade da água.

A realização da Conferência sobre Água e o Desenvolvimento Sustentável, em 1992, em Dublin, na Irlanda, teve como um dos documentos a Declaração de

Dublin ou Princípios de Dublin, já que a escassez da água é um dos destaques desses Princípios, versando logo na introdução: “a escassez e o mau uso da água doce são fatores de grande e crescente risco ao desenvolvimento sustentável e à proteção do meio ambiente”, e ainda:

A saúde e o bem-estar, a garantia do suprimento de alimentos, o desenvolvimento industrial e os ecossistemas correspondentes, estão todos em risco, a não ser que a água e os recursos naturais sejam gerenciados mais efetivamente na década presente e nas futuras, do que foi feito no passado (DECLARAÇÃO DE DUBLIN, 1992).

No Brasil, nas últimas décadas tornaram-se constantes as notícias sobre o agravamento de escassez de água e racionamentos na região Sudeste, pois até então, a falta de água se remetia ao semiárido nordestino (JACOBI e GRANDISOLI, 2017). No mesmo sentido, registrou o IPEA (2018, p. 6): “a escassez de água já se materializa como um dos principais desafios da humanidade no Século 21” (...). As maiores metrópoles encontram-se na iminência de enfrentar uma crise de água sem precedentes”. Um exemplo é a escassez e racionamento de água que afetara diretamente parte da população do Distrito Federal, no final de 2016 e início de 2017. Os reservatórios chegaram a níveis críticos, com racionamento na maior parte das cidades satélites, na periferia, e não o plano piloto. Isso também ocorreu em outras regiões metropolitanas brasileiras.

Nos últimos anos, muitos países, não só na América Latina, mas em todos os continentes, se depararam com um período de embates socioambientais e sociopolíticos, cujos regimes democráticos estão sendo substituídos por regimes autoritários e afetando diretamente a população dos países em desenvolvimento, em que ainda existem recursos naturais a serem explorados. No Brasil não é diferente!

No cenário anterior a 2016, as várias políticas públicas que contavam com aporte técnico, estruturas e arcabouço legal e permitiam a participação de representantes – conselhos, comitês, comissões, grupos de trabalho –, estão sendo cerceadas, perdendo forças. Com o novo cenário político, principalmente a partir de janeiro de 2019, o arcabouço legal com base em orientações internacionais como os direitos humanos, os direitos das mulheres, as questões ambientais –, estão questionados, acordos internacionais desfeitos. Essa situação de desestruturação e desmonte dos espaços de controle social demonstra conflito de interesse, desequilíbrio das forças em que as políticas públicas estão a serviço do

desenvolvimento. Mesmo a manutenção dos espaços de participação, com o atual cenário, compromete a legitimidade das decisões, a partir do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Os colegiados que foram reeditados, a representação da sociedade civil foi reduzida, sem sequer chegar a um representante por região do país.

A nova estrutura organizacional e institucional de defesa dos direitos, como, por exemplo, os direitos indígenas, estão sob responsabilidade da pasta de Agricultura. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) só foi mantido para garantir a manutenção do mercado externo – exportação de *commodities*. A gestão da política de águas e de meio ambiente foram para a pasta de Desenvolvimento. As políticas de direitos humanos e dos direitos das mulheres, foram desviadas para uma estrutura conservadora, sendo retirados termos importantes que balizavam esses direitos.

Ao longo dos anos, conforme já destacado, organismos internacionais, organizações governamentais e não governamentais têm empreendido esforços para o estabelecimento de ferramentas para aferir o desenvolvimento de práticas socioambientais, inclusive a inserção de gênero em programas e projetos. Dentre os quesitos de elegibilidade de programas e projetos por organismos internacionais pontua-se a questão de gênero, entretanto, esses quesitos de aferições são vagos, genéricos, no sentido de contabilizar o número de participantes, idade, condição social ou mesmo sexo. Alguns organismos e organizações já estabeleceram as suas políticas de igualdade de gênero, com orientações mais específicas.

É fato que em um projeto de um ou dois anos não se pode monitorar os resultados e, assim, usam-se de instrumentos para a contabilização dos participantes. Entretanto, com essas ferramentas torna-se impossível aferir a incorporação de gênero em um contexto mais amplo. Porém, o simples fato de haver um determinado número de vagas destinadas às mulheres não significa a inserção de gênero nas ações.

O atendimento de premissas de agendas internacionais e políticas públicas é uma possibilidade para a incorporação de gênero na gestão e governança da água. As organizações não governamentais têm estabelecido diálogos para que



esses temas, caros para a igualdade de gênero, se transponham de agendas e políticas e sejam efetivados nos territórios.

Problemas relacionados à qualidade e quantidade da água vêm afetando os mais diferentes setores da sociedade. Frente à complexidade dos desafios decorrentes de tais questões, a necessidade de uma transformação profunda nas abordagens adotadas para que contemplem as especificidades inerentes à natureza de uma política pública que tem como objetivo a democratização da água se faz premente. A incorporação da perspectiva de gênero na gestão das águas nacionais vai a esse encontro uma vez que valoriza a participação da mulher fortalecendo a condição social de quem, por tradição cultural e subjetividade individual, está posicionada de maneira mais estratégica para zelar pelas futuras gerações (NOGUEIRA, 2010).

O relatório da *Global Water Partnership* (GWP), em conjunto com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), aponta como importante o papel de “vigilância e denúncias” sobre práticas que impactam a gestão das águas, desempenhado por organizações que compõem o sistema nacional de recursos hídricos. São diferentes os perfis das ONGs que participam dos espaços constituídos de recursos hídricos – conselhos e comitês: “(...) engloba entidades de natureza quase pessoal, muitas bastante aguerridas em suas convicções, até organismos de caráter internacional, dotados de conhecimento, meios e recursos significativos” (GWP/CEPAL, 2004, p. 29).

A diversidade dessas organizações busca garantir a governança da água, com participação legítima e controle social. Para Jacobi e Grandisoli (2017, p. 10), a garantia dessa governança precisa ter “uma abordagem aberta e transparente, inclusiva e comunicativa, coerente e integrativa, equitativa e ética” e potencializada com a pluralidade de atores. E ainda, é importante demarcar “o papel (e peso)” desses atores “para a instalação de uma nova cultura no que diz respeito ao uso da água” (JACOBI e GRANDISOLI, 2017, p. 83).

Com uma multiplicidade de definições, o conceito de governança e as relações sociais são apresentados por Souza e Jacobi (2016):

Não existem fórmulas que necessariamente conduzam a bons processos de governança, no entanto cresce o entendimento de que são fundamentais o envolvimento dos atores (stakeholders), a responsabilização sistêmica com os resultados do processo, transparência, democracia, legitimidade e respeito pelas liberdades individuais. Um sistema de governança não se dá descolado de processos mais amplos correntes na sociedade, neste sentido, é consequência de certo grau de amadurecimento das relações sociais, da mesma forma que alimenta estas relações, em um processo sinérgico (SOUZA e JACOBI, 2016, p. 239).

No histórico do arcabouço institucional do Brasil, o Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934, deu escopo ao Código das Águas, com a execução sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, no qual, dentre as considerações iniciais, versa o seguinte: “se torna necessário modificar esse estado de coisas, dotando o país de uma legislação adequada que, de acordo com a tendência atual, permita ao poder público controlar e incentivar o aproveitamento industrial das águas”, e “em particular, a energia hidráulica exige medidas que facilitem e garantam seu aproveitamento racional” (BRASIL, 1934).

No Brasil, de acordo com Marinho e Moretti (2016, p. 110), a partir da segunda metade do século XX, inicia-se “um processo de reorientação de caráter político-institucional” como política de Estado, como “um conjunto de ações voltadas à normatização, instituídas pelas políticas públicas de recursos hídricos de âmbito nacional e estadual”.

Até a década de 1970, as questões referentes ao uso da água eram tratadas sob a perspectiva da necessidade dos grandes usuários, ou dos problemas relacionados às inundações e às secas. As decisões eram tomadas pelo governo e as bacias hidrográficas não eram as unidades predominantes de planejamento (ANA, 2011, p. 22).

Os esforços e o reconhecimento internacional para o estabelecimento dos preceitos da gestão compartilhada e processos participativos, como destacam Folegatti et al. (2010):

A gestão dos recursos hídricos no Brasil experimentou um salto de qualidade nos últimos 30 anos, quando se firmou o enfoque multiobjetivo de gestão pública eficaz: (a) sustentabilidade ambiental, social e econômica; (b) legislação e instituições compatíveis; e (c) novos arranjos políticos, de caráter participativo da sociedade (FOLEGATTI et al., 2010, p. 15).

Nesse período foram criados organismos de bacias, com associações, consórcios intermunicipais. Seguindo o modelo francês, registrou-se o Comitê do Rio dos Sinos, em 1988, o qual “não se limitava à representação governamental. Faziam parte desse comitê: universidades, movimentos ecológicos, entidades empresariais, prefeituras municipais, câmaras de vereadores e outras organizações da sociedade civil” (ANA, 2011, p. 22).

Com os adventos e orientações internacionais, o engajamento do Brasil tornou-o um importante protagonista nas agendas internacionais, inclusive por ocasião dos preparativos para a recepção da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio-92. Nesse período medidas foram

estabelecidas e impulsionaram as políticas públicas, que cresceram, inclusive, ao reconhecimento internacional, especialmente a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), Lei nº 9.433/1997 – Lei das Águas, e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei nº 9.795/1999.

A PNRH destaca no Artigo 1º alguns fundamentos: a água é um bem de domínio público, um recurso limitado e dotado de valor econômico; em caso de escassez, o uso prioritário para consumo humano e dessedentação de animais; tendo bacia hidrográfica como unidade de planejamento territorial; que a gestão deve proporcionar o uso múltiplo, e deve ser descentralizada e contar com a participação do poder público, dos usuários e das comunidades (BRASIL, 1997).

Marinho e Moretti (2016) discutem o valor econômico, a partir do *status* de mercadoria:

Sobre o valor econômico da água associado ao mercado há críticas no sentido de atribuir à água um status de mercadoria, um bem atrativo de investimentos econômicos e, portanto, os anúncios de escassez podem transformá-la em recurso raro, mais valorizado, fonte de disputas e apropriação. Ao considerar tais aspectos são apontadas interpretações críticas sobre as diferentes formas de apropriação, seja pela sua quantidade ou a sua qualidade, a água passa ser um recurso territorializado (MARINHO e MORETTI, 2016, p. 122).

Com a promulgação da Lei das Águas (Lei nº 9.433/1997) foram dados alguns passos em relação ao enfoque holístico e integrador, tendo a água como bem de domínio público, recurso limitado e a gestão participativa. Em relação à descentralização e participação, apresentada de forma genérica no Artigo 1º, e posteriormente em outros artigos e nos regimentos internos dos conselhos (nacional, estaduais e distrital) e dos comitês de bacia, com a participação das comunidades, como representantes das organizações civis de recursos hídricos, com previsão de representantes de povos indígenas.

Os comitês de bacias são os parlamentos das águas, que têm o poder deliberativo, os quais aprovam os planos de bacia e acompanham a implementação desses comitês:

A inclusão dos comitês, como instâncias de gestão de recursos hídricos de uma bacia hidrográfica, se deu em um contexto de mudanças estruturais do Estado nas décadas de 1980 e 1990. Foi resultado, dentre outros fatores relevantes, do processo de mobilização social incrementado com a redemocratização do País. A participação social e a representação no âmbito do comitê permitem a negociação sobre o uso da água em uma esfera pública até então inédita na gestão das águas no País (ANA, 2011, p. 27).

Essa participação, conforme o relatório da GWP e Cepal (2004), destaca o papel de cada seguimento na Política e Sistema Nacional de Recursos Hídricos:

Poder Público: atuando com as funções de regulação ambiental, definidor de políticas públicas, estabelecendo diretrizes gerais do SINGRH e arbitrando eventuais conflitos.

Usuários: funções de proposição e implementação executiva de valores de cobrança e dos planos de bacia, além da operação de sistemas de informação.

Sociedade Civil: embasamento técnico e científico, representação de órgãos profissionais e de classe, além de vocação específica para o exercício da vigilância social (GWP/CEPAL, 2004, p. 31).

A participação, a gestão descentralizada da Lei das Águas e seus desdobramentos (resoluções, planos, programas) se aproximam e colaboram para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/1999. Por sua vez, a Resolução nº 98/2009, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH), elaborada pela Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos – CTEM/CNRH, estabeleceu os nexos e proposições diretas que atendem as premissas de educação ambiental, água e gênero.

Portanto, esta resolução contempla recomendações internacionais para a incorporação de gênero na gestão das águas e recomenda a utilização de ferramentas para mobilização e capacitação, com o estabelecimento de princípios, fundamentos e diretrizes para a educação, o desenvolvimento de capacidades, a mobilização social e a informação para a Gestão Integrada de Recursos Hídricos (GIRH) no Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH).

A referida resolução tornou-se estratégica para a consolidação das políticas de educação ambiental e água voltadas para a incorporação de gênero, com alguns termos não contemplados na Lei 9.433/1997, orientando para os programas de educação ambiental, desenvolvimento de capacidades, mobilização social e de disseminação da informação para a GIRH, conforme os princípios e fundamentos contidos na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). No artigo 3º, inciso XIV da Resolução 098/2009, destaca-se: “a valorização do papel da mulher e do homem, respeitando a equidade de gênero, no planejamento, nos processos decisórios e na gestão dos recursos hídricos”. Está descrito no artigo 4º, das diretrizes, inciso VIII, “o reconhecimento e a inclusão de diferentes saberes, culturas, etnias e visões de mundo, com equidade de gênero, nos processos de

desenvolvimento de capacidades em GIRH e na produção de material pedagógico; (...)” (BRASIL, 2014).

O Conselho de Recursos Hídricos de Mato Grosso do Sul, seguindo a estrutura da Política Nacional (Lei nº 9.433/1997), destina vagas para o poder público, usuários e sociedade civil. Contudo, nas vagas destinadas às organizações civis de recursos hídricos, prevê-se a representação de:

- I – consórcios e associações intermunicipais de bacias hidrográficas;
- II – associações regionais, locais ou setoriais de usuários de recursos hídricos;
- III – organizações técnicas e de ensino e pesquisa com interesse na área de recursos hídricos;
- IV – organizações não governamentais com objetivos de defesa de interesses difusos e coletivos da sociedade;
- V – outras organizações reconhecidas pelo Conselho Nacional ou pelos Conselhos Estaduais de Recursos Hídricos (BRASIL, 1997).

Na Região Hidrográfica Paraguai, no estado de Mato Grosso do Sul, o Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Miranda (CBH-Miranda) é o único. Criado em 2005, contou com a presidência de representantes do setor privado. Na eleição de 2019, foi eleita uma mulher, a qual representa o seguimento de organizações técnicas e de ensino e pesquisa, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

São várias as iniciativas de instituições de pesquisa, organizações governamentais e não governamentais na Região Hidrográfica do Rio Paraguai, as quais buscam sistematizar conhecimentos para a melhoria da gestão, como em relação ao valor monetário dos serviços ecossistêmicos – provisão, regulação, culturais e de suporte, como uma chamada para a reflexão sobre o quanto o Pantanal oferece de serviços para a humanidade, de forma a estimular novas discussões e debates (BOLZAN et al., 2019). E ainda, desses esforços, a construção de uma agenda sustentável para a região, na perspectiva colaborativa das ciências para a construção de políticas e tomadas de decisões (TOMAS et al., 2019).

Recentes estudos apontam incertezas em relação à manutenção do ecossistema do Pantanal, consideram as diversas ameaças e impactos que se

somam às mudanças climáticas, dentre deles a perda dos macrohabitats<sup>13</sup> para os quais as atividades antrópicas, que possam promover a diminuição da água e a perda de macrohabitats nesse sistema, irão aumentar ainda mais este estresse, colocar em risco os seus múltiplos benefícios/serviços ecossistêmicos oferecidos pelos macrohabitats (IRIGARAY, NUNES DA CUNHA, JUNK, 2019). Outro estudo, sobre a hidrovia Paraguai-Paraná<sup>14</sup>, analisou a conjuntura e factibilidade política, econômica, social e ambiental, em relação às mudanças climáticas, como um dos elementos de incerteza, apontando o aumento de temperatura e redução de precipitação. Com base no estudo de Chou et al. (2014), o qual utiliza “modelos climáticos globais regionalizados apontam para tendências de aumento médio de temperatura acima dos 2º Celsius e redução de precipitação da ordem de 15% já para o período de 2011-2040” (CHOU et al., 2014, *apud* SOUZA JÚNIOR et al., 2019, p. 15).

Assim, são vários os esforços de mobilização e geração de conhecimento para subsidiar as tomadas de decisão em relação aos serviços ecossistêmicos e mudanças ambientais e climáticas, dentre elas a Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos (IPBES), o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), a Iniciativa Latino América e Caribe frente a Mudança Climática: Biodiversidade e Gênero. São esforços para a gestão da água, da biodiversidade, dos territórios, do empoderamento das comunidades para a participação em espaços de discussões e tomadas de decisões que se vinculam diretamente às agendas e metas globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Metas de Aichi, Acordo de Paris etc.

Por outro lado, as políticas governamentais atuais modificaram a estrutura de várias políticas públicas, alterando a composição dos espaços de decisão, bem como a caracterização de políticas desenvolvimentistas conforme o Decreto nº 870, de 1º de janeiro de 2019, o qual descreve a organização básica dos órgãos da

---

<sup>13</sup> IRIGARAY C. T., NUNES DA CUNHA, C., JUNK, W. J. Pantanal à margem da lei: Panorama das Ameaças e Perspectivas para a Conservação. Campo Grande, MS: Mupan, 2020. Programa Corredor Azul. Wetlands International. Brasil.

<sup>14</sup> SOUSA JÚNIOR, W. C. de; GONÇALVES, D. A.; RIBEIRO, T. C. L.; SCUR, M. C. Nova hidrovia Paraguai-Paraná: uma análise abrangente: análise de conjuntura e factibilidade política, econômica, social e ambiental da “nova” proposta da hidrovia Paraguai-Paraná. Campo Grande, MS: Mupan, 2019. Programa Corredor Azul. Wetlands International. Brasil.

Presidência da República e Ministérios, a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), o Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) e a Agência Nacional de Águas (ANA) que passaram a integrar o Ministério do Desenvolvimento Regional (BRASIL, 2019). Com esse novo cenário político, a água, os recursos naturais passaram a ser pautados ainda mais como recurso.

### 3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS

No capítulo **Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis** busca-se, a partir das bases conceituais, teóricas e metodológicas da educação ambiental, com algumas reflexões sobre a pesquisa-ação, pesquisa-ação-participativa e outras metodologias emergentes, apontar possibilidades, conexões locais, regionais e internacionais.

Para o enfrentamento dos diferentes desafios em relação às agendas globais e o contexto local, têm-se nos processos formativos e na geração de conhecimento a possibilidade de efetivas ações contextualizadas por meio de temas como água, gênero e educação ambiental e de uma reflexão sobre o fazer do educador ambiental, para o fortalecimento da participação, pertencimento e a identidade.

Busca-se aportar evidências que substanciem a educação ambiental como uma estratégia para o enfrentamento das problemáticas socioambientais, tais como a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Figura 32: Educação Ambiental como oportunidade de se conhecer o contexto local



Fonte: Cartilhas sobre Gênero e Água – Ziraldo/GWA (2008).



### 3.1- APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

E você leva a vida  
Como se fosse brincadeira  
Eu já nem sei se hoje  
É sábado  
Domingo ou quinta-feira  
Só sei que mando um beijo  
Pra você  
Que pinta uma palmeira  
De azul  
Como se quisesse mudar a cor  
De sangue e de dor  
Da América do Sul

Paisagem  
Emmanuel Marinho (2016)

Neste subcapítulo são apresentadas as contribuições de base teórica e metodológica, as quais partem da reflexão-ação-reflexão, como a pesquisa-ação, a pesquisa-ação-participante, e outras metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental, considerando que a narrativa da presente tese está estabelecida a partir de iniciativas e processos, dos quais tenho participação direta como pesquisadora e educadora ambiental. Para resguardar as ideias aqui contidas, amparei-me em vários teóricos e educadores – anônimos e renomados – considerando que em minha trajetória, as primeiras aprendizagens foram tecidas distante do mundo acadêmico, junto às comunidades.

Durante a minha autodescoberta – caminhar e aprendizagens –, em uma perspectiva crítica, passei a compreender e reconhecer o outro como parte de um mundo em transformação, inspirada nos ensinamentos do educador Paulo Freire.

De importância e relevância ímpar para a educação crítica, reconhecido por suas lutas e ensinamentos, Paulo Freire, ao longo de sua trajetória, se propôs, em um momento em que não se falava em educação ambiental, a desvelar o fazer do educador e as relações com os sujeitos, como parte do reconhecimento e contextualização dos conhecimentos, da importância do ser educador, pesquisador, de reconhecer o outro. Do papel do educador e da pesquisa, “de tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica”, enfatizando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 136 e 29, respectivamente). Defendeu a práxis como possibilidade de transformação da realidade, a partir da capacidade de atuar e operar, em que os sujeitos se tornam parte da mudança – invenção e reinvenção, o conhecimento e o reconhecimento –, como uma reflexão crítica ao “intelectualismo” para a ação do cotidiano, ou seja, os desafios de colocar em prática as teorias, a partir do contexto local, em busca da transformação social (FREIRE, 1979; 2002). E acrescento a fala do eminente educador a seguir:

A práxis é a dialética indissolúvel entre ação e reflexão, entre a teoria e a prática, entre objeto e sujeito para a transformação e humanização do mundo. A práxis é a reflexão crítica e ação transformadora, é a palavra, e a posição do ser humano no mundo (FREIRE, 2005, p. LVI – tradução livre).

A partir da perspectiva freireana, Saito, Figueiredo e Vargas (2014, p. 81) destacam que a práxis “leva a um maior empoderamento individual e coletivo que constituam parte de um processo emancipatório e libertador”. Os autores chamam a atenção para a amorosidade – “compromisso com a transformação da sociedade” –, e a dialogicidade – “inicia-se com a reflexão sobre o ato educacional, e se operacionaliza na investigação temática” –, como parte do processo de aprendizagem em relação aos temas geradores, com a codificação e decodificação, a partir da teoria-ação para a transformação da realidade, uma releitura do mundo. Para tanto, nas palavras do próprio Freire (1996, p. 123): (o pesquisador) “reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente crítica”.

Para Kassidou et al (2018) a educação ambiental crítica tem em seu cerne o diálogo com os territórios e considera a justiça e o racismo ambiental:

Educação ambiental crítica significa também ser capaz de absorver as ancestralidades do território, as vozes emergentes dos territórios em luta pelos bens naturais, pelos bens comuns, tais como a água e a terra; e vai encontrando no solo latino-americano (...) (KASSIDOU et al., 2000, p. 16).

A educação ambiental crítica parte do pressuposto das relações do ser humano e suas interações sociais e ambientais, e de que, a partir de um tema gerador, busque-se coletivamente a resolução – com reconhecimento do outro, junto com o outro –, na sua práxis, das problemáticas socioambientais, dos conflitos locais que, junto com o outro, possam alcançar alternativas.

Isso se aproxima do processo de construção da Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA), desde a identificação das demandas à aplicação, em que os participantes – equipe e cursistas –, foram instigados a perceber o seu espaço com as suas problemáticas e oportunidades, a se inspirarem, e assim desenvolverem as suas intervenções. A construção de processos formativos e a relevância social das pesquisas em educação ambiental se dão pela aproximação e pelas relações entre o/a pesquisador/a e o público alvo (GARCIA e VARGAS, 2018; 2019).

A reflexão-ação-reflexão – teorias, pesquisas e práticas –, incentiva os participantes a perceberem o seu espaço como oportunidade, e a buscarem estratégias para o enfrentamento de questões socioambientais que afligem as comunidades, assumindo o protagonismo socioambiental. As pesquisas, práticas pedagógicas e a produção teórica em educação ambiental são recentes, ainda em construção (CARVALHO, 2006), bem como os debates acerca das perspectivas de gênero na gestão das águas (GARCIA, 2019). Para Sauv  (2005a, 2005b), essas evolu es apontam múltiplas discussões, que, independente do foco – natural, problematizador, crítico, entre outros –, não são excludentes, mas buscam a transforma o socioambiental a partir de reflexões, incorporando-as em suas práticas cotidianas.

Teóricos que se dedicam a discutir EA, a classificam em diferentes estágios, desde a sua constru o   consolida o. Pedrini e Saito (2014, p. 40) apontam que a educa o ambiental “vem buscando se firmar ao longo do tempo por meio de diferentes espaços, sejam eles acadêmicos, político-institucionais ou mesmo pela

organização de redes que congregam pesquisadores e militantes ambientais”. Wiziack (2006, p. 30) destaca que “embora a EA seja referendada por leis, acordos internacionais, planos de governos e por pensadores, ativistas, cientistas e professores, são inúmeros os problemas que impedem seu desenvolvimento”. Enquanto para Tozoni-Reis e Vasconcellos (2014), no Brasil a educação ambiental estaria “consolidada na pesquisa e na ação pedagógica”, como parte de um “amadurecimento teórico e metodológico”, destacando que “são muitas e diferentes formas de considerá-las e colocá-la em prática”. Para as autoras, a pesquisa-ação sob a perspectiva da educação ambiental crítica deve ser

(...) compreendida em sua dimensão transformadora e emancipatória, cujo principal objetivo é construir, de forma radicalmente coletiva e participativa, novas relações com o ambiente que sejam ecologicamente equilibradas e socialmente justas (TOZONI-REIS e VASCONCELLOS, 2014, p. 113).

O fazer, as práticas e as pesquisas em educação ambiental despontam como uma estratégia de transformação de relevância social, pautando-se na auto formação e autorreflexão a partir das teorias e aportes metodológicos, por exemplo, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2012). Essa transformação de conhecimentos que perpassam o rigor da investigação científica (LOUREIRO, 2007), além de social, é histórica (TOZONI-REIS, 2007).

Dada as convergências e a abrangência, a educação ambiental oportuniza o diálogo com diferentes ciências, saberes e práticas. Leff (2009, p. 203), ao tratar dos obstáculos na formação e nas práticas ambientais de professores, pesquisadores e estudantes, chama a atenção para a necessidade da “reorientação da pesquisa, a reelaboração dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, na perspectiva de desenvolvimento sustentável (...)”, frente aos paradigmas dominantes.

A partir de reflexões sobre contexto local, abre-se um leque de oportunidades para discussões, seja na educação ambiental formal ou na não-formal. É fato que educadores se deparam com desafios e até preocupações, que por vezes apontam dificuldades em materializar as práticas, dentre elas, a dissociação entre a formação inicial – graduação, principalmente em física, química, matemática –, e o fazer da educação ambiental, ou seja, distanciam-se da interdisciplinaridade e transversalidade (SILVA e GARCIA, 2018). Nesse sentido, Tozoni-Reis e Vasconcellos (2014, p. 114) apontam como tendência a

desvalorização, no meio acadêmico, das “metodologias participantes e participativas”, que são basilares para a educação ambiental.

Por outro lado, a partir da formação continuada, de iniciativas que alcançam as escolas – mesmo com perspectivas/iniciativas não formais, como estratégia de mobilização e formação –, colaboram para o despertar da construção de projeto político pedagógico, e os educadores se sentem parte do processo, e têm facilidade em incorporarem em suas práticas a educação ambiental (GARCIA e ORTELHADO, 2011). Nesse sentido, ao justificarem a importância da educação ambiental na gestão das águas, Krasilchik; Carvalho e Silva (2010) destacam:

Não há possibilidade de formação deste educador para um trabalho interdisciplinar se ele não tiver experiências concretas nos espaços formativos, para que possam ser vivenciados princípios e práticas interdisciplinares. O enfrentamento deste desafio passa, necessariamente, por um esforço conjunto de todos os níveis, espaços e possibilidades de formação dos atores que se dedicam à educação ambiental (KRASILCHIK; CARVALHO; SILVA, 2010, p. 143).

A partir da centralidade desta pesquisa, na Formação GAEA buscou-se identificar aspectos para a formação de lideranças, para a universalização de informações e para os aportes da educação ambiental como uma ferramenta com alcance em diversos âmbitos – do contexto local, do empoderamento e práxis para a incorporação da perspectiva de gênero na gestão das águas. Neste sentido, a Formação GAEA dialoga com as correntes da educação ambiental Biorregional, Feminista e Práxica, defendidas por Sauv  (2005b)<sup>15</sup>. Assim, os aspectos regionais, o recorte para a bacia hidrográfica e o Pantanal, respondem   corrente Biorregional; o empoderamento e atua o de mulheres nos espaços constituídos, respondem   corrente Feminista; e para as premissas da pesquisa-a o, a reflexão-a o-reflexão respondem   corrente Pr xica (GARCIA e VARGAS, 2019).

Durante a minha trajetória me deparei com alguns embates com representantes de institui es de pesquisa, organiza es governamentais e não governamentais e, inclusive, internacionais, os quais com um “pacote pronto”, praticamente sem conhecimento sobre o contexto local, propuseram-se a fazer

---

<sup>15</sup> A teórica canadense Lucie Sauv  sistematiza a cartografia do espaço pedagógico da EA correntes tradicionais e contemporâneas e suas interfaces com a concep o de meio ambiente. Para as tradicionais as divide em: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sist mica, científica, humanista e moral/ tica. E como correntes contemporâneas: holística, biorregionalista, pr xica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeduca o e sustentabilidade e da sustentabilidade (SAUVÉ, 2005b).

ações pontuais, denominando-as de pesquisa em educação ambiental. Nesse sentido, Tozoni-Reis e Vasconcellos (2014) revelam que têm se deparado com “outras modalidades de investigação científica”, que, por vezes, não são consideradas como participativas pelos pesquisadores.

Alguns cuidados se transformaram em práticas enquanto educadora ambiental, já que a educação ambiental requer conhecimentos tanto de aspectos locais quanto globais. E os aportes das metodologias em educação ambiental, de cunho participativo, amparadas na pesquisa-ação, conforme Loureiro (2007), se articulam com a produção de conhecimento a partir do local para a tomada de consciência coletiva, de forma a transformar e emancipar, e perpassa o caráter político para a emancipação e ação reflexiva dos envolvidos. Tozoni-Reis (2007), em relação à pesquisa-ação, destaca a importância da participação da sociedade envolvida nas pesquisas e ações educativas como oportunidade de transformação a partir da dinâmica social dada a dinâmica local – “os grupos sociais nunca são estáticos”, descrevendo: “(...) a metodologia mais própria para a interpretação dessa realidade dinâmica é pesquisa-ação, radicalizando a participação dos sujeitos envolvidos neste processo transformador” (TOZONI-REIS, 2007, p. 116).

Para além da pesquisa-ação, que se pauta na pesquisa e intervenção, Tozoni-Reis (2007) aporta importantes contribuições em relação à pesquisa-ação-participante que parte da ação e do conhecimento – teoria e prática. Metodologia essa em que o pesquisador está mais diretamente ligado ao processo, à percepção e à sensibilidade e faz toda a diferença para a transformação “histórica e política”, já que os envolvidos, os participantes do grupo são parceiros, ou seja, a dependência do pesquisador em relação ao grupo é maior. Outra metodologia, a pesquisa-participante, para qual Demo (2007) contribui, destaca a complexidade e importância da qualidade da pesquisa e qualidade da participação, ou seja, a produção de conhecimento e a investigação.

Ademais, são várias as metodologias de pesquisa em educação ambiental que apontam a participação ativa do pesquisador com os seus grupos-alvos como parte de um processo de investigação, ação, intervenção e geração de conhecimentos. Com aportes freireanos, a participação ativa no exercício da escuta, além do sentido auditivo, a qual “significa a possibilidade permanente por

parte do sujeito que escuta, para a abertura da fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119).

Na pesquisa em educação ambiental, o escutar, o dialogar, o sentir, o vivenciar são fundamentais para o sucesso da pesquisa, para as aprendizagens e para a transformação social. Ao longo de minha trajetória apropriei-me delas e incorporei-as nas minhas discussões, ações e escritas, inclusive para a proposição do pré-projeto, objeto desta tese. Assim, durante a minha trajetória como educadora e pesquisadora, fui impulsionada à refletir a práxica, a conhecer a teoria, transformar a minha própria prática.

Como já registrado, a produção teórica em educação ambiental é recente, e a formação acadêmica, ainda mais. Diferente de outras áreas, por vezes, é a partir das práticas que se busca a formação acadêmica em educação ambiental. Em Mato Grosso do Sul, a partir do ano 2000, iniciaram-se movimentos, como: formação continuada, organização de educadores em rede, criação de comissões e grupos voltados à educação ambiental.

Ademais, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) tem se consolidado na formação de educadores ambientais com a oferta de projetos de extensão, cursos de formação continuada e pós-graduação e já ofertou 550 vagas nas duas edições da Especialização “Educação Ambiental em Espaços Educadores Sustentáveis”. Em 2007, essa mesma instituição iniciou o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, com a área de concentração em Educação Ambiental, com curso de Mestrado, e em 2017, o de Doutorado. Em decorrência disso, a UFMS tornou-se importante referência para a formação de educadores de Mato Grosso do Sul e de outros estados, e inclusive de outros países, considerando as oportunidades de intercâmbio. Vale ressaltar que muitos egressos de cursos de extensão – inclusive da Formação GAEA –, de formações continuadas e especialização em educação ambiental, deram continuidade no campo acadêmico nos cursos de mestrado e doutorado (ZANON e GARCIA, 2015; GARCIA et al. 2017).

Nesse sentido, Leff (2009, p. 222-223) destaca a importância da “formação de recursos humanos de alto nível” como responsáveis, e considerando-os como “fundamentais para orientar e instrumentalizar as políticas ambientais”. Entretanto, o referido estudioso destaca obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino,

para essa formação, já que “políticas econômicas que orientam o apoio à educação, à produção de conhecimentos, e à formação profissional, se enfraquecem em função do seu valor de mercado”. O autor refere-se à EA pragmática, fortalecida a partir dos desígnios do mercado e orientações estabelecidas para atender esse mercado.





### 3.2- PARTICIPAÇÃO, PERTENCIMENTO E IDENTIDADE – DIFERENTES RELAÇÕES DO GLOBAL AO LOCAL

*Afirmo que os homens e as mulheres do campo são extraordinários/as porque, do chão firme de suas moradias, olham para o horizonte e sonham outros tempos para a humanidade.*

*Trazem consigo consciência de pertencimento à humanidade.*

*Sabem que aquilo que ocorrer a qualquer ser humano e a qualquer ser vivo tem relação com eles/elas e com seus/suas descendentes*

(Mirian Noal, 2014, p. 320).

A partir das décadas de 1960 e 1970, a questão ambiental tornou-se motivadora, iniciando mudanças e transformações nas políticas públicas, repercutindo no âmbito de lutas pela melhoria da qualidade de vida de grupos até então invisíveis, como de mulheres, negros, homossexuais, povos indígenas, entre outros. As agendas internacionais passaram a pautar reivindicações, com premissas para a ampliação da participação social (GARCIA, 2011).

Nas instâncias dos organismos internacionais, no âmbito da ONU, bem como, de instituições públicas e privadas, busca-se atender, ou pelo menos, passa a pautar as premissas da universalização da educação, da água e da igualdade de gênero embora existam recomendações e ações específicas. Entretanto, a efetivação dessas recomendações não necessariamente alcança as comunidades, dada a dinâmica política, econômica, social e ambiental. Como já apontado durante a narrativa desta tese, mesmo com os esforços dos países para atender essas recomendações, as agendas sobrepõem-se, ou quando estruturada em termos de políticas públicas, já existem outras.

Considerando a transversalidade de alguns temas, como educação ambiental e gênero, as iniciativas estratégicas, metodológicas e inclusivas, possibilitam a ampliação do conhecimento, com significativos impactos nas comunidades.

Nos meus escritos, tenho discutido e suscitado preocupações em relação à participação social, ao pertencimento e à identidade, em especial, quanto à representação e à legitimidade. A participação da sociedade civil – representação de povos indígenas, comunidades tradicionais, organização de base sediadas no interior –, nem sempre é fácil ou facilitada. Por vezes, dada à limitação de agenda ou aos afazeres nas comunidades – pois grande parte dessas lideranças são professores ou agentes de saúde, ou ainda pelos cuidados com os animais e roçados, base de subsistência, ou ainda pelas reuniões serem realizadas na capital. A priori essas participações deveriam ser garantidas e custeadas pelo poder público, mas nem sempre isso acontece.

E ainda, são diferentes as forças, as relações de poder, por vezes os representantes da sociedade civil são contrapostos por representantes do setor público e privado que possuem informações técnicas e com subsídios, comprometendo o processo de discussão e a tomada de decisão. De uma certa forma, esses representantes tornam-se parte de uma estrutura para legitimar ações no âmbito de políticas de governos.

Uma das formas de garantir a participação social, de forma legítima, é a partir do empoderamento de lideranças, no investimento em formação – do ensino básico ao superior, como de extensão e educação ambiental. De forma a possibilitar que essas lideranças, representantes da sociedade, assumam uma postura ética e responsável, combatendo assim, a fragmentação e promovendo conhecimento holístico, subsidiando-os para as discussões de políticas públicas. Para Jacobi e Grandisoli (2017, p. 13), “a humanidade chegou a uma encruzilhada”. Eles apontam o peso da educação, a qual deve considerar as dimensões ética, política, social, cultural, econômica e natural.

A efetiva e legítima participação pauta-se na necessidade de que a sociedade se (re)conecte com os saberes, com o ambiente, com a ancestralidade para o enfrentamento da crise planetária estabelecida. Que se sinta parte, que

conheça a realidade local, que se sinta pertencente a essa localidade, já que são, ou que deveriam ser, os maiores conhecedores das problemáticas locais.

E se tem na educação ambiental crítica oportunidade de se reconectar democraticamente com os “aspectos sociais, culturais, políticos e históricos”, conforme defende Kassidou (2018, p.18): “para muitos dos nossos povos latinoamericanos, povos indígenas e originários, a terra é um corpo; a sacralidade da natureza é esse *continuum* entre ser humano e natureza que se estabelece a partir da sua interdependência”. Para Sen (2000, p. 134) a “discussão pública e a participação social” são a centralidade para a elaboração, análise e efetivação de políticas públicas, em que as prerrogativas da democracia “tanto as liberdades políticas como os direitos civis – é parte crucial do exercício da própria elaboração de políticas econômicas, em adição a outros papéis que essas prerrogativas possam ter”. De forma que, faz-se necessário o equilíbrio da participação, do papel de instituições políticas e sociais para se discutir as múltiplas dimensões para a “expansão das capacidades humanas e qualidade de vida” (SEN, 2000).

De forma que os conhecimentos e pertença sejam facilitadores de reivindicações e de maior participação desses grupos e façam parte de processos proativos e de governança, influenciando os resultados nas tomadas de decisões. Jacobi e Grandisoli (2017, p. 10) destacam que se tem “permitido que os atores interessados possam se apropriar da problemática e daí se engajar e cooperar em direção às ações de mitigação ou de solução”.

As constantes mudanças no cenário das políticas públicas aumentam o distanciamento da humanidade em relação à identidade e ao sentido de pertença do espaço vivido, do território, da cultura, da identidade, dos bens naturais –, do fazer e sentir parte de um lugar cada vez mais distante, restando apenas frases do tipo: “este objeto me pertence!”, “não pertenço a este lugar!”.

O sentimento de pertença, o pertencimento, pressupõe as percepções, as vivências, as experiências a partir de características culturais, raciais, do território, parte de uma coletividade, o imaginário compartilhado, as dificuldades mais intensas emanadas de simbolismo, de valores, de sonhos e de desejos. “O ideal imaginário dos seres humanos aflora ao lembrar fatos importantes, como se pudessem viver um presente diferente, caso o passado assim fosse” (RIBEIRO, 2015, p. 137).

Para Sartre (1996, p. 165), o ato da imaginação como um ato mágico, é “simultaneamente *constitutivo, isolador e aniquilador*”. A inter-relação entre pertencimento e identidade é defendida por Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade" (BAUMAN, 2005, p.17).

Morin (2003, p. 158) defende a identidade terrestre e a antropolítica, as quais são indissociáveis, considerando que “os conhecimentos novos que nos fazem descobrir a Terra-Pátria – a Terra-sistema, a Terra-Gaia, a biosfera, o lugar da Terra no cosmos – não terão nenhum sentido enquanto estiverem separados uns dos outros”, e ainda:

Os pensamentos fracionais, que fragmentam tudo o que é global, ignoram por natureza o complexo antropológico e o contexto planetário. Mas não basta levantar a bandeira do global: é preciso associar os elementos do global numa articulação organizadora complexa, é preciso contextualizar o próprio global. A reforma de pensamento necessária é a que irá gerar um pensamento do contexto e do complexo (...). Devemos pensar em termos planetários a política, a economia, a demografia, a ecologia, a salvaguarda dos tesouros biológicos, ecológicos e culturais regionais - por exemplo, na Amazônia, ao mesmo tempo as culturas indígenas e a floresta -, das diversidades animais e vegetais, das diversidades culturais - frutos de experiências multimilenares que são inseparáveis das diversidades ecológicas, etc. Mas não basta inscrever todas as coisas e os acontecimentos num "quadro" ou "horizonte" planetário. Trata-se de buscar sempre a relação de inseparabilidade e de inter-retroação entre todo fenômeno e seu contexto, e de todo contexto com o contexto planetário (MORIN, 2003. p. 159).

Na educação ambiental não se dissociam o pertencimento e a identidade, pois estes são chaves para o despertar sobre as problemáticas e alternativas locais.

O desenvolvimento do pertencimento social em determinado território, conforme Tamaio e Layrargues (2014, p. 157), evidenciado por práticas de EA despertam no ser humano a relação de interdependência do ciclo da vida, em que “o caráter da proteção da natureza” pode ser “mediado por uma relação cultural do ser humano que compreende sua dependência vital inserida dentro desse quadro ecológico que pode ser modificado sem ser prejudicado”.

Vale ressaltar que essa dissociação – pertencimento e identidade –, tornou-se dicotômica atualmente, ou líquida, como defende Bauman (2008). Isso se dá pela fluidez das informações, considerando o acesso às informações, a produção e difusão de conhecimento técnico-científico – até em contraposição com os

conhecimentos ancestrais –, têm estabelecido diferentes relações, que partem do local ao global, e vice-versa. Não é diferente na educação ambiental, que tem em sua gênese as inter-relações ser humano e o meio no qual está inserido.

A exploração sistemática da superfície da Terra efetuou-se ao mesmo tempo que se desenvolveu a era planetária, e dela expulsou paraísos, titãs, gigantes, deuses ou outros seres fabulosos, para reconhecer uma Terra de vegetais, de animais e de humanos. A partir do século XVIII, a investigação científica penetra os solos terrestres e começa a estudar a natureza física do planeta (geologia), a natureza de seus elementos (química), a natureza misteriosa de seus fósseis (paleontologia). A existência da Terra não é mais apenas de superfície, mas de profundidades (MORIN, 2003, p. 46-47).

Alguns aspectos são constantemente difundidos pelos meios de comunicação e têm cargas de culpabilização dos indivíduos e mesmo dos coletivos. Por vezes nos deparamos com propostas, campanhas de sensibilização sobre água que apontam somente para a economia doméstica, que consiste em fechar a torneira. Entretanto, muitas das comunidades não têm acesso à água potável ou se o têm, o sistema de distribuição é feito diuturnamente com grandes perdas; ou a proibição da caça e pesca por povos indígenas e comunidades tradicionais, se é base da segurança alimentar; ou a instalação de empreendimentos de geração de energia e a sua distribuição não garantem que as comunidades diretamente afetadas, impactadas, tenham acesso à energia elétrica; ou a produção de bens a partir do uso da sociobiodiversidade não garantem a repartição justa.

É claro que as campanhas são necessárias, uma importante estratégia para o despertar. Entretanto, existem dificuldades de se correlacionar aspectos locais com os globais, tornando-se desafiante as ações socioambientais, assim, como ressignificar as agendas globais para o contexto local. O termo “pensar global, agir local” muito utilizado nessas ações de sensibilização está imbuído de significados e contradições. Nesse sentido, Morin (2003) destaca que o “pensamento do complexo planetário nos remete, a todo instante, da parte ao todo e do todo à parte”, e ainda:

A fórmula complexa da antropolítica não se limita ao "pensar global, agir local", ela se exprime pela junção: pensar global/agir local, pensar local/agir global. O pensamento planetário cessa de opor o universal e o concreto, o geral e o singular: o universal tornou-se singular - é o universo cósmico - e concreto - é o universo terrestre. (...) O particular torna-se abstrato quando é isolado de seu contexto, isolado do todo do qual faz parte. O global torna-se abstrato quando não passa de um todo separado de suas partes (MORIN, 2003, p. 160).

No mesmo sentido, Bauman (2005) chama a atenção para o uso do pensar global, agir local:

Uma coisa, porém, precisa ficar claro: "pense globalmente, aja localmente" é um lema mais concebido e até perigoso. Não há soluções locais para problema gerado globalmente. Os problemas globais só podem ser resolvidos, se é que podem, por ações globais (BAUMAN, 2005, p. 94-95).

Por sua vez as discussões, em relação ao local e global – do local ao planetário –, estão eivadas de preocupações de intelectuais quanto aos impactos, principalmente maléficos da globalização, que têm suas origens por ocasião das “grandes navegações” para a exploração e exploração de colônias nas Américas e África. Esses impactos são maximizados com os adventos da tecnociência, como aponta Milton Santos (2003, p. 64-65), com o aperfeiçoamento das máquinas, dos transportes, e mais recentemente, das telecomunicações. Novas escalas produtivas, de comunicação – o progresso técnico –, estabelecem uma ruptura no “processo de evolução social e moral” a desserviço da humanidade, e ainda:

É irônico recordar que o progresso técnico aparecia, desde séculos anteriores, como uma condição para realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida no planeta. Finalmente quando esse progresso técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade (SANTOS, 2003, p. 65).

Dessa forma os aspectos da globalização colaboram para o aumento das desigualdades – entre continentes, países, regiões ou comunidades. Isso porque a constante busca pela ascensão às “promessas”, do ter, faz “parte integrante de uma concepção de felicidade humana e de vida confortável, assim como da estratégia ditada por essa concepção” (BAUMAN, 2008. p. 98). No entanto esse conforto requer a exploração de recursos de bens naturais, e a exploração de mão de obra. As relações estabelecidas, e fortalecidas, com os adventos da globalização aproximam e distanciam essa concepção. De acordo com Bauman, “a globalização tanto divide como une” (1999, p. 5), e ainda: “a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial” (1999, p. 69). Na dinâmica atual, segundo Bauman (1999, p. 6), para alguns o que é globalização, para outros é localização: “o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel”. A fluência da globalização estratifica no que se tem – liberdade, mobilidade, mercado, concentração –, e nos que não têm, que são explorados,

consolidando, assim, a desigualdade. E mesmo os que não têm são parte de um sistema planetário.

No mesmo sentido, Morin (2003, p. 34-35) destaca: “a mundialização econômica unifica e divide, iguala e desiguala”, exemplificando a máxima de que “o africano em sua favela não participa desse circuito planetário de conforto, mas está igualmente no circuito planetário”. Para Porto-Gonçalves (2004, p. 22) “todos querem ser desenvolvidos como Europa e o EUA e, assim, o horizonte está marcado pela colonialidade do saber e do poder, posto que não se consegue pensar fora dos marcos desse pensamento moderno-colonial”. Para Kassidou (2000), os mecanismos de dominação e controle se mantêm:

(...) mesmo com o fim do período de colonização na América Latina, ainda sobrevivem os mecanismos de poder e de controle sobre povos e seus territórios. Essa dominação é respaldada sobre as ideias de superioridade e inferioridade de determinadas culturas sobre as outras. (KASSIDOU, 2018, p. 35).

Assim, a dinâmica atual de exploração de bens naturais – por vezes entendida como geração de divisas, novas escalas de produção –, para atender o aumento do consumo e as demandas de países desenvolvidos, comprometem diretamente populações de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Essa dinâmica brinda aos países desenvolvidos com títulos de “sustentáveis”, por não explorarem os seus recursos (já exauridos), entretanto, com a globalização, a exploração para atender esses países é migrada para outros países ou regiões, o que a torna desumana, pois impacta as populações locais, seus territórios, seus bens essenciais à manutenção da vida e da biodiversidade. Morin (2003, p. 34) aponta o desequilíbrio Norte/Sul, ou seja, as relações de desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos: “20% da população consomem 80% dos produtos”, destacando:

O mito do desenvolvimento determinou a crença de que era preciso sacrificar tudo por ele. Permitiu justificar as ditaduras impiedosas, sejam as de modelo "socialista " (partido único), sejam as de modelo pró-ocidental (ditadura militar). As crueldades das revoluções do desenvolvimento agravaram as tragédias do subdesenvolvimento. Após trinta anos voltados ao desenvolvimento, o grande desequilíbrio Norte/Sul permanece e as desigualdades se agravam. (...) O melhor das culturas nativas desaparece em proveito do pior da civilização ocidental. A ideia desenvolvimentista foi e é cega às riquezas culturais das sociedades arcaicas ou tradicionais que só foram vistas através das lentes economistas e quantitativas (MORIN, 2003. p. 79).

O aumento do consumismo desencadeia a exploração nos países em desenvolvimento, a exploração da mão de obra, os distanciamentos e as desigualdades. A concepção e design de um determinado produto estão estabelecidos em um país – quase sempre desenvolvido –, já as matérias primas são exploradas em países em desenvolvimento; a construção e montagem em outros, e o consumo universalizado. Para Morin (2003, p. 161), os impactos da mundialização diferem “dependendo do país e das classes sociais” tanto na produção quanto no consumo de bens de consumo e serviços. O trecho abaixo corrobora essa afirmação:

(...) o cacau produzido no continente Africano torna-se matéria prima para a produção de chocolates em países europeus; a exportação de grãos pela América Latina segue para a Europa e Ásia como matéria prima para a produção de ração e outros suprimentos usados no confinamento de animais para a produção de carne e leite (MORIN, 2003. p. 161).

Ademais esse consumo, mesmo que universalizado, faz parte de uma dinâmica de exclusão, pois o produto final oriundo de determinada matéria prima não será acessado pelas populações locais exploradas – não saberão o sabor dos chocolates, dos derivados da carne e leite. Essa exploração de bens naturais, caros para as populações locais, foram propulsores para o aumento das desigualdades desde antes do desenvolvimento da tecnologia da informação, a exemplo a exploração de e nas colônias, a escravidão etc. Ao longo dos últimos séculos, novas conotações e roupagens, as quais Bauman (2008, p. 99) nomina como “os modernos desenvolvimentos”, com os seus diferentes impactos. Para o referido autor, as conjunções do local e global para sustentar os desígnios do consumo, com diferentes impactos: “reuniram poder bastante para buscar e encontrar maneiras de satisfazer suas ambições *localmente* gestadas num espaço *global*, e de mobilizar recursos *globais* para sustentar seus desfrutes *locais*” (BAUMAN, 2008, p. 99).

O aumento exponencial da população, do consumo de bens e serviços, das demandas de matérias prima, do descarte inadequado de resíduos e acumulação de lixo colocam em risco a manutenção da vida no planeta. Se os padrões de consumo e entusiasmo dos países em desenvolvimento se estabelecerem, como os dos Estados Unidos, Canadá, Europa ocidental e Austrália, confluem para um colapso, conforme alerta Bauman (2008, p. 98-99): “simplesmente não há recursos suficientes no mundo para sustentar as promessas de China, Índia e Brasil”. Para



esses e outros países, a produção, distribuição e o consumo de produtos que imitam os originais mantêm o mercado aquecido e possibilitam que diferentes estratos da população tenham acesso a essas cópias/imitações. A fluidez do mercado, mediado pelas tecnologias das informações, permitem que em poucos dias determinado produto, lançado em países desenvolvidos, estejam copiados/imitados (roupas, calçados, bolsas, eletrônicos, brinquedos etc.) e disponíveis nos mercados de países em desenvolvimento.

Para fomentar a produção, o investimento na obsolescência programada, no marketing digital, com fortes apelos nas campanhas publicitárias, são algumas das estratégias para aumentar e influenciar o consumo pela população.

Sem a pretensão de apontar somente os aspectos maléficos da globalização, existem, sim, alguns benefícios como afirma Bauman: “o problema, e o próprio tema do movimento, não é como "desfazer" a unificação do planeta, mas como domar e controlar os processos, até agora selvagens, da globalização – e como transformá-los de ameaça em oportunidade para a humanidade” (BAUMAN, 2005, p. 94).

É fato que a globalização oportuniza benefícios, mas não de forma justa e igualitária entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. As tecnologias da informação, telefonia e computadores têm conectado pessoas, permitindo a difusão de informação, de culturas, de práticas tradicionais de um determinado povo. Isso é divulgado, sim. Para Morin (2003, p. 39-40), “o desenvolvimento da mundialização cultural é evidentemente inseparável do desenvolvimento mundial das redes mediáticas, e da difusão mundial dos modos de reprodução (...)”. O acesso às informações, e ao conhecimento são possibilidades. Para Vargas (2006, p. 44), isso “permite maiores intercâmbios entre as diversas nações”. Ela chama a atenção para o fato de que “os países ricos geralmente comportam-se como melhores conhecedores dos problemas socioambientais e idealizadores das respectivas soluções”. Essa contribuição é bastante importante, já que não se consideram as especificidades dos diferentes países, ou mesmo regiões, dentro de uma relação Norte/Sul. A autora destaca:

No Brasil e em outros países, grupos tomadores de decisão optam pela importação de modelos das nações mais ricas. Estas, constantemente, exigem da América Latina e da África – continentes ricos em sócio biodiversidade –, a manutenção daquilo que consideram riqueza natural. Coincidentemente, essa mesma riqueza constitui-se nos espaços vividos

das populações locais, muitas vezes sua única possibilidade de sobrevivência, sendo impossível, portanto, abdicar dessa fonte (VARGAS, 2006, p. 45).

Os modelos importados nem sempre são aplicáveis, seja na gestão de territórios, das águas, ou seja, em pesquisas e ações de educação ambiental. Essas relações nem sempre são saudáveis, já que causam distanciamento das comunidades de suas realidades, podendo ocasionar a perda das características naturais com a inserção de espécies exóticas – animais, plantas –, até mesmo, a perda de cultura, já que passam a questionar os seus próprios saberes. Para Leff (2009, p. 199), a dependência científico-tecnológica de países periféricos corrobora para uma relação “disfuncional entre o custo e as condições de aquisição do conhecimento importado (...)”. O autor (2009, p. 203) também aborda as diferentes concepções e conceitos de ambiente entre os países do Norte e Sul.

No movimento de decolonialidade – como uma reconexão a partir das práticas do Sul para o Norte, a educação ambiental crítica é apontada por Kassidou (2000, p. 25) como uma premissa para o enfrentamento às injustiças ambientais – desencadeadas pelo “desenvolvimento sustentável” –, bem como uma oportunidade de dar visibilidade e voz “aos povos e populações tradicionais que historicamente sofrem com situações de injustiças ambientais e que os mesmos são produtores de modos de vidas, saberes e conhecimentos transgressores à lógica moderna de ciência”.

### 3.3- EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO DAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS

*Assovia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contra-vento, e sou o vento que bate em minha cara.*

A ventania  
(Eduardo Gaelano, 2002)

A educação ambiental, como outros temas sensíveis, como gênero, por vezes é dissociada, renegada das ciências por se tratar de uma área de natureza interdisciplinar e transversal nos processos educativos – ensino formal, não formal e, também, nas práticas profissionais. Assim, a sistematização de conhecimentos no campo da EA, a dedicação de teóricos para a sua elucidação, muitos a partir de suas próprias práticas, é recente, pouco mais de 30 anos, sobretudo no Brasil.

Pedrini e Saito (2014, p. 38), ao tratar das discussões de metodologias em educação ambiental, destacam que o “método, segundo a perspectiva científica, traduz essencialmente todos os critérios e escolhas”. E ainda, “como a educação ambiental (EA) perpassa por vários saberes, ela termina tendo seus limites metodológicos difíceis de se determinar.” Dados os aspectos difusos e a complexidade da pesquisa em educação ambiental, diferente das ciências exatas, Leff (2009) aponta:

As ciências exatas se demarcaram dos saberes argumentativos por causa da diferença do conhecimento matematizável. O número, a equação, o algoritmo e o sistema distinguiram o conhecimento científico dos saberes das “ciências” sociais (LEFF, 2009, p. 167).

Ademais, são vários os teóricos que tratam da interdisciplinaridade e transversalidade da educação ambiental, inclusive, já apresentados anteriormente. Entretanto, dada a complexidade das problemáticas socioambientais, fazem-se

necessárias estratégias e abordagens diretas de forma a aportar subsídios para o enfrentamento dessas problemáticas. Entre essas estratégias destacam-se a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade e saber ambiental, diálogo de saberes, entre outros. Leff (2009, p. 159) contribui em relação às transformações do conhecimento como uma estratégia conceitual, que “induzidas pelo saber ambiental têm, pois, efeitos epistemológicos (mudanças nos objetos de conhecimento), teóricos (mudanças nos paradigmas de conhecimento) e metodológicos (interdisciplinaridade, sistemas complexos)”. O autor aponta que o saber e a racionalidade ambiental funcionam como “*estratégias conceituais*” (LEFF, 2009, p. 165).

O saber ambiental privilegia o qualitativo frente ao quantificável da realidade social. O conceito de qualidade de vida, como propósito de desenvolvimento, coloca a necessidade de elaborar novos indicadores interdisciplinares, onde os valores e significações sociais se integrem com as mediações sobre processo de ordem natural (LEFF, 2009, p. 171).

A discussão sobre a interdisciplinaridade ganha corpo como uma forma de resistência e renovação, a dissociação da questão ambiental do social, com a fragmentação e especialização das ciências. Para Morin (2003, p. 46) “nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, (...)”. Para Leff (2009):

O projeto interdisciplinar surge com o propósito de reorientar a formação profissional através de um pensamento capaz de apreender a unidade da realidade para solucionar os complexos problemas gerados pela racionalidade social, econômica e tecnológica dominante (LEFF, 2009, p. 180).

Castelnou et al., (2003, p. 44) destacam que “o conhecimento científico fragmentado não dá conta da questão ambiental colocada e apropriada pelo discurso econômico desenvolvimentista”. Para essa reaproximação, os autores apontam o surgimento de “um pensamento da complexidade e uma metodologia interdisciplinar, como uma epistemologia capaz de fundamentar as transformações do conhecimento que ressignifica a questão ambiental”. A partir da década de 1970, ocorre o reconhecimento das problemáticas ambientais como sistemas complexos, “nos quais interviriam processos de diferentes racionalidades, ordens de materialidade e escalas espaço-temporais”. No mesmo sentido, Leff (2009) chama a atenção para:

O caráter global e complexo dos problemas ambientais, com seus efeitos transfronteiriços e transdisciplinares, suscitou a necessidade de encontrar

métodos capazes de articular processos sociais e naturais de diferentes escalas espaciais e temporais, e de diferentes ordens conceituais (...) (LEFF, 2009, p. 173).

Ainda em relação ao tempo e espaço, Morin (2003, p. 153) destaca que “os problemas são interdependentes no tempo e no espaço, mas as pesquisas disciplinares isolam os problemas uns dos outros”. Ainda que mesmo com os esforços para a promoção de pesquisas interdisciplinares “no que concerne ao meio-ambiente e ao desenvolvimento”, destacando que, “os resultados são escassos porque os diplomas, carreiras e sistemas de avaliação se fazem no quadro das disciplinas”.

Por toda parte, e durante dezenas de anos, soluções pretensamente racionais, apresentadas por experts convencidos de agir em nome da razão e do progresso e de encontrar apenas superstições nos costumes e temores das populações, empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar (MORIN, 2003, p. 156).

Para Santos (2003, p. 65), a ciência começa a produzir a serviço do mercado, “e não à comunidade em geral”, mantendo o modelo dominante, acentuando a produção de materialidade e a produção de novas relações sociais baseadas no dinheiro e na informação – nas mãos de poucos –, inclusive alterando a geopolítica, as “relações entre países e dentro de cada nação”.

Como apontado anteriormente, documentos oriundos de eventos internacionais, inclusive no ambiente Organização das Nações Unidas (ONU), tornaram-se preponderantes para discussões e construções de bases para que a educação ambiental se estabeleça como um processo de transformação socioambiental, com a participação de indivíduos e coletividade.

“A educação ambiental não neutra, mas ideológica. É um ato político”, é um dos princípios, o de número 4, do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, construído por ocasião da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92 –, realizada no Rio de Janeiro, em 1992. Esse Tratado está organizado em 17 princípios, dentre eles:

- 1- A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
- 2- A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
- 3- A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações (...) (BRASIL, 2014, p. 86).

Passados 20 anos, durante a Rio+20, também realizada no Rio de Janeiro, um dos documentos organizados durante a “2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental Rio+20 na transição para Sociedades Sustentáveis” foi a “Carta aberta de educadoras e educadores por um mundo justo e feliz!”. Nessa Carta, como em outros documentos, os autores apontam que a educação ambiental não é neutra, descrevendo:

Educar a nós mesmos para Sociedades Sustentáveis significa nos situarmos em relação ao sistema global vigente, para redesenharmos nossa presença no mundo, saindo de confortáveis posições de neutralidade. Porque a educação é sempre baseada em valores: nunca houve, não existe, nunca haverá neutralidade na educação, seja ela formal, não formal, informal, presencial ou a distância (BRASIL, 2014, p. 92).

Ainda nessa Carta, há alguns apontamentos em relação às sociedades sustentáveis, que passam pela apropriação da ética e cuidados por indivíduos e coletividade, para que de forma dialógica superem a dissociação entre sociedade e natureza, descrevendo-as como:

(...) são constituídas de cidadãos e cidadãs educadas ambientalmente em suas comunidades, decidindo a cada passo desta caminhada o que significa Economia Verde, Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, Mudanças Climáticas e tantos outros conceitos que, em muitos casos, se afastam de sua origem ou motivação que é a transição para um outro mundo possível, sendo cooptados ou cunhados já a serviço de uma racionalidade hegemônica e liberal. (...) (BRASIL, 2014, p. 92).

Essa dissociação sociedade e natureza é tratada em diversos documentos, como um momento de transição. Além de teóricos, dentre eles Leff (2009, p. 199), que destaca a necessidade da reorientação de “processos de produção e aplicação de conhecimentos” dada a “crescente complexidade e o agravamento dos problemas socioambientais, gerados pelo triunfo da racionalidade econômica e da razão tecnológica que a sustenta (...)”. Para o autor os países periféricos têm maior dependência, o que dificultaria o desenvolvimento sustentável. Desenvolvimento esse, que, para Castelnou et al. (2003, p. 44), a partir da década de 1980, foi proposto como “uma revisão cuidadosa dos processos produtivos, passou-se a objetivar maior produção com menor impacto ambiental – questão crucial que acabava se confrontando com a própria lógica de mercado da sociedade capitalista”.

Jacobi e Grandisoli (2017, p. 97) defendem práticas educativas e reflexivas para a formação de “novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos”,

como um caminho para a sociedade sustentável, frente ao pragmatismo e utilitarismos. Práticas essas que, “pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem para a escola e os ambientes pedagógicos uma atitude reflexiva em torno da problemática ambiental”.

Na educação ambiental, a mudança de paradigmas nas práticas educativas e nos processos formativos críticos representam mudanças significativas de “alterar/ressignificar as relações socioambientais da e na educação”, os quais buscam a formação e empoderamento de sujeitos e coletivos para o enfrentamento das problemáticas socioambientais (ZANON e GARCIA, 2015).

Em tempo, o Tratado de Educação Ambiental e a Carta da Terra tornaram-se norteadores da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9.795/1999), e seus desdobramentos, tanto no ensino formal, quanto no não formal. No artigo 1º dessa Lei, há o seguinte destaque:

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

Com a Política Nacional de Educação Ambiental, desencadearam-se diversos programas de governo, além do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), construído a partir de consulta pública em 2004. Esse mesmo documento passou pela última revisão em 2017, com consulta pública online e presencial com debates e coleta de contribuições durante oficinas nos estados. Em Mato Grosso do Sul, a oficina foi realizada no mês de julho, organizada pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (GARCIA, et al., 2017).

Vale ressaltar que a somatória de iniciativas tornou-se preponderante para o processo de construção da PNEA, inclusive a própria Constituição Federal de 1988, acolhe diversas prerrogativas da participação social, dos direitos fundamentais do ser humano, entre outros, versando como um Estado Democrático de Direito, e em seus fundamentos (artigo 1º), destaca a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político. No seu Capítulo VI, do Meio Ambiente (artigo 225), em relação à educação ambiental descreve:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao

Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A promoção da educação ambiental, “em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, é descrita no Inciso VI do artigo 225 (BRASIL, 1988).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) só passou a mencionar a educação ambiental, a partir de 2012, no âmbito da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC) – Lei nº 12.608/2012, a qual acresce no artigo 26 da Lei 9.394/1996, o parágrafo 7º com os seguintes dizeres: “os currículos de ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 2012). Entretanto foi suprimida pela Lei nº 13.415/2017, em que o referido parágrafo passa a versar: “§ 7º – A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 2017). O referido caput não esclarece em relação aos temas transversais.

Com as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as disciplinas de matemática, português e inglês são as únicas obrigatórias. Qualquer leitura, mesmo que rasa, não encontra indícios de processos críticos, interdisciplinaridade e transversalidade de temas emergentes, ou mesmo a continuidade da educação ambiental na Lei.

Ainda sobre os esforços para o enraizamento da educação ambiental, durante a Rio+20, foi assinada a Resolução CNE/CP nº 2/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a qual aponta, no artigo 5º, que a educação ambiental “não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica”. Em relação às práticas educativas na educação básica e superior, o artigo 8º, versa:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico (BRASIL, 2012).



A partir da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) vários esforços foram empreendidos para a difusão e enraizamento da EA formal e não formal. Com a ascensão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, esses esforços foram maximizados com estrutura interna no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no MMA a Diretoria de Educação Ambiental (DEA), além da discussão e programas com outros ministérios.

O DEA/MMA por vários anos foi um espaço de confluência, de construção de políticas públicas de EA, como defendeu Tamaio (2007):

(...) é possível entender que o programa de política pública da Diretoria de Educação Ambiental desempenhou papel importante para a educação ambiental, pensou o futuro e o processo de transição paradigmática, além de lançar sementes para o devir de processos emancipatórios (TAMAIIO, 2007, p. 165).

O devir, com o novo panorama político instalado a partir de 2019, para muitos preocupantes, considerando que os departamentos ou diretorias dos Ministérios de Educação e do Meio Ambiente, que tinham dentre suas atribuições a educação ambiental, se enfraqueceram ou mesmo deixaram de existir (Decreto nº 870/2019), bem como as prerrogativas da participação e controle social nos espaços constituídos. Assim, os diversos documentos e orientações internacionais e políticas públicas do Brasil seguem um caminho reverso para o enraizamento da educação ambiental no país.

Como defendido anteriormente, a educação ambiental como possibilidade de transformação socioambiental dá-se a partir de relações, envolvimento, processos contínuos, e não de forma pontual. Da mesma forma, a construção de políticas públicas, as quais dependem da dinâmica espaço temporal que não se dissociam das questões política, econômica, social, cultural e ambiental – do local ao global.

Em Mato Grosso do Sul, institucionalmente, a educação ambiental fortaleceu-se a partir de esforços de educadores ambientais, representantes de instituições governamentais e não governamentais, de ensino e pesquisa, em conjunto com a criação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (CIEA/MS), no ano de 2000. Foram várias iniciativas, seguidas, da organização da Rede Aguapé de Educação Ambiental no Pantanal, proposição

de campanhas educativas, projetos e processos formativos, tais como o Coletivo Educador Sustentável.

A Ciea/MS, mesmo com os períodos de descontinuidade, tornou-se um espaço de discussões e aproximações entre os educadores ambientais, principalmente para a construção da Política Estadual. A primeira tentativa de construir a Política foi em 2003, sendo retomada em 2009, com a reformulação da Comissão. Assim, foram diversos os esforços, discussões internas, consulta pública nos municípios, bem como durante o Fórum Estadual de Educação Ambiental, em 2012. A proposta foi finalizada e, em 2014, começou a tramitar junto à Assessoria Jurídica da Secretaria de Meio Ambiente e de Educação do Estado (GARCIA et al., 2017). Entretanto, a proposta construída pela Comissão foi alterada durante a tramitação no executivo e legislativo, e finalmente, em 13 de dezembro de 2018, foi publicada a Lei nº 5.287, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/MS), atribuindo à Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar (SEMAGRO) e à Secretaria de Estado de Educação (SED) a gestão da Política.

As contribuições da Comissão foram incorporadas no Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (ProEEA/MS), que foi construído em 2017 (GARCIA et al., 2017).



## TERCEIRA PARTE – AS UTOPIAS

*O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
Onde a brasa mora  
E devora o breu  
Como a chuva molha  
O que se escondeu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
O seu olhar agora  
O seu olhar nasceu  
O seu olhar me olha  
O seu olhar é seu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu*

O Seu Olhar  
(Arnaldo Antunes)

## 1- DIALOGICIDADES DA TRÍADE GÊNERO, ÁGUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para finalizar, nesta Terceira Parte – As Utopias se busca desvelar as interconexões da tríade gênero, água e educação ambiental a partir de perspectivas históricas e os desafios para a transposição e materialidade de agendas internacionais para o contexto local, no capítulo – Dialogicidades da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental.

De forma que o subcapítulo Construção Histórica e Aproximações está organizado apontando bases teóricas, iniciativas e interfaces a partir da Declaração de Dublin, da Declaração do Milênio, e no Brasil, da Resolução CNRH nº 98/2009. De certa forma, esses documentos são fios condutores que fazem a interconexão entre as recomendações e agendas globais, iniciativas e interfaces para o contexto local, e seus desdobramentos.

Assim, Desafios para a Transposição e Materialidade da Tríade Gênero, Água e Educação Ambiental nos Territórios Pantaneiros, título do subcapítulo autoexplicativo, apresentam análises dos Relatos de Experiências dos cursistas da Formação GAEA, como parte de um processo desafiante, e ao mesmo tempo inspirador, na busca da transformação para a igualdade e equidade.

Figura 33: Participação de todos os envolvidos



Fonte: Cartilhas sobre Gênero e Água – Ziraldo/GWA (2008).



Foto: acervo da Autora

## 1.1- CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E APROXIMAÇÕES

*Dos quatro elementos, somente a água pode embalar. É ela o elemento embalador. Este é mais um traço de seu caráter feminino: ela embala como uma mãe.*  
(Gaston Bachelard, 1997)

O posicionamento transfronteiriço do Pantanal, envolvendo o Brasil, a Bolívia e o Paraguai, além de suas singularidades, o colocam em posição de destaque internacional, promovendo a repercussão de quase tudo o que ocorre na região. Há inúmeras influências que convergem em diferentes aspectos dessa importante e vasta região, das transformações naturais dadas aos fluxos de águas – cheias e vazantes, chuvas e secas, assim como pelas transformações impulsionadas pelas atividades humanas.

Historicamente, várias dessas recomendações e orientações internacionais em prol da tríade gênero, água e educação ambiental foram resultantes de conferências, fóruns e painéis, inclusive no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) ou Nações Unidas. Esta, criada em 1945, em substituição à Liga das Nações, nos adentros da Segunda Guerra Mundial, que objetivaram evitar outros conflitos, garantir a paz e a segurança. Em um primeiro momento, isso se deu com a assinatura dos países aliados, inclusive, o Brasil. Hoje a ONU conta com diferentes estruturas, dezenas de Agências e Programas que foram sendo organizados conforme as demandas, como a ONU Mulher, Segurança, Ambiente, Água, Educação, Cultura etc.

A proteção e os direitos humanos como uma das principais premissas das Nações Unidas, materializadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, tornaram-se uma normativa pactuada pelos países membros.

Essa Declaração versa no seu artigo 1º que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (...)”. E no artigo 2º, está o seguinte destaque:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

O estabelecimento de agendas proativas e outros pactos com base nessa Declaração se consolidou, desdobrando-se em políticas públicas com prerrogativas para a melhoria da qualidade e manutenção dos modos de vida. Inúmeras outras convenções, declarações e documentos, inclusive no âmbito da ONU e dos países, orientam sobre gênero, água e educação ambiental.

A tríade gênero, água e educação ambiental ganha força e repercussão nas décadas de 1960 e 1970, quando os movimentos feminista e ambientalista foram impulsionados por lutas e reivindicações pelos direitos e melhoria da qualidade de vida de mulheres, de povos indígenas, de camponeses, de negros, de homossexuais e de outras minorias políticas, iniciando, assim, uma mudança no cenário das políticas públicas com as reivindicações e maior participação desses grupos.

Ademais, a tradução, publicações e divulgação de pesquisas, dentre elas: “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson (1962); os dois volumes de “Segundo Sexo” de Simone Beauvoir (1967, 1970); a Carta de Belgrado (1975); o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico” do Clube de Roma (1972), questionavam os padrões sociais, as relações da humanidade e ambiente e os efeitos, apontando orientações (GARCIA, 2010).

A Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (1972), apontou para a necessidade de superação da crise da água, educação e meio ambiente. A Conferência de Tbilisi (1977), por sua vez, apontou para a educação ambiental com o enfoque interdisciplinar, participação e responsabilidade de todos – indivíduos e coletividade. E a Conferência sobre a Água, em Mar del

Plata (1977), conferiu destaque para o uso eficiente e múltiplos dos recursos hídricos.

Além disso, ao longo dos anos outras conferências foram realizadas e perpassaram as discussões socioambientais, dentre elas, em 1992, no Rio de Janeiro, a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida por Rio-92 ou Eco-92. Esta Conferência tornou-se um marco nas questões socioambientais, em consequência dos diferentes temas discutidos, que se desdobraram em agendas, convenções e tratados, tanto no evento principal, quanto nos paralelos. Por sua vez, a Rio+5 foi realizada em Nova York (1997); a Rio+10 em Joanesburgo (2002), sendo que a Rio+20 voltou a ser realizada no Rio de Janeiro (2012).

Em relação aos direitos da mulher, a igualdade e equidade de gênero, a Assembleia Geral da ONU declarou, em 1975, o “Ano Internacional da Mulher” e realizou na Cidade do México a “I Conferência Mundial da Mulher”, com os temas: Igualdade, desenvolvimento e paz; e, em 1979, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher ou Carta Internacional dos Direitos da Mulher. As seguintes conferências, Mundial da Mulher, deram-se, a Segunda em Copenhague (1980); a Terceira em Nairobi (1985); e a Quarta em Pequim (1995).

Em razão disso, a dinâmica das conferências e eventos internacionais está estruturada para que, periodicamente, possam ser realizadas avaliações dos resultados e desdobramentos, apontando os seguimentos. No período que antecede uma conferência ou Convenção das Partes (delegações oficiais, representando países ou organismos conveniados) são realizados diversos debates, encontros ou conferências preparatórias, bem como, durante eventos paralelos (representantes da sociedade civil, organismos internacionais, setor privado são mobilizados para a inclusão de novas pautas, ou mesmo para os que não se sentiram contemplados na agenda oficial). Tanto nos eventos oficiais como nos paralelos, debates e documentos tornam-se estratégicos para a implementação dos objetivos, metas e agendas propostas.

Ademais, essas conferências, suas recomendações e seus desdobramentos são importantes para o lineamento de programas e ações, tanto por organismos intergovernamentais, governamentais, quanto por não governamentais e setor



privado. Tais recomendações tornaram-se estratégicas para o estabelecimento de políticas públicas, para o estabelecimento de redes em que se discutem temas específicos ou mesmo a inter-relação desses assuntos. Alguns desses documentos merecem especial atenção, pois versam sobre como a tríade dialoga entre si, e são: a Declaração de Dublin, a Declaração do Milênio e, no Brasil, a Resolução nº 98/2009 do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH). Esses documentos são recorrentes para a construção da narrativa da presente tese, pois aportam para as discussões e desdobramentos como a própria Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA) e a Agenda de ODS Sensíveis a Gênero em Áreas Úmidas.

Ao analisar as considerações e o histórico de cada um desses documentos, percebe-se que as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos já se encontram contempladas, por vezes, detalhadas, com estratégias, com o dever. Vale ressaltar que esses marcos não excluem nenhum outro marco legal, pelo contrário, essas premissas foram construídas a partir do acúmulo de conhecimento de marcos existentes nas orientações dos temas separadamente.

Como já apontado, a Rio-92 consolidou-se como referência pelas discussões de diversas agendas, com a assinatura de protocolos, convenções e tratados, desde o período preparatório aos desdobramentos como: a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), as convenções sobre Desertificação, sobre Mudanças Climáticas e Agenda 21, dentre outras. Nos eventos paralelos, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Carta da Terra foram posteriormente reconhecidos pela Assembleia Geral da ONU.

Assim, o ano de 1992 tornou-se um marco nas discussões da tríade gênero, água e educação ambiental, tais como a Declaração de Dublin sobre Água e o Desenvolvimento Sustentável, firmada na Irlanda durante uma das conferências que antecederam a Rio-92. A Declaração de Dublin tem sido incorporada em agendas intergovernamentais e de países, organizada em quatro importantes Princípios e respectivos planos de ação:

Princípio 1 – A água doce é um recurso finito e vulnerável, essencial para sustentar a vida, o desenvolvimento e o meio ambiente.

Princípio 2 – Gerenciamento e desenvolvimento da água deverá ser baseado numa abordagem participativa, envolvendo usuários, planejadores, legisladores em todos os níveis.

Princípio 3 – As mulheres formam papel principal na provisão, gerenciamento e proteção da água.



Princípio 4 – A água tem valor econômico em todos os usos competitivos e deve ser reconhecida como um bem econômico (DECLARAÇÃO DE DUBLIN, 1992).

O destaque é para o Princípio de número 3, pois nele estão detalhadas a importância do papel da mulher na gestão das águas e os compromissos que devem ser assumidos, como o de capacitação e empoderamento para que as mulheres possam participar dessa gestão – decisão e implementação:

Este papel de pivô que as mulheres desempenham, como provedoras e usuárias da água e guardiãs do meio ambiente diário não tem sido refletido na estrutura institucional para o desenvolvimento e gerenciamento dos recursos hídricos. A aceitação e implementação deste princípio exige políticas positivas para atender as necessidades específicas das mulheres e equipar e capacitar mulheres para participar em todos os níveis dos programas de recursos hídricos, incluindo tomada de decisões e implementação, de modo definido por elas próprias (DECLARAÇÃO DE DUBLIN, 1992).

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 se consolidaram como um período de mobilizações e mudanças, a saber: as Diretas Já (1983-1984), o final do regime militar (1985); a Assembleia Constituinte (1987); a promulgação da Constituição Federal ou Constituição Cidadã (1988); a realização da Rio-92 (1992), entre outros. Dessa forma, o País passou a liderar agendas e debates socioambientais no âmbito internacional e buscou incorporar recomendações nas políticas públicas.

Com os direitos constitucionais e frescor dos preparativos e debates da Rio-92, a sociedade civil voltou-se para questões socioambientais, estabelecendo agendas em outro nível de discussão, culminando com a instituição da Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH) – Lei das Águas (9.433/1997), e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei 9.795/1999.

Essas duas Políticas trazem premissas da participação social, de responsabilidades compartilhadas e da inclusão. As premissas da Educação Ambiental, posteriormente a sua regulamentação (Decreto nº 4.281/2002), e o Programa Nacional de Educação Ambiental, incorporaram importantes aspectos do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e da Carta da Terra, ambos os documentos construídos por ocasião da Rio 92.

Por sua vez, a Lei das Águas é considerada como importante avanço, pois trata nos seus fundamentos – a água como de domínio público; recurso natural limitado, dotado de valor econômico; da descentralização e participação na gestão,

entre outros. Nesses fundamentos, foram incorporadas partes dos Princípios de Dublin, exceto o de número 3. Desde então, tem-se buscado incorporá-lo em resoluções do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH), no Plano Nacional de Recursos Hídricos, nos planos de bacias, em programas e projetos.

Dentre as iniciativas e tentativas para a incorporação dos Princípios na Lei das Águas, durante os preparativos do “8º Fórum Mundial da Água – Compartilhando Água” (8FMA), realizado em Brasília em 2018, foi discutido, no âmbito da Agência Nacional de Águas (ANA), o projeto “Legado para a Gestão das Águas”. O Legado contou com a participação de representantes (de) diversas instituições – públicas, privadas e terceiro setor –, com objetivos de aperfeiçoar os marcos como constitucional, legal e infra legal da gestão de águas no Brasil. Com base em um dos resultados, buscou-se estruturar uma “proposta de Emenda à Constituição Federal para reconhecer o acesso à água e ao saneamento como direitos humanos fundamentais, incorporar o conceito de segurança hídrica e explicitar a necessidade de conservação dos recursos hídricos no capítulo sobre Meio Ambiente”. Das contribuições, no modelo de governança a incorporação no artigo 1º, o Inciso VII – “As mulheres desempenham um papel central no fornecimento, gestão e proteção da água” (ANA, 2019).

Diálogos sobre a incorporação de gênero na gestão de águas permearam algumas agendas do governo brasileiro nos últimos anos. Nos preparativos do Fórum Mundial da Água, a ANA promoveu a “Oficina Construindo uma Agenda de Água e Gênero para o Brasil e para a América Latina”, em outubro de 2017 e instituiu o Comitê Pró-Equidade de Gênero (CPEG).

A realização de eventos internacionais, no âmbito da ONU ou de outras organizações – a exemplo do 8º Fórum, que é realizado pelo Conselho Mundial da Água –, fomentou a incorporação de gênero na gestão de águas. E uma das orientações do Secretariado do Fórum, desde as reuniões preparatórias, assegurou que as sessões não seriam aceitas sem participação de mulheres e que contemplassem a diversidade de participantes e experiências, durante o Fórum. Já, no Fórum Cidadão foram realizados eventos paralelos, mesas e roda de conversa sobre o empoderamento da mulher, em um dos quais oficializou-se a “Rede Latino Americana Água e Gênero”, gestada durante a Oficina Construindo um Agenda de Água e Gênero para o Brasil e América Latina.

Em um dos documentos oficiais, a “Declaração Ministerial do 8º Fórum Mundial da Água – Chamado urgente para uma ação decisiva sobre a água”, destacaram-se a promoção da participação e a preocupação das partes interessadas:

Os esforços e as iniciativas tomadas em todos os níveis devem promover a participação adequada e inclusiva de todas as partes interessadas relevantes, em particular os mais vulneráveis e incluindo as comunidades locais, os povos indígenas, os jovens, as meninas e as mulheres e aqueles afetados pela escassez de água (8FMA).

Assim, ao longo dos anos, houve um acúmulo de conhecimentos, de resultados de eventos internacionais, apresentando uma abordagem integradora, com diversos temas. De volta a 1992, como já citado, o Brasil foi o anfitrião da Rio 92. Mesmo que tenha recebido críticas, a Conferência tornou-se marco e se desdobrou em várias convenções e acordos entre países, sobre mudanças climáticas, diversidade biológica, desertificação, florestas, além de iniciativas de fomentos, como o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF – *Global Environment Facility*) e de planejamento – a Agenda 21 Global. Para Santilli (2005), os documentos assinados durante a Conferência já refletiam a “incorporação de conceitos socioambientais, e a concepção de que o novo paradigma do desenvolvimento sustentável deveria incorporar não só a sustentabilidade ambiental como também a sustentabilidade social” (SANTILLI, 2005, p. 24).

Com alusão à chegada do século XXI, a Agenda 21 Global delineou desafios para o enfrentamento das problemáticas globais, para o envolvimento e responsabilidade dos chefes de estados, governos locais, sociedade e setor privado. Foi uma chamada para a incorporação de metas pelos países signatários em uma agenda proativa com instrumentos de planejamento, com a participação dos vários atores sociais, visando ao desenvolvimento sustentável. Iniciativas nacionais para a construção da Agenda 21 Brasileira iniciaram-se em 1996, principiando a sua implementação em 2003 (GARCIA, 2010), e ainda contemplando temas como: “gestão de recursos naturais, agricultura sustentável, cidades sustentáveis, redução das desigualdades sociais, infraestrutura e integração regional e ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável” (SANTILLI, 2005, p. 24).

Como desdobramentos da Agenda Brasileira, surgiram o incentivo e a organização de agendas temáticas e setoriais, como por exemplo: Agenda 21 Escolar, Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P), Agenda 21 regional e municipal, entre outras (GARCIA, 2010).

Outro documento intitulado Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992) reafirmou a Declaração de Estocolmo (1972), com objetivo de “estabelecer uma nova e justa parceria global, mediante a criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, os setores-chaves da sociedade e os indivíduos”. Inclusive, proclamou, nos seus 27 Princípios, os direitos, a cooperação, os cuidados com o meio ambiente e a importância da participação e envolvimento dos atores sociais, das comunidades tradicionais e povos indígenas, de jovens e de mulheres para garantir o desenvolvimento sustentável. Nesse documento, no Princípio de número 20 destaca-se a seguinte afirmativa: “As mulheres têm um papel vital no gerenciamento do meio ambiente e no desenvolvimento. Sua participação plena é, portanto, essencial para se alcançar o desenvolvimento sustentável” (DECLARAÇÃO DO RIO, 1992).

A contextualização de alguns documentos e desdobramentos da Rio 92 faz-se necessária para o seguimento dos Princípios de Desenvolvimento Sustentável, reafirmados na “Declaração do Milênio das Nações Unidas” e os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)”, aprovados pela Assembleia Geral, em 2000.

Mesmo que as recomendações de convenções e declarações estejam contempladas e reafirmadas, é importante chamar a atenção para as propostas idealizadas e realizadas. É fato que esforços são empreendidos para que essas agendas globais permeiem e se materializem nos territórios, entretanto, dada às diferenças de legislação (ou mesmo inexistência de direitos fundamentais), às dimensões dos países, às desigualdades sociais, às diferentes culturas, entre outras questões, quando se organiza a “casa” para a implementação dessas agendas, as orientações são outras. Por vezes, esses esforços são traduzidos em números e índices, mas sem a possibilidade de uma avaliação da efetividade. A exemplo do Brasil, quando se inicia a implementação da Agenda 21 do País, em 2003, os esforços internacionais já estão voltados para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs).

É evidente que a Declaração do Milênio foi traduzida para os referidos ODMs, uma agenda com perspectivas para 2015, com metas ambiciosas e com o objetivo de “reduzir pela metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência de propagação do VIH/SIDA e alcançar outros objetivos no domínio do desenvolvimento” (NAÇÕES UNIDAS, 2000). Com oito objetivos internacionais, a partir dos quais os países deveriam organizar os seus objetivos e metas. Desses objetivos, destacam-se o de número 2- ensino primário universal; o 3- igualdade de gênero e empoderamento das mulheres; e o 7- garantia da sustentabilidade ambiental.

O Brasil, como Parte da Convenção, estabeleceu seus objetivos, e foi reconhecido pelo protagonismo e proatividade – esforços para a implementação de convenções e agendas, anfitrião de conferências –, como aponta o Coordenador do Sistema das Nações Unidas no Brasil, Jorge Chediek, por ocasião do lançamento da Agenda 2030:

Como o Brasil é um exemplo mundial da bem-sucedida implementação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) – com políticas de proteção social e de preservação do meio ambiente que se apresentam como boas práticas que podem ser replicadas em vários países do mundo –, ele tem tudo para ser também um líder na mobilização em torno da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (...) (PNUD, 2015, p. 15).

Em 2012, por ocasião dos preparativos da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), iniciaram-se os debates sobre avaliação dos ODMs, que, mesmo sendo uma agenda positiva foi insuficiente para dirimir as problemáticas globais. Intitulada Pós-2015, essa foi uma agenda ainda mais ambiciosa, com os lineamentos para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dentre outros resultados citam-se a da Rio+20 e a “Declaração Final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – O Futuro que Queremos”.

São várias as críticas em torno do estabelecimento de agendas internacionais, dada a dinâmica do global para o local demonstrada, os resultados tornam-se difusos, pois não refletem a realidade, e por vezes passam a figurar números de relatórios dos países, sem tempo hábil para avaliações e monitoramento dos resultados e dos processos.

Lançados em 2015 os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), perfazem “uma agenda de desenvolvimento até 2030 muito mais complexa e ambiciosa, a qual busca o equilíbrio das três dimensões do desenvolvimento sustentável: social, ambiental e econômica” (PNUD, 2015, p. 15), de certa forma uma expansão do ODMs. Carvalho (2015) faz ressalvas sobre a transição dos oito ODMs para os 17 ODSs. Nominam-se ODSs como “excessivamente ambiciosos”, com o seguinte destaque: “há mais objetivos, metas e, portanto, indicadores o que torna mais difícil sua gestão e gera uma enorme demanda por estatísticas para o monitoramento que, com certeza, ficará longe de ser atendida pela maior parte dos países” (CARVALHO, 2015, p. 27).

De certa forma a Agenda 2030, com os seus 17 Objetivos, foi organizada com objetivos de orientações (ODS 1 ao 15), e objetivos para o estabelecimento de mecanismos de cooperação (ODS 16 e 17), ou seja, os esforços internacionais para que os demais ODS sejam efetivados.

Em especial, os ODS 4, 5 e 6 versam diretamente à educação, ao gênero e à água. Vale ressaltar que os demais sensíveis a gênero também perpassam a discussões sobre a tríade. A inter-relação dos ODS, em especial o de número 5 (gênero) e o de 6 (água) dá-se em várias escalas, inclusive conectando-se aos demais ODS. A falta de acesso à água potável e ao saneamento (indissociável) e suas implicações afeta a manutenção do meio ambiente e qualidade de vida. Isso acontece com a maior parte da população em muitos países pobres ou em desenvolvimento, como apontam Jacobi e Grandisoli (2017):

(...) em países africanos, uma pessoa, para conseguir água de mínima qualidade, pode gastar duas horas por dia. Assim, em virtude da maior suscetibilidade a doenças, como a diarreia, as pessoas que vivem nessas condições têm maiores probabilidades de exclusão social (JACOBI e GRANDISOLI, 2017, p. 59).

Não diferente de outras regiões, o Pantanal com sua exuberância, regulado pelas águas, suas populações também são acometidas pela falta de água potável e saneamento. Em diferentes estudos, dentre eles os da Embrapa Pantanal, são destacados problemas que comprometem a qualidade de vida das comunidades rurais no Pantanal, a exemplo do Assentamento Paiolzinho, município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, “a restrição no acesso à água, tanto em quantidade, como em qualidade, e as variações climáticas extremas limitam a prática da agricultura”

(CAMPOLIN, FEIDEN e LISITA, 2016, p. 9). Outro exemplo, na comunidade São Pedro de Joselândia, em Mato Grosso, como destacam Pignatti e Castro (2010):

A água para consumo é de poços, com frequência salobra e com sedimentos; em épocas de cheia podem sofrer desmoronamento. Não há saneamento, e os dejetos humanos são depositados nos fundos dos quintais dos moradores, ou em fossas negras, que em época de inundação sofrem infiltração (PIGNATTI e CASTRO, 2010, p. 3227).

Na maioria das vezes, a responsabilidade pela busca da água e cuidados com a família é de responsabilidade das mulheres. Diegues (s/d, p. 23-25) aponta que nas atividades relacionadas à água, cabe “às mulheres, e secundariamente às crianças, o contato mais cotidiano e intenso com a água, pois elas que vão buscá-la, às vezes a grande distância, para o uso doméstico, para lavagem de roupas, para regar a horta”. Em muitas situações, as margens dos rios são pontos de encontro, de convívio social, onde elas conversam, recebem e transmitem novidades do lugar.

Por outro lado, essa responsabilidade torna-se aspecto de dependência e distanciamento para a igualdade de gênero, como contribui Nogueira (2017):

A análise da transformação das temporalidades sociais e a relação destas com a construção de uma maior autonomia das mulheres sobre o seu próprio tempo não é tão natural quanto pode parecer, pois perpassa a desnaturalização do doméstico como espaço do feminino e exige uma complexa diferenciação entre tempo doméstico e tempo privado, o que evidencia os limites e potencialidades dos desdobramentos do programa para as transformações das relações de gênero (NOGUEIRA, 2017, p. 33).

Nesse caso, iniciativas e estratégias são fundamentais para o enfrentamento de desigualdades sociais já que existem: “necessidades específicas das mulheres e de outros grupos vulneráveis como crianças, indígenas, idosos, entre outros, uma vez que o acesso aos serviços de água e saneamento aumentam a capacidade adaptativa desses grupos sociais” (IPEA, 2018, p. 10).

O cumprimento da Agenda 2030 – ODS, como um pacto global, tornou-se desafiador e conseqüentemente as agências da ONU e suas estruturas, organismos e acordos multilaterais incorporaram essa Agenda e metas, contemplando-as em suas iniciativas, debates e investimentos.

E como esses ODS alcançam os territórios, a exemplo do Programa Mulheres 2030, para os quais a Mupan é a organização articuladora no Brasil<sup>16</sup>, os ODS 4- educação, 5- igualdade de gênero, 6- água potável e 13- mudanças climáticas foram selecionados como prioridade para as discussões na construção da Agenda de ODS Sensível a Gênero para Áreas Úmidas.

Em relação aos esforços para a inserção da tríade gênero, água e educação ambiental nas políticas públicas no Brasil, vale destacar os esforços e atuação da sociedade civil junto à Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos (CTEM) do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) tornou-se estratégica para a incorporação das recomendações globais na implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos (CNRH, 2019). Assim, com a Resolução CNRH nº 98/2009, ampliou-se a possibilidade de diálogos para a incorporação de gênero e a consolidação das políticas de educação ambiental e água, a qual versa, em suas considerações, diversos marcos internacionais, bem como nacionais (BRASIL, 2014). Desses esforços, discussões sobre a incorporação de gênero na gestão das águas, articulações como a do Instituto Ipanema, na pessoa de Ninon Machado (*in memoriam*), que por ocasião coordenava e facilitava várias redes internacionais, como a Aliança de Gênero e da Água (GWA), que ampliou a difusão e envolvimento de várias organizações junto ao CNRH, dentre ela a Mupan na Câmara Técnica de Gestão de Recursos Hídricos Transfronteiriços (CTGRHT).

Por sua vez, esta Resolução versa sobre programas de educação ambiental, desenvolvimento de capacidades, mobilização social, comunicação e informação para a Gestão Integrada de Recursos Hídricos (GIRH) no Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH). Com o estabelecimento dos princípios, fundamentos e diretrizes, com que a Política das Águas dialoga e contempla os princípios da Política de Educação Ambiental, só pode aproximar e fortalecer sinergias entre ações dos órgãos gestores e atores sociais que participam da gestão das águas.

---

<sup>16</sup> Consórcio apoiado pela Cooperação Internacional da Comissão Europeia para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com equidade de gênero, que envolve articulações em mais de 50 países, composto por: GFC – *Global Forest Coalition*, GWA – *Gender and Water Alliance*, WEP – *Women's Empowerment Principles*, APWLD – *Asia Pacific Forum on Women, Law and Development* y WECF – *Women Engage for a Common Future*.



Assim, o artigo 3º (Resolução nº 98/2009) aponta como orientadores os princípios das referidas políticas, a transversalidade e sinergias das ações de educação ambiental, “a proteção, conservação e o uso sustentável da água como base da vida, do desenvolvimento e do meio ambiente (XIII)”, bem como “a valorização do papel da mulher e do homem, respeitando a equidade de gênero, no planejamento, nos processos decisórios e na gestão dos recursos hídricos”.

Os comitês de bacia hidrográfica “como espaços de interlocução, deliberação e contribuição aos processos” (Resolução CNRH nº 98/2009, Art. 4º, inciso IV) – constituídos de representantes do poder público, usuários e das comunidades –, devem reconhecer e incluir representantes da diversidade sociocultural, com atenção às especificidades ecológicas do bioma, da área de abrangência das bacias, inclusive as transfronteiriças. No inciso VIII, o artigo 4º versa sobre “o reconhecimento e a inclusão de diferentes saberes, culturas, etnias e visões de mundo, com equidade de gênero, nos processos de desenvolvimento de capacidades em GIRH e na produção de material pedagógico” (BRASIL, 2014).

Enfim, essas são algumas das aproximações – e insuficientes –, em relação à promoção da incorporação da perspectiva de gênero na implementação da gestão das águas, de forma integrada, em que versa a Política Nacional de Recursos Hídricos. Essas aproximações por vezes são dispersas e não contempladas na elaboração dos planos de bacia, e no cotidiano dos comitês de bacia. Para tanto, pesquisadores do Pantanal estabelecidos em rede buscam aumentar a capacidade colaborativa para a ciência, política e tomada de decisão, a partir de serviços ecossistêmicos (TOMAS et al., 2019).

Certamente a participação da mulher em espaços de discussão é crescente nos âmbitos locais, entretanto ainda não avançou nos processos decisórios de gestão e implementação das políticas das águas – comitês de bacia e conselhos (GARCIA, 2015). Desde a composição dos comitês de bacias, há resistência de alguns setores, assim como o pouco conhecimento/reconhecimento do papel da mulher nesses espaços decisórios.

A incorporação de recomendações internacionais – com indicativos de diretrizes, estratégias, processos formativos e agendas positivas possibilitam reflexões sobre a igualdade de gênero –, nas políticas públicas destaca a importância da participação de mulheres e de representantes da diversidade

sociocultural nos processos decisórios da gestão das águas. Vale ressaltar que as recomendações e políticas se tornam apenas letras em papel caso não sejam estabelecidas estratégias para a sua implementação, considerando as especificidades dos biomas, regiões e países, das dinâmicas e diversidade sociocultural dos territórios.

Ademais, o uso das tecnologias para a universalização das informações é importante para que o acesso às ferramentas facilite a geração e difusão de informações, a capacitação inclusiva e contínua – mulheres, povos indígenas e comunidades tradicionais, dentre outros, seja com o uso de plataformas de aprendizagens em processos formativos, seja com o uso de aplicativos, de mídias alternativas, etc.

Por sua vez, o uso de tecnologias da informação como estratégia para a mobilização social é uma possibilidade e vale ressaltar que existem diferentes realidades em uma mesma região, país, lugares que ainda não são contemplados por políticas essenciais – acesso à educação, à saúde, ao saneamento, à energia elétrica etc. Nesse sentido, algumas alianças da sociedade civil, de organismos intergovernamentais, de organizações não governamentais facilitam e desempenham papéis para dar voz a essas comunidades, inclusive, mobilizando-as para que participem de processos de discussão e decisão em seus territórios.

Esforços de organismos internacionais, governos, empresas e terceiro setor – por vezes, para cumprirem o seu papel de “responsabilidade socioambiental –, têm investido em tecnologias sociais, não necessariamente na mesma proporção que os investimentos em tecnologias a serviço do mercado, a serviço de países que querem dominar os demais por meio da manipulação de informações, de armas nucleares, de exploração da mão de obra e da exploração dos recursos naturais.

Os usos de tecnologias tornaram-se estratégicos, como apontado anteriormente, para a mobilização social. Desses esforços, o tema definido pela ONU “Mulheres para o Dia Internacional das Mulheres”, em 2019, foi “Pensem em igualdade, construção das mudanças com inteligência e inovação”. A intenção é buscar nas inovações e tecnologias para a “defesa da igualdade de gênero e empoderamento das mulheres, em especial aquelas relativas aos sistemas de proteção social, acesso aos serviços públicos e infraestrutura sustentável”. Com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), haja vista que “as

tendências atuais indicam que as lacunas digitais estão se ampliando e que as mulheres estão representadas de maneira insuficiente nos campos da ciência, tecnologia, engenharia, matemática e design” (ONU MULHERES, 2019).

Assim, os desafios em discutir gênero, água e educação ambiental têm relação direta com temas relacionados à geração de informações, os meios e como essa informação colabora para o empoderamento de mulheres. Como apresentado, a popularização e uso de tecnologias também estabelece o distanciamento por meio da banalização das violências, do discurso de ódio, da distorção de informações. Como desafio, essas tecnologias devem ser usadas de maneira a empoderar mulheres e lideranças para que participem e ocupem os espaços de decisão na defesa de seus direitos, dos bens naturais, de um ambiente saudável para a qualidade e manutenção dos modos de vida, em uma perspectiva do ecofeminismo. Haraway (1995) aponta que devemos aprender a conversar sobre “nossas esperanças na responsabilidade, na política, no ecofeminismo” para uma revisão do mundo, e ainda:

A corporificação feminista, as esperanças feministas de parcialidade, objetividade e conhecimentos localizados, estimulam conversas e códigos neste potente nóculo nos campos de corpos e significados possíveis. É aqui que a ciência, a fantasia científica e a ficção científica convergem na questão da objetividade para o feminismo (HARAWAY, 1995, p. 41).

Na mesma perspectiva, Tiburi (2018) destaca a necessidade de se refletir sobre um novo projeto para a transformação da sociedade. Para tal, deve-se pensar em:

Outra política, outro poder, outra educação, outra ética, outra economia. O feminismo é o campo teórico e prático que pode construir uma política com outros referenciais: a natureza, o corpo, o cuidado, a presença, a vida digna. Escrevo pensando em termos ecologistas e acreditando que o ecofeminismo, como reconhecimento de nosso lugar na natureza e mote da construção política, é o futuro que devemos conquistar (TIBURI, 2018, p. 123-124).

Beltrán (2014) questiona a relação de dominação desigual e violenta do patriarcado, apontando o ecofeminismo como uma possibilidade para o reconhecimento da interdependência e eco dependência entre seres humanos e natureza:

O Ecofeminismo é uma teoria crítica, uma filosofia, uma interpretação do mundo para a sua transformação. Coloca em uma só perspectiva duas correntes, da teoria e da prática política, emergentes da modernidade que são a Ecologia e o Feminismo, e procura, a partir disso, explicar e transformar o sistema de dominação e violência atual enfocando sua

atenção crítica do patriarcado e a superexploração da natureza como parte de um mesmo fenômeno (BELTRÁN, 2014, p. 103).

As mudanças políticas e ambientais globais, impulsionadas pela econômica, as quais afetam de diferentes formas a população, com a diminuição do acesso aos recursos naturais. Frente a isso, como já apresentado, nas últimas décadas foram empreendidos esforços de organismos intergovernamentais e redes para a aproximação de agendas internacionais, a partir das correntes feminista em busca de direitos fundamentais, das igualdades e equidades, em especial as de gênero.

Em relação a esses direitos, Villar (2018, p. 5) aponta que mesmo com os avanços importantes em relação aos direitos da mulher, com os desdobramentos no arcabouço legal dos países, e mesmo de outros compromissos internacionais, na prática, ainda são muitas as desigualdades.

Em uma reforma interna no ano 2010, foi criada a Entidade da ONU para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, que atua como secretariado da Comissão sobre a Situação das Mulheres (*Commission on the Status of Women – CSW*). Esta comissão foi criada em 1947, logo após a criação da ONU. Deu-se a partir da fusão de diversas iniciativas voltadas para a mulher: o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), a Divisão para o Avanço das Mulheres (DAW), o Escritório de Assessoria Especial em Questões de Gênero e o Instituto Internacional de Treinamento e Pesquisa para a Promoção da Mulher (INSTRAW).

A ONU Mulheres está organizada em seis áreas prioritárias de atuação: liderança e participação política das mulheres; empoderamento econômico; fim da violência contra mulheres e meninas; paz e segurança e emergências humanitárias; governança e planejamento; e, normas globais e regionais.

A ONU Mulher é a principal responsável por coordenar e promover o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de número 5 – Igualdade de Gênero, e a interface dos demais ODSs, em todas as deliberações e acordo vinculados do sistema da ONU. Vale ressaltar que são 17 ODS, com 169 metas, em uma agenda ambiciosa de 2015 a 2030.

Existem escritórios regionais da ONU Mulheres, na América Latina e Caribe estabelecidos no Panamá, bem como em outros continentes, e escritórios em diferentes países, inclusive no Brasil encontra-se sediado em Brasília-DF.

Entretanto, vale ressaltar que as aproximações da Mupan com a Entidade deram-se pelo Centro de Capacitação para a Igualdade de Gênero, hoje Centro de Capacitação – Campus de Aprendizagem Virtual da ONU Mulheres.

Ainda na rede de interações da Mupan no âmbito dos organismos da ONU, especificamente em relação a gênero, acontece via Cepal, a qual tem um departamento de gênero e coordena o Observatório de Gênero da América Latina e Caribe. Durante 2019 a Cepal foi uma das organizações que promoveu diálogos no âmbito da Iniciativa Regional Latino América e Caribe frente às Mudanças Climáticas: Biodiversidade e Gênero (KOLEFF et al., 2019).

Para a aproximação com o contexto local, o Programa Mulheres 2030 (*Women2030 Programme*), para o qual a Mupan é a instituição de articulação a iniciativa no Brasil desde 2017. O Programa tem como objetivo fortalecer a capacidade das organizações da sociedade civil (grupos de mulheres, gênero, agricultores, trabalhadores), para promover a apropriação e implementação de ODSs sensíveis a gênero nas políticas e projetos locais, nacionais e regionais. Isto, na medida em que a equidade de gênero é fundamental para a erradicação da pobreza e a implementação dos ODS (MUPAN, 2019).

Em um primeiro momento a articulação do Programa Mulheres 2030 deu-se com a Aliança de Gênero e da Água (GWA). Em seguida passou para a Coalisão Mundial de Floresta (GFC). No Brasil, via articulação da Mupan, tem objetivo de difundir e analisar os ODS sensíveis a gênero, intitulado: Construindo Agenda de ODS Sensível a Gênero para Áreas Úmidas. Dos 17 ODS, foram selecionados, o de número 4, educação; o 5, gênero, o 6, Água, e o de número 13, mudanças climáticas. Além disso, viabilizaram-se pequenos aportes financeiros para quatro organizações de base, para que elas desenvolvessem atividades sobre os Objetivos.

Esses são alguns esforços que a Mupan promove a partir de diferentes articulações – locais, regionais e internacional –, buscando ressignificar as agendas internacionais nos territórios, a partir de uma leitura crítica e emancipatória de conexões e interlocuções de saberes, vivência e experiências.

Em relação ao panorama da participação de mulheres nos espaços de legislar e decidir sobre políticas públicas que influenciam diretamente o Pantanal, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul seguem o padrão nacional,

muito abaixo da média de representatividade em relação aos países da América Latina, Caribe e Península Ibérica.

Conforme dados do IBGE (2019), a população brasileira é estimada 210.147.125 pessoas, sendo 48,3% de homens e 51,7% de mulheres. Em relação à câmara federal, por exemplo, na legislatura de 2014-2018, 10,5% era ocupado por mulheres, para a 2019-2023 é de 15%. A população dos estados de Mato Grosso do Sul totaliza 2.778.986 pessoas e Mato Grosso 3.484.466 pessoas, a proporção de homens e mulheres é semelhante à do país. Até o momento, nenhum dos estados contou com uma governadora eleita. No MS, duas mulheres ocuparam o cargo de vice-governadora nas legislaturas de 2011-2015 e de 2015-2019. E no MT, uma mulher ocupou o cargo de vice-governadora por dois mandatos (1996-1999 e 2000-2004).

E investigando a participação da mulher em cargos legislativos – estadual e federal –, para a legislatura de 2019 a 2023, na Assembleia Legislativa de MS nenhuma mulher foi eleita. No mandato anterior eram três deputadas estaduais. Para a Câmara Federal, das oito vagas, duas mulheres foram eleitas, uma delas se afastou para ocupar um cargo de ministra. Com o seu afastamento, outra mulher assumiu. Para o Senado, das 3 vagas, duas são ocupadas por mulheres. No estado de MT, das 24 vagas somente uma mulher foi eleita. Na Câmara Federal, dos oito eleitos, somente uma é mulher. No Senado, das 3 vagas, uma é ocupada por mulher (IBGE, 2019).

Em relação à participação da mulher nos espaços de gestão e governança para a tomada de decisão, se comparado à pesquisa de 2007, foram ganhos significativos, mas ainda há desequilíbrios, perfaz uma média de 30% de participação de mulheres dentre os titulares e suplentes, no Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Miranda, dentre os titulares e suplentes 69 do sexo masculino e 21 do sexo feminino (30,4%); e no Conselho de Recursos Hídricos 51 masculino, para 15 feminino (29%).

Figura 34: Participação da mulher na gestão e governança das águas e Reserva da Biosfera

	Vagas	Sexo Masculino	Sexo Feminino	% participação Feminina
<b>Mato Grosso do Sul</b>				
• CERH-MS	51	36	15	29,4%
• CBH-Miranda	69	48	21	30,4%
• Comitê da RB MT	54	33	21	38,9%
<b>Mato Grosso</b>				
• CERH-MT	Não disponível			
• CBH-Sepotuba	50	45	5	10,0%
• CBH-Cabaçal	31	21	10	32,3%
• CBH-Jauru	40	27	13	32,5%
• CBH-Afluentes Cuiabá	43	23	20	46,5%
• Comitê da RB MT	17	12	5	29,4%

Fonte: Sistematizado pela Autora.

Os comitês consultivos da Reserva da Biosfera do Pantanal foram analisados, sendo que no Comitê de Mato Grosso do Sul, 33 das vagas são ocupadas por representantes do sexo masculino e 21 do sexo feminino (38,9%), e o Comitê de Mato Grosso é composto por 12 do sexo masculino e 5 do sexo feminino (29,4%), uma média de 34% das vagas ocupadas por mulheres.

Assim, nessa tessitura de apresentar a construção histórica e aproximações da tríade gênero, água e educação ambiental, os esforços de diferentes organismos e organizações – dos internacionais, nacionais aos locais –, para a materialização de agendas e temas complexos. Como exemplo, a Declaração de Dublin (1992), a Declaração do Milênio (2000) e a Resolução CNRH nº 98/2009 que aos poucos dialogam e aproximam esforços para as interconexões de gênero, água e educação ambiental, bem como aportam como oportunidades para a materialização das agendas internacionais nos territórios.



## 1.2- DESAFIOS PARA A TRANSPOSIÇÃO E MATERIALIDADE DA TRÍADE GÊNERO, ÁGUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS TERRITÓRIOS PANTANEIROS

*Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo.*

Paulo Freire (1993)

Como apresentado anteriormente, a criação da Mupan – Mulheres em Ação no Pantanal, em 2000, foi impulsionada pelo Projeto GEF Pantanal/Alto Paraguai.

A dinâmica institucional da Mupan aos poucos foi tomando forma, mesmo que instintivamente, a partir de articulações em redes, das nacionais às internacionais, de forma a internalizar em suas ações locais, com o uso de metodologias participativas, processos formativos, fomento para a organização de grupos e coletivos. Para cada atividade havia uma provocação, a partir da reflexão-ação-reflexão. Nessa dinâmica, buscou-se que os envolvidos se sentissem acolhidos, pertencentes e se reconhecessem como parte integrante de um processo de transformação, especialmente para os participantes da Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA).

Um dos grandes desafios, e até mesmo gargalos, de agendas, programas e projetos de organismos – intergovernamentais, governamentais e não governamentais –, dá-se pelo monitoramento dos resultados. Ao construir uma proposta de ação, de curta ou longa duração, vários esforços foram empreendidos, buscando inovações para que o processo de transformação seja internalizado.



A Formação GAEA, como já apresentado, foi materializada como um Curso de Extensão, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir de uma demanda e sobre coordenação compartilhada com a Mupan. Esta formação contou com apoio da Aliança para os Ecossistemas (*IUCN NL, Wetlands International e Both ENDS*). Como parte da análise do processo formativo, oportunizadas durante a construção da presente tese, de uma forma especial, a análise dos Relatos de Experiências dos egressos do processo formativo.

A tessitura da Formação GAEA destacou-se internacionalmente como experiência exitosa, no Compêndio de Boas Práticas em Capacitação para a Igualdade de Gênero pela ONU Mulheres e no Catálogo de Experiência de Mulheres nas Reservas da Biosfera pelo IberoMaB. Isso só foi possível a partir da emergência desde os territórios, ou seja, o envolvimento de diversos atores sociais – pesquisadores e representantes de organizações governamentais, ONGs e comunidades –, os quais aceitaram de compartilhar conhecimentos e experiências, para artigos, relatos de experiências e vídeos. Soma-se a isso o interesse e a curiosidade de lideranças comunitárias, acadêmicos, profissionais liberais para conhecerem temas, até então desconhecidos ao serem tratados conjuntamente – gênero, água e educação ambiental. Assim, o diferencial, o êxito da proposta passam pelo protagonismo local.

Para essa narrativa faz-se necessário destacar que foram sete módulos durante o curso de extensão, com duração de 180 horas a distância e outras 20 horas presenciais, para os que alcançassem 75% de aproveitamento. Desses que obtiveram o aproveitamento, que incluiu a apresentação do Relato de Experiência, puderam participar do encontro presencial com o apoio da organização da Formação.

Como apresentado, o primeiro módulo foi introdutório para a conhecimento das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os demais foram organizados de forma a introduzir informações técnicas e conceituais em relação aos temas educação, água, educação ambiental, coletivos e gênero. De forma que o último módulo da Formação GAEA previu que os cursistas sistematizassem os seus conhecimentos e principais aprendizagens acessadas durante a formação e/ou as intervenções.

Desde o título e objetivo do módulo – Sistematização de Conhecimento –, explicitava e incentivava aos cursistas que ao final sistematizassem e apresentassem suas intervenções junto ao seu público alvo –, aos escolares ou comunidades. Vale ressaltar que, conforme os indicativos do Curso de Extensão, considerando a carga horária, não se exigia um trabalho de conclusão do curso (TCC), entretanto optamos pelo formato de Relato de Experiência. Esta exigência consistiu no registro de atividades pontuais ou duradouras, realizadas sem a rigidez sistemática da produção científica, de forma a estimular o cursista à reflexão sobre o processo de aprendizagem, registrando as suas experiências e intervenções, mas com metodologias e resultados, ainda que empíricos, passíveis de serem compartilhados. Para a atividade contabilizando uma carga horária de 15 horas (MUPAN, 2015):

No percurso da formação foi enfatizada a importância da participação nos espaços constituídos, assim como das intervenções, conforme cada experiência vivida. (...) teve o objetivo de estimular a intervenção dos cursistas em suas comunidades, além do uso dos meios de comunicação a partir dos conhecimentos obtidos durante a disciplina de Educomunicação (MUPAN, 2015).

Desta forma, durante o curso os participantes foram instigados a olhar para o contexto local. Em cada módulo era ofertada a teoria, bem como os subsídios para que realizassem as intervenções em suas comunidades a partir da reflexão-ação-reflexão, presente na pesquisa qualitativa. Nesse sentido aporta-se em Bogdan e Biklen (1994):

(...) abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização. Ou, ainda, o indivíduo recorre à investigação qualitativa na sua prática pedagógica, por exemplo, auxiliando os alunos a explorar as suas próprias comunidades, inserindo-os em projetos que os levam à recolha de descrições e de relatos orais das pessoas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 266).

Inicialmente não foi prevista a publicação dos resultados. Entretanto, ao final do Curso de Extensão, considerando a riqueza dos relatos e a diferença cambial, foi solicitado ao doador a impressão do material de apoio do curso. Consolidando assim uma publicação de 140 páginas com os artigos dos colaboradores conteudistas e os relatos de experiências. Esta publicação também foi organizada em mídia digital (DVD) com os materiais de apoio (vídeos, artigos, livros, cartilhas etc.), vídeos de pesquisadores convidados, além dos relatos de experiência dos cursistas. Todo o material está disponível em uma página na internet

([www.gaea.inf.br](http://www.gaea.inf.br)). Vale ressaltar que a publicação GAEA não foi objeto de análise, e sim os Relatos de Experiências dos egressos.

Como mencionado anteriormente, a divulgação da seleção para a Formação suscitou significativo interesse, sendo que para as 150 vagas disponibilizadas houve 399 inscritos, destes, 168 foram selecionados. Um total de 61 cursistas finalizaram o curso de extensão, com a entrega de 44 Relatos de Experiências – individuais, em duplas ou em trios, totalizando 56 cursistas que participaram da produção dos relatos.

Assim, a partir desses 44 relatos, buscou-se identificar elementos em relação à **coletividade, transversalidade e interdisciplinaridade** durante as intervenções junto às comunidades. O primeiro passo deu-se com a classificação e/ou categorização identificou-se 04 relatos voltados somente para o ambiente escolar; 28 para comunidade em geral; e 12 com relatos classificados como mistos, ou seja, envolveram escolares e comunidades.

Figura 35: Relação dos Relatos de Experiências e seguimentos

Relatos	EA Formal	EA Não-Formal	Mistos
44	04	28	12

Fonte: GAEA (2015). Sistematizado pela Autora.

Vale lembrar que na chamada do edital, os objetivos iniciais propostos na formação voltavam-se para as lideranças comunitárias, por isso a maioria dos relatos voltaram-se para a educação ambiental não formal, discorrendo sobre intervenções nas comunidades.

Em uma segunda categorização buscou-se identificar a quais temas centrais – gênero, água e educação –, os relatos aportavam. Assim, a partir desses temas centrais foram identificadas abordagens específicas de gênero em 16 relatos, água em 27 e educação ambiental em 35 relatos.

Figura 36: Temas Abordados dos Relatos de Experiências dos Cursistas

Relatos	Gênero	Água	Educação Ambiental
44	16	27	35

Fonte: GAEA (2015). Sistematizado pela Autora.

Vale ressaltar que a somatória ultrapassa os 44 relatos, considerando que, por vezes, abordaram mais de um tema, como: 11 gênero e água; 12 gênero e educação ambiental; e 24 dedicaram-se aos temas água e educação ambiental.

Sendo que desses, 03 relatos dedicaram-se somente a gênero, outros 03 a água, 12 só a educação ambiental.

Gênero, mesmo que de uma forma tímida, em menor número de relatos dentre os temas centrais, algumas reflexões foram suscitadas com a Formação sobre os desafios para a ascensão profissional e política, o papel imposto pela sociedade – normativos das instituições sociais (OLIVEIRA, AMARAL e OLIVEIRA, 2018) e a própria condição de mulher (SILVA, 2011), as descobertas sobre as conquistas e lutas, bem como os cuidados com o meio ambiente, estão presentes nos relatos:

(...) a força que cada mulher tem em prol de suas conquistas e conseqüentemente na luta por um mundo melhor, foi maravilhoso pesquisar sobre as lutas que muitas travaram pela preservação e conservação do meio ambiente, nota-se a sensibilidade deste indivíduo uma vez que possui consigo o dom maravilhoso de gerar a vida e afinal no meio ambiente possui um rol de vidas (RE-37).

O papel da mulher enfim, o nosso papel como mães, educadoras, governantes está crescendo muito e precisamos nos preocupar mais com o que está acontecendo aqui e em outros países em relação ao meio ambiente que leis estão sendo criadas para protegê-las (...) (RE-23).

As mulheres conquistaram vários lugares na sociedade e ainda vão conquistar mais, (...) pois a mulher consegue se comunicar mais facilmente e tem uma maior percepção quanto às questões ambientais. Só que o maior problema ainda é a falta de participação das mulheres na comunidade e nas tomadas de decisões em situações que envolvem ambos os gêneros (RE-12).

É possível observar, ainda, que a Formação GAEA oportunizou a autodescoberta, o reconhecimento do papel da mulher nos cuidados com o ambiente meio, os mecanismos de defesa, em uma perspectiva de empoderamento e protagonismo feminino.

Uma terceira categorização partiu das temáticas dos módulos: educomunicação, água, educação ambiental, coletivos e gênero. Assim, 26 destacaram o módulo de Educomunicação; 34 o módulo de Água; 38 o módulo de Educação Ambiental, 34 o módulo de Coletivos, e 20 o módulo de Gênero.

Figura 37: Temáticas dos Módulos

Relatos	Educomunicação	Água	EA	Coletivos	Gênero
44	26	34	38	34	20

Fonte: GAEA (2015). Sistematizado pela Autora.

Vale ressaltar que 20 relatos apresentaram elementos de todos os módulos, ou seja, os cursistas descreveram as principais atividades e/ou informações acessadas durante os módulos, as aprendizagens e as intervenções junto ao público alvo. Desses, somente 03 relatos apresentaram os módulos sem tecer considerações ou mesmo reflexões sobre as atividades realizadas.

Estrategicamente, a partir de outras aprendizagens, o módulo de Educomunicação foi o primeiro em relação aos temas centrais, sendo que os experimentos<sup>17</sup> provocaram reflexões sobre as relações sociais, e o poder e forças de palavras positivas e negativas em ações cotidianas: “mostra o poder das palavras influenciando os seres vivos porque consegue influenciar a água, uma vez que esta é um transmissor de energia boa ou ruim” (RE-11).

E ainda, os relatos aportaram e provocaram significativos interesses em relação aos territórios e às vidas e valores dos seus habitantes (TUAN, 1980), o papel dos coletivos enquanto motivador de debates, em que se voltam para os territórios como espaços de vida, como espaço de referência (VARGAS, 2009), como espaço para a compreensão de mundo (LEFF, 2012), aportadas por práticas educativas e reflexivas para a formação de “novas mentalidades, conhecimento e comportamento” (JACOBI e GRANDISOLI, 2017) envolvendo a coletividade, como uma estratégia de transformação de relevância social (THIOLLENT, 2012):

A formação permanente participativa e continuada de educadores ambientais é necessário, com vistas à construção de um território sustentável. Mas cabe a nós, mobilizar e agregar na transformação do nosso mundo (RE-19).

Os Coletivos atuam em processos formativos permanentes, participativos, continuados e voltados à totalidade e diversidade de habitantes em determinado território. Está em nossas mãos de construirmos e preservarmos a nossa moradia coletiva. O compromisso e a responsabilidade com o planeta não são valores passíveis de delegação. Cada um deve assumir e adotar comportamentos responsáveis, cuidado e amor com o planeta. (...) Faço parte do Comitê da Comunicação. Esse Comitê tem como objetivo levar a informação para todos os empregados, como murais, gincanas, concursos, cartazes, programas, palestras e reuniões. Estamos trabalhando para ter uma rádio interna, que será transmitida nos setores da produção, restaurante e área de descanso (RE-1).

Então a mudança só acontece quando conseguimos perceber o mundo de outra forma e a comunicação tem o papel fundamental para possibilitar

---

<sup>17</sup> Experimento realizado no Módulo de Educomunicação da Formação GAEA, a partir do vídeo Palestra – o Poder da Água – Masaru Emoto, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wqVaTkLW3bs>

esta visão de mundo. (...) pois todos nós somos capazes de fazer toda a diferença em nossa sociedade (RE-12).

A partir desses relatos é possível identificar as mudanças de percepções em suas vivências, nos seus cotidianos, suscitando o fazer do educador, instigados a partir dos processos formativos. E os diferentes papéis, a exemplo das instituições de ensino e pesquisa, bem como as do terceiro setor, os quais somam-se de forma a ampliar a capilaridade dos processos formativos.

Desde a construção da proposta pedagógica – convite aos responsáveis pelos módulos para a organização dos materiais de apoio –, com base na reflexão-ação-reflexão, buscou instigar aos participantes que se voltassem para as suas realidades, para conhecerem e realizarem intervenções nas suas comunidades. A quarta análise deu-se pela categorização em relação às abordagens teóricas, às aprendizagens e reflexões e às intervenções. Sendo que três relatos centraram em abordagens teóricas; 14 em aprendizagens e reflexões; e 27 relatos registram intervenções junto ao público alvo. Assim, focou-se em categorizar as atividades realizadas, sendo que cinco relatos se dedicaram ao diagnóstico local, 14 em relação ao conhecimento (conceitual dos referenciais e autoconhecimento) e 24 na mobilização do público alvo – escolares e comunidades.

Figura 38: Temáticas dos Módulos

Relatos	Abordagens Teóricas	Aprendizagens e Reflexões	Intervenções	Diagnóstico Local	Mobilização
44	3	14	27	14	24

Fonte: GAEA (2015). Sistematizado pela Autora.

As abordagens participativas e emancipatórias oportunizadas pela educação ambiental, pela educomunicação, provocam o despertar para reflexões a partir dos territórios – problemáticas e alternativas –, por vezes invisibilizadas. O fazer do educador ambiental, as múltiplas discussões e práticas, das tradicionais às contemporâneas (SAUVÉ, 2007), potencializadas por pesquisas e práticas no aprender fazendo, já que a produção teórica em educação ambiental é recente (CARVALHO, 2006), e, mais recentes ainda, as interconexões entre gênero, água e educação ambiental, que aos poucos são reforçados desde às recomendações internacionais, passando por redes de pesquisadores, às práticas protagonizadas por lideranças e militantes (PEDRINI e SAITO, 2014). Esses fazeres, a partir da

escuta do outro, da diferença do outro (FREIRE, 1996) colaboram para o amadurecimento teórico e metodológico da educação ambiental (TOZONI-REIS e VASCONCELLOS, 2014), a partir do conhecimento e reconhecimento dos territórios:

(...) sobre conflitos relacionados à água, nós realizamos entrevistas com moradores do Bairro Pró Moradia XIV, estes relataram problemas existentes no bairro relacionados a água as principais queixas foram a falta de água tratada, excesso devido as chuvas seguidas, falta de chuva por longos períodos ocasionando muita poeira (RE-10).

E foi esta experiência maravilhosa que tive a oportunidade de compreender, entender e expor meus prévios conhecimentos. De poder relacionar com diversas experiências e informações acerca da temática do curso, poder compreender que podemos e devemos agir no âmbito social a fim de dar condições através dos nossos conhecimentos a atitudes e transformações favoráveis ao bem comum a todos. Compreender de que ao falarmos na questão Gênero não se resume ao fato de espécie de sexo homem e mulher e sim as atividades e responsabilidades bem quanto ao papel de cada um na sociedade e que como cidadãos temos deveres a ser cumprido e temos um propósito ao bem comum de todos com grande força e condições de construção e reconstrução de pensamentos e atitudes que promovam o bem e qualidade de vida e da natureza, frisando o fato da participação da Mulher em diversas decisões e seu constante crescimento e valorização no âmbito social se destacando tema que muito diz respeito a todos é a Água (RE-40).

Fiz uma proposta de intervenção, onde a proposta foi colocar os problemas que temos com áreas de APPs, no levantamento mostrou as áreas mais degradadas na margem do rio. Em seguida montado um grupo local com voluntários e foi feita a recomposição das áreas do Rio Verde – Água Clara chamadas APPs (Áreas de Preservação Permanente). Sendo usadas somente árvores nativas local. Com isso pude cada vez mais adquirir conhecimento e agregar valores, interagir com pessoas que eu nem conhecia (RE-36).

Aos poucos o interagir das atividades integrando a relação moradores e coletivos educadores foi sendo desenvolvida. Durante o percurso e nos encontros percebemos que os moradores se mantinham quietos, apenas ouvintes sem muito a dizer, pois se via que o conhecimento ou a pouca informação destes lhes era peculiar e condizente a seus modos de educação. Mas, depois de algumas atividades com estes, através dos questionamentos em debates, amostragem de documentários, filmes instrucionais e atividades práticas, muito colaborou para o despertar e o início da consciência e do reconhecimento sobre a importância da água, para a vida e as consequências pelo mau uso desta, além do acúmulo dos lixos no terreno, que diminuiriam consideravelmente (RE-4).

Conforme fui avançando no curso notei de como era pequeno esse meu objetivo inicial, pois ele me agregaria condições de ir além, e dar conhecimentos para tentar mobilizar lideranças e ampliar o acesso da mulher estimulando-as e qualificando-as para a participação em processos de discussão, deliberação e decisão dos diversos segmentos compartilhando conceitos sobre “gênero, água e educação ambiental”, buscando assim, a planificação da equidade gênero nesses espaços para que de fato exerçam a função de cidadãos críticos e reflexivos (RE-29).

O despertar, a visualização das práticas cotidianas provocadas pelos processos formativos de uma chamada pública ou segmentada, torna-se mote para a transformação de vida, como destaca Haraway (1995, p. 41): “talvez nossas esperanças na responsabilidade, na política, no ecofeminismo, estimulem uma revisão do mundo como um trickster codificador com o qual devemos aprender a conversar”.

Nos diversos processos formativos os egressos são instigados a seguir no desenvolvimento profissional, inclusive alguns participantes da Formação GAEA seguiram em processos formativos, cursando especialização em EA, ou mesmo o Mestrado, sendo que alguns, inclusive, estão galgando o Doutorado do Programa de Ensino de Ciências pela UFMS.

Ainda sobre as atividades realizadas foi possível identificar as coletivas – envolvendo mais de uma pessoa –, e as individuais – aprendizagens e percepções locais, assim, atingindo os objetivos propostos de provocar reflexões e ações, de buscar alternativas coletivamente. Nesse sentido, 32 relatos apresentaram ações coletivas – com o envolvimento direto do público alvo. Desses dez relatos com elementos da interdisciplinaridade e transversalidade, desde os desafios e negativas – dificuldades para a convergência temporal para materializar as práticas (SILVA e GARCIA, 2018) –, aos aportes teóricos os diferentes termos e terminologias (BID, 2016), a interdependência no espaço e tempo e a separação e compartimentação do conhecimento (MORIN, 2003). Entretanto, busca-se a unidade para solucionar temas complexos e a transformação em uma estratégia conceitual (LEFF, 2009), vivenciando princípios e práticas na formação de educadores ambientais (KRASILCHIK; CARVALHO; SILVA, 2010).

Sensibilizar a comunidade onde estamos inseridos para que possamos efetivar as ações sobre educação ambiental, promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para a transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas, atuar para erradicar o racismo e outros tipos de preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural (RE-2).

Através dos debates a professora constatou que os relatos dos alunos em relação ao meio ambiente eram predominantemente naturalistas e preservacionistas sem contemplar dimensões socioambientais. Meu intuito sempre foi e está sendo desenvolver a educação ambiental de



forma mais sistemática e aprofundar as discussões relativas à área da ciência, tecnologia, história e sociedade, tudo interdisciplinarmente. Na tentativa de trabalhar a temática em colaboração com outros docentes das outras disciplinas foi feita uma reunião entre os professores da escola, porém nenhum se mostrou interessado, alegando que não estavam preparados para trabalhar com o tema Meio Ambiente ou estavam trabalhando outros conteúdos e que não podiam incluir EA, ficando o trabalho restrito às aulas de História e Química (RE-16).

A partir desses estratos é possível identificar esforços na busca da interdisciplinaridade e transversalidade, na perspectiva da EA Crítica, a qual aporta instrumentos capazes de construir novas possibilidades em uma perspectiva de transformação de forma a enfrentar as desigualdades sociais e os desequilíbrios nas relações entre sociedade e natureza.

Os outros 12 relatos voltaram-se para ações individuais, aprendizagens e percepção local. Desses, três abordaram a percepção local, entretanto voltados para o desenvolvimento pessoal e profissional (autoconhecimento), necessário para a aprendizagem do pesquisador em que a partir de uma curiosidade e reconhecimento (FREIRE, 1996), se emana no coletivo:

A educação ambiental, já faz parte da minha vida cotidiana, trabalho diariamente com isso, mas acreditem aprendi a trabalhar no coletivo, e isso foi de fundamental importância na minha vida ambiental e social. Descobri que as pessoas aprendem participando e trocando experiências e informações, reconhecendo os conflitos e poderes presentes na realidade. (...) aperfeiçoar e criar novas alternativas para o desenvolvimento de todos os meus trabalhos e me dar força para continuar acreditando que tudo é possível quando fazemos algo que realmente beneficia uma população (RE-22).

(...) tive um pouco de dificuldade para desenvolver os trabalhos, pois, não tendo muito tempo para buscar novos conhecimentos no assunto já que sou leiga nessa área gostaria de ter tido mais oportunidades para refletir sobre as temáticas propostas pelo curso (RE-23).

Foram identificados em 18 relatos que pontam para atividades coletivas. Essas atividades envolveram estudantes e comunidades de áreas rurais e urbanas, e destacam a percepção dos próprios cursistas para o contexto local, principalmente. A percepção do contexto local, principalmente relacionada ao uso da água e dos cursos hídricos, dialoga com a centralidade da água nas comunidades, para “reprodução, material e simbólica”, como “bem de uso geral e coletivo”, como aporta Diegues (2007), e nesses territórios vividos ou de vida

(ACOSTA, 2008), a memória e aprendizagem coletiva (SILVA e LE BOURLEGAT, 2014):

(...) trabalhei com a proposta numa mata próxima ao bairro onde eu moro, na verdade a proposta de intervenção era juntar toda comunidade nos finais de semana para limpar a nascente do córrego (RE-31).

(...) foi possível, através das atividades requeridas, conhecer alguns moradores que moravam na encosta do Córrego dos Bugres, na cidade de Maracaju – MS, ver as dificuldades que essas pessoas enfrentavam, e mudar minha ótica em relação ao meio ambiente e as questões sociais. Com o arcabouço teórico adquirido no curso pude desenvolver atividades na escola na qual ministrou aula, como teatro de fantoches falando sobre questões referentes à água, sobre o lixo no Quilombo São Miguel, localizado próximo à cidade de Nioaque, além de atividades diversas. O aprimoramento da minha percepção sobre o tema ajudará não somente minha maneira de vislumbrar a questão ambiental, mas também ampliará o leque de conteúdo que poderá ser ensinado em diversos contextos (RE-5).

As temáticas de saneamento básico e resíduos sólidos foram os temas centrais de sete dos relatos, mesmo não tendo sido tratadas diretamente durante a formação, entretanto é uma realidade vivida mundialmente, a qual compromete a qualidade de vida e subsistência das comunidades, o acesso à água potável no Pantanal (PIGNATTI e CASTRO, 2010; CAMPOLIN, FEIDEN e LISITA, 2016):

O bairro Borrowiski é bastante populoso e as encostas possuem ocupações irregulares representando um fundo de vale onde se localiza uma estação de tratamento de esgoto a 400 metros do Rio Paraguai. A área contaminada tem aproximadamente 300 m<sup>2</sup>, é de propriedade pública, por ser em encosta é uma área de preservação permanente – APP. As encostas ribeirinhas fazem parte da formação Pantanal, com solos extremamente porosos e frágeis, que favorece a infiltração e contaminação do solo (RE-9).

Nos chamou a atenção, o descaso com dois córregos próximo a nossa cidade Arara e Areia, em visita ao local nos deparamos com lixo doméstico, urbano, industriais e animais mortos que foram jogados pela população que muitas vezes não tem a consciência de que está fazendo um mal para ela e para a sua família. (...) Durante a realização deste trabalho a Comissão percebeu a necessidade de conhecer as leis do município, além do estudo do “Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos” (RE-6).

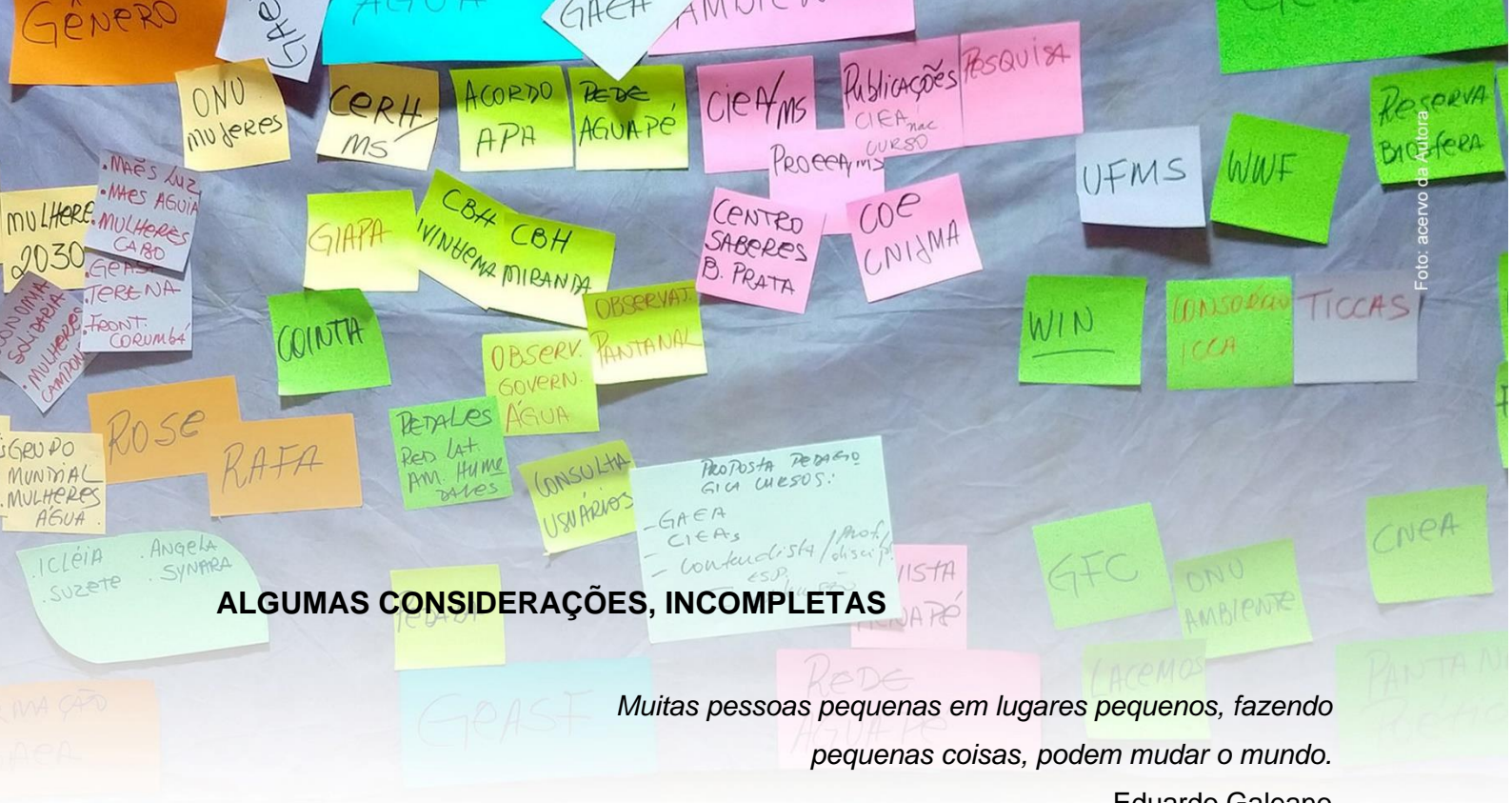
Os relatos destacam atividades que deram-se a partir de mobilização comunitária durante as discussões de planos municipais de saneamento e de campanhas coleta seletiva, ao consumo, à geração, ao aproveitamento e à disposição final de resíduos sólidos e saneamento básico.

Para um curso de extensão, o qual contou com a participação de pessoas de diversas áreas de atuação, das quais 41% foi a primeira experiência na modalidade a distância, as narrativas presentes nos relatos de experiências foram riquíssimas. E ainda, mesmo para os que somente registraram o percurso dos módulos, o contato com as temáticas, para muitos o primeiro, demonstrou-se como uma oportunidade de provocação para a reflexão sobre as suas atitudes, e ampliação do conhecimento sobre as temáticas gênero, água e educação ambiental.

A partir da avaliação sobre o contexto geral da Formação GAEA, principalmente em relação aos referenciais acessados pelos cursistas, bem como as orientações e recomendações sobre as intervenções e o módulo Sistematização de Conhecimentos, há a necessidade de se rever o material de apoio. Observou-se necessidade de inserir informações que possam aportar para uma discussão teórica, com bases críticas. Com isso, acredita-se que as intervenções serão mais acertadas, e críticas, de forma que os cursistas possam identificar, dialogar, intervir e registrar (relatos) o contexto local, considerando a dinâmica sociocultural, política e ambiental.

Mesmo com essas necessidades, os resultados do Formação GAEA demonstram as possibilidades a resignificação a partir dos desafios para a transposição e materialidade de agendas globais para o contexto local.

Assim, por meio da Formação GAEA se propôs a oportunizar a convergência de discussão de temas complexos – gênero, água e educação ambiental, de forma a olhar os diferentes matizes, e a partir de diferentes abordagens, referenciais, metodologias e ferramentas que se convergissem em uma provocação, um despertar em busca de transformações. Essa convergência demonstrada, a partir da análise dos Relatos de Experiências dos Cursistas, que a educação ambiental, os processos formativos, em uma perspectiva crítica, como oportunidade para que diferentes públicos e em vários espaços acessem temas sensíveis e delicados, como gênero e as suas inúmeras interpretações. Sabemos que a água é essencial para a manutenção das espécies e, sobretudo nesse processo formativo, a água foi o tema motivador, fio condutor, considerando a complexidade de sua interdependência na natureza. Soma-se a esses esforços, a necessidade da incorporação de gênero na gestão da água.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, INCOMPLETAS

*Muitas pessoas pequenas em lugares pequenos, fazendo pequenas coisas, podem mudar o mundo.*

Eduardo Galeano

Por vezes as relações sociais e familiares, que conformam histórias de vida, imbuídas de representações e simbolismo, vão se distanciando das lendas, das aprendizagens, das conexões com a natureza – saída do campo para a cidade. Durante a construção da presente tese tive a oportunidade de fazer algumas reflexões, de me reconectar com uma parte da minha história de vida e perceber possíveis ligações da minha infância – o lugar vivido –, à minha vida profissional e acadêmica.

Na minha incompletude sinto o vazio de não ter registrado as lendas e mitos da minha família – em especial da minha avó materna e do meu pai –, sempre pensando na (in)finitude do ser. Quando me dei conta era tarde – ou pelas passagens ou mesmo pela negação às práticas ancestrais, dado ao cristianismo.

Particularmente, a minha (re)conexão se pauta em reflexões sobre o papel social de mulheres e homens na gestão e cuidados com os bens naturais, no empoderamento de mulheres para que sejam protagonistas, a partir de articulações com os diversos seguimentos, dos processos formativos, de construções de propostas inovadoras e inclusivas.

Como quaisquer metodologias de pesquisa, a imersão do/a pesquisador/a como parte do objeto de pesquisa, por vezes causa estranhezas. A pesquisa-ação e a pesquisa-ação-participante, a etnografia e outras metodologias emergentes de

pesquisa utilizadas em educação ambiental, têm suas críticas, principalmente as de abordagem emancipatória, crítica, feminista, dentre outras, e isso tornou-se um desafio, de forma a permitir aproximações da história de vida com as prerrogativas acadêmicas do Programa em Ensino de Ciências.

Para isso, como procedimento metodológico, busca-se elucidar que na presente tese utilizou-se de diferentes análises: a bibliográfica para a estruturação do referencial teórico, somada à análise documental, inclusive a partir de base de dados institucional, com aportes de diferentes técnicas e instrumentos para explorar e sistematizar os achados da pesquisa; a análise de conteúdo, a textual.

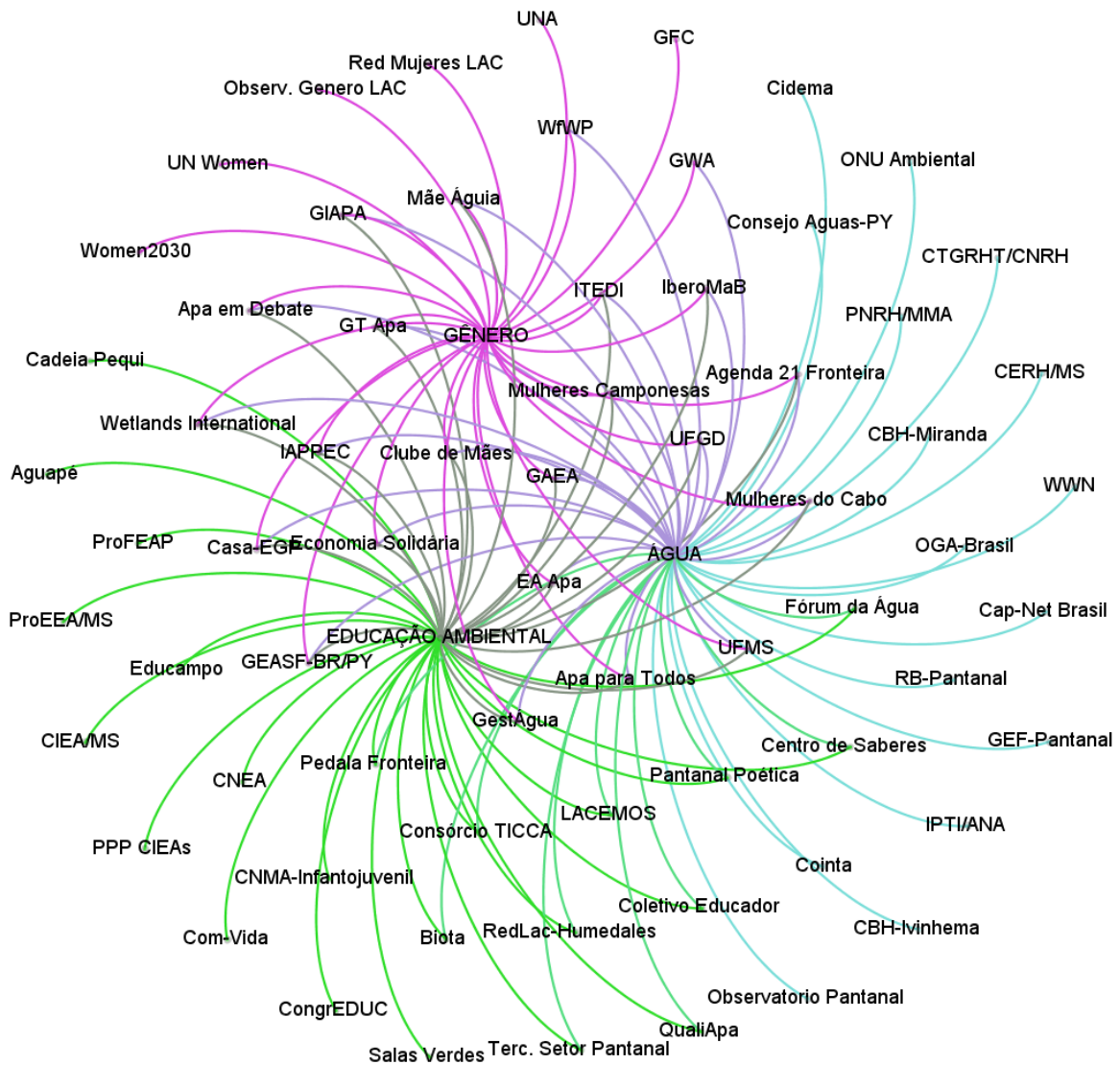
Foi desafiante transpor e manter a linearidade dos procedimentos metodológicos a dialogarem com a organicidade de cada narrativa dos processos, assim buscou-se registrá-los em diferentes momentos – Partes, Capítulos e Subcapítulos.

Esses procedimentos permitiram a estruturação da narrativa, a qual aporta para os diferentes matizes do pessoal, profissional, institucional ao(s) objeto(s) de pesquisa.

Assim, esta narrativa, como parte das descobertas e construções, apresenta a organização não governamental Mupan – Mulheres em Ação no Pantanal. A qual tem em sua gênese o empoderamento de lideranças, principalmente mulheres, para a participação nos processos de gestão das águas. Tendo o Pantanal – região fronteira do Brasil, Bolívia e Paraguai –, como território em sua primazia, ao longo dos anos, ampliou sua área de atuação, envolvendo-se em iniciativas em diferentes regiões do Brasil e América Latina e Caribe, mantendo-se assim em rede, ocupando espaços de discussão e decisão, colaborando para a construção de políticas públicas.

A Mupan (criada em agosto de 2000), ao longo de sua existência tem se conectado com diversos organismos e iniciativas – locais, regionais, nacionais e internacionais –, mantendo-se em rede de interações a partir da tríade gênero, água e educação ambiental, como visualiza-se abaixo:

Figura 39: Rede de Interações a partir dos temas gênero, água e educação ambiental.



Fonte: Sistematizado com recursos do *software Gephi*, finalizado por Josiane Barbosa (2019).

A Mupan tem em sua dinâmica a articulação com agendas internacionais, de forma a ressignificar essas agendas para o contexto local – aspectos conceituais aos metodológicos e mecanismos para desenvolver ações junto às comunidades. Desde sua criação, tem trabalhado com diferentes segmentos – governamental, privado e terceiro setor. Buscando essas conexões, conta com apoio de organizações e alianças internacionais. Dentre elas, a Aliança para os Ecossistemas composta pelo Comitê Holandês da IUCN, Both ENDS e Wetlands

International, foram executados três projetos significativos, dentre eles a Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental (GAEA).

Dos aspectos que se têm em pauta, a pesquisa, a ação, a reflexão, ou seja, a geração de informações, contribuem para que a partir de conhecimentos possam realizar proposição e intervenções, provocando para que os envolvidos se tornem protagonistas de ações em seus territórios.

Das expertises da Mupan, a construção de processos formativos – desde os de curta duração, utilizando-se de abordagens criativas aos cursos de longa duração, dos quais um deles é a Formação GAEA. Essa formação foi selecionada para compor o “Compêndio de boas práticas em capacitação para a igualdade de gênero” pela ONU Mulheres; e, também para compor o “Catálogo de experiências em gênero em Reservas da Biosfera”, pelo IberoMAB, bem como objeto de investigação da presente tese.

As abordagens e processos formativos coordenados pela Mupan buscam suscitar reflexões sobre aspectos da participação, pertencimento e identidade no fazer do educador ambiental, correlacionado com as oportunidades e os impactos da globalização, no sentido de despertar e aproximar as questões locais às globais.

É fato que desde a concepção da Mupan – provocada a partir de exigências para que considerassem a perspectiva de gênero no Programa GEF-Pantanal/Alto Paraguai (1999-2003) –, à atuação, ao longo dos quase 20 anos, ampara-se em agendas e recomendações internacionais, das proposições ao suporte de ações locais – acesso e articulações para editais, programas e doadores.

Essas características institucionais, por vezes são entendidas como divergentes, considerando que nos territórios busca-se discutir e promover a emancipação e autonomia de lideranças, para que elas atuem na defesa de seus territórios. As abordagens participativas, com base na educação crítica, têm facilitado as aproximações de agendas internacionais – hegemônicas –, e o contexto local. São inúmeros os desafios e esforços para essa transposição, entretanto, mesmo com essas divergências, por vezes suscitam o sentimento de pertença local, a exemplo do Grupo de Educadores Ambientais Sem Fronteiras (GEASF) – Brasil e Paraguai, que mesmo em um primeiro momento provocado por iniciativas apoiadas por alianças internacionais, hoje se consolida como um grupo voltado ao contexto local. Bem como a Formação GAEA, que tem como



centralidade temas que ganharam reconhecimento a partir de agendas internacionais, e soma-se a isso, o apoio de organizações internacionais que contam com recursos de agências e governos, com isso a importância de iniciativas que suscitem as demandas locais, mesmo que com agendas internacionais.

Os desafios são muitos, dos quais a releitura e aproximação, mesmo com aportes de recomendações e documentos internacionais, são materializados em intervenções e processos formativos nos territórios. Tem-se primado para que o desenvolvimento de ações estabeleça o envolvimento de diferentes atores, os quais são convidados para uma imersão a partir de temas comuns, para que possam olhar com diferentes lentes e perspectivas, e reflitam sobre a situação local. Facilitada por abordagens participativas em processos criativos e inovadores, permitem a construção de planos e programas no âmbito macro – políticas públicas regionais e nacional –, convergindo para a ressignificação de agendas internacionais para o contexto local.

Me sinto confortável em fazer algumas autocríticas como sujeito presente em todo o processo, a partir dos achados, ou mesmo, os não achados. Ao imergir nos documentos institucionais e da própria Formação GAEA alguns pontos ficaram evidentes. Apontaram algumas lacunas, dada a pouca experiência, o pouco tempo para a construção da proposta pedagógica, e mesmo o efetivo envolvimento dos colaboradores convidados que ofertaram os materiais de apoio – artigos e relatos de experiências. Durante a construção do processo formativo foram empreendidos esforços pelos colaboradores – voluntários –, cada qual com suas bases técnicas e teóricas, entretanto, sem um direcionamento claro em relação aos aportes teóricos e conceituais à abordagem crítica, ao pertencimento, à igualdade e equidade de gênero, ou mesmo ao protagonismo feminino. Com a leitura atual, seria incentivado que os colaboradores se voltassem para a prática, para questões que favorecessem a criticidade dos participantes, bem como o acesso mínimo à temas preponderantes para a busca da igualdade e equidade de gênero.

Por outro lado, o processo formativo GAEA tornou-se mote para reflexões, uma provocação já que para alguns dos cursistas foi o primeiro contato em relação aos temas, até então desconhecidos e invisibilizados nos seus espaços de atuação.

Para o Pantanal, situado em região fronteira, são várias as divisões e instrumentos de gestão, dos macros aos micros – Bacia do Prata, Sistema Paraná-



Paraguai de Áreas Úmidas, Bacia do Alto Paraguai, para a porção brasileira, Região Hidrográfica do Paraguai, duas unidades da federação (MS e MT), 11 pantanais, em sua imensa área, plena de diversidade natural e cultural. Com quaisquer outros, um território em constantes transformações e disputas, com suas relações de poder, entretanto para o qual vários esforços são empreendidos para o estabelecimento de marcos reguladores e protetores da sua dinâmica.

Reunindo grande riqueza, natural e cultural, tem reconhecimento pela Constituição Federal de 1988 com Patrimônio Nacional; pela Unesco, em 2000, como Reserva da Biosfera e como Sítio do Patrimônio Mundial Natural; com 116 Unidades de Conservação (UCs), dessas 4 reconhecidas como Sítio Ramsar. Mais de 80% de sua área conservada, em áreas públicas e privadas. Dada a dinâmica própria das águas do Pantanal, respeitado por grande parte da população residente, ou mesmo amantes, que orgulhosamente carregam a identidade pantaneira que fora estabelecida numa miscigenação do encontro dos que aqui chegaram com os povos originários.

Por outro lado, existem forças opressoras que assolam a região, tais como os impactos dos desmatamentos e assoreamento dos cursos d'água, bem como grandes ameaças, tais como as obras de infraestrutura – hidrovias, rodovias, portos, hidroelétricas, barragens –, extração de minérios, mudanças do clima, etc., além dos incêndios e a liberação do plantio de cana-de-açúcar no Pantanal.

Os desafios são gigantescos, dadas as dimensões e diversidades do território – riquezas culturais e naturais com paisagem e adaptação dinâmicas, provoca no imaginário das pessoas que tudo é harmônico. Não diferente de outros, é um espaço de disputa, com diferentes forças e desequilíbrio de poder sendo necessários esforços da sociedade civil, dos governos e do setor público para a conservação dos ecossistemas e manutenção da qualidade de vida da população que dependem desse importante território – o Pantanal, regulado pelas suas águas.

Essa dinâmica socioambiental do Pantanal, mesmo sendo um lugar de disputa convergem-no várias “topias”: utopias – lugar ideal de Galeano, heterotopia – o espaço compartilhado de Foucault, e topofilia – a afetividade pelo lugar de Tuan.

É fato que as águas sempre estiveram na centralidade, estabelecimento e manutenção da sociedade, além de serem caminhos naturais para o deslocamento organização. E no caso, as águas que alimentam e mantêm o Pantanal como parte

viva dessa identidade. Assim, de forma a retratar e reafirmar essa centralidade, nas iniciativas e projetos uma estratégia foi criar imagens (como apresentado nas logomarcas) contemplando a diversidade de elementos simbólicos e representativos do público alvo, da natureza e do território. Sempre que possível, a circularidade, os movimentos, os aspectos naturais e culturais.

No “ser pantaneiro”, principalmente nas áreas rurais, o papel masculino se destaca, enquanto o feminino ocupa papel secundário, mesmo nas atividades de turismo, as quais se dedicam aos serviços gerais, de cozinha, entre outros. Em outras situações, como a participação em espaços de decisão – comitês e conselhos, ainda é tímida a participação da mulher, média de 32% (CERH, CBH-Miranda, e Comitê da Reserva da Biosfera), entretanto, um pouco mais animador desde a pesquisa realizada em 2007, na qual as mulheres ocupavam 14% dos espaços de decisão. E pela primeira vez, o CBH-Miranda tem uma mulher como presidente, e representante de instituições de ensino e pesquisa.

Frente às diversas invisibilidades estabelecidas e arraigadas social e culturalmente, principalmente a feminina, as aproximações de teorias feministas, o fazer do educador ambiental, o papel de iniciativas da sociedade civil, com aportes de recomendações internacionais são oportunidades de se discutir temas sensíveis, para que, a partir dos territórios, se busque a equidade, justiça social e distribuição de recursos. Mais do que nunca, busca-se o papel da sociedade civil e o fortalecimento das organizações não governamentais para exercerem o controle social nas políticas públicas, tornando-se fundamentais para garantir os direitos essenciais para a manutenção da vida humana e da biodiversidade – a água.

É interessante observar a representatividade do setor privado, em especial da agropecuária, nos espaços de decisão em relação ao meio ambiente e recursos hídricos. Nas últimas décadas, além de ocuparem as vagas destinadas aos seguimentos privados, vêm ocupando as representações destinadas à sociedade civil, por meio de constituição de ONGs que representam o setor privado. Organizadamente ocupam vagas que por vezes era para serem ocupadas por representantes de “organizações não governamentais com objetivos de defesa de interesses difusos e coletivos da sociedade”, de seguimentos fora do setor privado, compromete a representatividade e a legitimidade.

De forma que iniciativas como a Formação GAEA, mesmo com todos os esforços, os temas propostos e desenvolvidos durante a formação, apresentam-se insuficientes para contemplar discussões sobre impactos e ameaças, nem mesmo suficientes para contemplar a riqueza sócio, cultural e ambiental do Pantanal. Entretanto, a Formação buscou provocar uma reflexão nos participantes, para que conhecessem e se reconhecessem como parte dessa diversidade, se possível, desenvolvessem intervenções a partir da realidade local.

Pessoalmente as aprendizagens são inúmeras e contínuas, em uma proporção maior, os desafios, sair da zona de conforto, enquanto sujeito ativo do processo, e se posicionar frente aos desdobramentos que se materializam como exitosos – a luz de políticas interinstitucionais –, sem perder de vistas os principais protagonistas, os cursistas, que se dispuseram a participar da Formação e compartilhar suas aprendizagens, abertos ao desconhecido.

Ao me voltar para as minhas práticas, em uma introspecção, em especial a Formação GAEA, emergiram importantes aprendizagens: 1) não se faz nada sozinho; 2) aprende-se fazendo; 3) os processos são dinâmicos. Assim, como eterna aprendiz, tanto os desafios como os seguimentos são importantes para o continuar na prática de educadora, ambientalista e feminista.

Enquanto educadora, diante de toda utopia com base nas aprendizagens nos diferentes processos, a cada dia os desafios são maiores. São embates, temas que precisam ser pautados, sair da zona de conforto, frente às adversidades, estabelecidas em uma onda que assola o planeta, principalmente os países em desenvolvimento e do hemisfério sul.

A educação ambiental se materializa a partir de diferentes linhas de pesquisas e enfoques, que, como apresentado, não são excludentes, e perpassam as metodologias participativas. Considero que a educação ambiental se pauta no conhecimento, na prática, claro que não dissociada da teoria, uma vez que em um determinado momento, mesmo um educador popular, ou um articulador, sentirá a necessidade de um aprofundamento teórico. E ainda, por mais que as teorias sejam parte de um processo de aprendizagem, ou sejam de gabinete, é pouco provável que serão transpostas para o contexto local. Nesse sentido, defendo que, para apropriar-se com credibilidade do termo “educador ambiental”, o sujeito/pesquisador tem que, em algum momento, ter a vivência da realidade de um

território, e o mais importante é ter a sensibilidade de entender a dinâmica e o compartilhamento com os partícipes do processo.

Estamos diante de uma profusão, nos deparamos com os avanços e retrocessos das políticas públicas. Urgem articulações, diálogos entre saberes para o enfrentamento da crise planetária estabelecida, tendo a educação ambiental crítica como uma possibilidade de discutir e buscar alternativas para as problemáticas locais, bem como esforços para a igualdade e equidade de gênero.

Vale ressaltar que nos últimos anos a América Latina e Caribe, os países iberos, lusófonos, africanos, em especial do Hemisfério Sul, sofrem uma inversão, na realidade, uma situação planetária estabelecida, por hora. Isso tem provocado uma incerteza da continuidade das políticas públicas, inclusive com base nas recomendações internacionais.

Para o enfrentamento dessa inversão, esforços são empreendidos, na verdade os conhecimentos ancestrais estão irradiando, vozes emergindo, em que a luta pelos bem naturais e comuns passam a ser objeto de reflexão de teóricos com uma leitura crítica aos discursos hegemônicos, sendo potencializado por diálogos entre o campo da educação ambiental crítica e a decolonialidade. Na qual emergem o bem-viver, o direito da natureza, a partir da conservação dos bens naturais e universais para a manutenção dos modos de vida.

O devir dessas recomendações às políticas públicas, no atual cenário político do Brasil, tornou-se incerto, pois o papel da sociedade civil, de participação social para a incidência política, remonta à situação de mobilização para que os avanços e os direitos sejam respeitados. Aponta-se para o desmantelamento de todos os conselhos principalmente nas áreas social, saúde, educação e ambiental, e mesmo recomendações das agendas internacionais, dado ao Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, o qual extinguiu e estabeleceu diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Estabeleceu-se que todos os colegiados que não foram instituídos por Lei, fossem extintos. E ainda, no Artigo 10 foi revogado o Decreto nº 8.243/2014, que instituía a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS). Essa Política foi proposta com o objetivo de fortalecer e articular mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil (artigo 1º).

Em uma perspectiva desoladora, o retrocesso das políticas públicas no Brasil ocorreu em poucos meses, a pressão e o cerceamento em relação à participação da sociedade civil, o papel das organizações não governamentais para o controle social, tornaram-se realidade. É fato que as ONGs sempre estiveram na mira dos organismos de controle nacional – com as prestações de contas junto à Receita Federal e demais órgãos. A grande diferença agora são os mecanismos apontados pelo atual governo em relação ao controle das ONGs, a reestruturação ou mesmo extinção de espaços de participação – conselhos, comitês, comissões, grupos, entre outros.

No atual cenário despontam vários desafios, bem como oportunidades, em meio a tantas incertezas. Nesse interim podem ser encontrados aportes da sociedade organizada, que facilitam discussões e estabelecimentos de agendas proativas para o enfrentamento das mazelas sociais hora estabelecidas, da perda dos direitos fundamentais do ser humano, da perda dos recursos naturais – essenciais para a manutenção do equilíbrio planetário –, da invisibilidade feminina, do distanciamento dos conhecimentos tradicionais, dentre outros. Considera-se que tais premissas corroboram para a manutenção da qualidade de vida, o acesso equitativo aos bens naturais e a transformação socioambiental local para a igualdade e equidade de gênero.

Dada a minha incompletude e irreverência ao espelhar-me na Utopia – advogada por Galeano – compartilho algo que fez parte desse caminhar, busco chamar a atenção para as possibilidades de premissas e desconstrução da realidade estabelecida pelas agendas internacionais – hegemônicas, de se seguir um único caminho de mão única. Isso passa por uma leitura e releitura, do que, onde, quando e como ressignificar para os territórios.

Nessa leitura, são vários os elementos que se conectam, instigam e aportam para contemplar as demandas locais. As agendas e recomendações internacionais são estabelecidas a partir de um constructo generalista, até porque seria inviável contemplar a diversidade social, cultural, ambiental e econômica das diferentes comunidades, nos diferentes países. Não é possível a incorporação de agendas importantes como a de gênero, água e educação ambiental, sem que se tenha a inserção na dinâmica local. É importante ressaltar que, mesmo com todos os aportes ideais – educação ambiental contemporânea com ênfase na criticidade,

distribuição equitativa de recursos, equidade de gênero etc. –, ao transpor para a realidade, nos deparamos com o que é possível, considerando as adversidades, dentre elas, a situação local em que a população não tem acesso aos direitos fundamentais, a população e/ou comunidade encontram-se ilhadas dada a opressão e repressão, seja em áreas urbanas ou rurais.

Mesmo com os desafios, dilemas, conflitos, avanços e retrocessos, o papel da sociedade civil organizada, das ONGs, das instituições de ensino e pesquisa, é preponderante para suscitar e reavivar elementos, a partir da reflexão-ação-reflexão, com relação a temas sensíveis e primordiais para a manutenção e promoção da qualidade de vida da população em seus territórios.

Assim, analisando os Relatos de Experiências dos cursistas da Formação GAEA foi possível identificar a apropriação dos temas, as transformações pessoais e profissionais apontadas durante o curto período do processo formativo. Eles realizaram intervenções em suas comunidades, o que possibilitou a aproximação dos espaços de discussões e decisões, e dos meios de comunicação.

Nesses relatos, foram registradas intervenções realizadas junto às escolas, aos colegas de trabalho e a grupos sociais, tais como: acompanhamento de projeto sobre assoreamento e qualidade de águas dos córregos urbanos; difusão de informações sobre as temáticas em associações de moradores, em programas radiofônicos; planos de aula e transposição dos conhecimentos de forma lúdica em escolas – fantoches, peças teatrais; pegada ecológica de unidades de saúde; educação ambiental em serviços sociais e fortalecimento de vínculos; serviço de abastecimento de água e saneamento; resíduos sólidos; entre outros.

Vale ressaltar que, mesmo com os desafios para a transposição de temas sensíveis, de agendas globais, os Relatos de Experiências dos cursistas da Formação GAEA é uma amostragem da materialidade para o contexto local.

A frase do escritor uruguaio Eduardo Galeano, usada como epígrafe nesta tese, “Muitas pessoas pequenas em lugares pequenos, fazendo pequenas coisas, podem mudar o mundo”, brinda os esforços coletivos, que mesmo nas impenitentes e incompletudes, a cada passo, por mais que se distanciem do idealizado, as Utopias mantêm o pulsar das veias da América Latina, em especial as “águas” que movimentam e mantêm o nosso Pantanal.

A Terceira Parte – As Utopias buscou situar e as questões básicas propostas inicialmente, a partir da construção histórica e aproximações, a correlação e importância de iniciativas e processos formativos para o empoderamento de atores locais visando à igualdade e à equidade de gênero (qual a importância de iniciativas e processos formativos para o empoderamento de atores locais visando à igualdade e equidade de gênero?), com base na hipótese de que a existência de agendas para o enfrentamento da invisibilidade do papel da mulher corrobora para a melhoria das tomadas de decisões e os esforços da sociedade civil fortalecendo, assim, políticas públicas no Pantanal. Bem como, os desafios para a transposição e materialidade nos territórios a partir de agendas internacionais para as diferentes realidades (como materializar e aproximar as agendas globais de gênero, água e educação com as diferentes realidades locais?), de forma que os processos formativos, com base em agendas internacionais apontam-se como provocadores de discussões e reflexões para o empoderamento atores locais para a promoção da igualdade e equidade de gênero.

Diante de tudo isso, chega-se à conclusão de que a Formação GAEA, como um processo vivo, tornou-se motivador para outras descobertas (pessoal, profissional e acadêmica), mantendo-se em movimento, com possibilidades de multiplicação para outras realidades. Ainda que aquém do desejado, mas também em movimento crescente, o protagonismo feminino emerge nos processos de gestão da água e de educação ambiental nos territórios, em especial no Pantanal. A trajetória da pesquisadora – pessoal, profissional e acadêmica –, em constante aprendizagem em busca da igualdade e equidade de gênero, se interconecta com a complexidade da Formação GAEA, com a multidimensionalidade dos temas gênero, água e educação ambiental e com a dinâmica territorial e cultural do Pantanal.

## REFERÊNCIAS

8FMA. 8º Fórum Mundial da Água. Disponível em: <http://8.worldwaterforum.org/pt-br>. Acesso em: mar/2019.

ACOSTA, Alberto (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Revista Ecuador Debate*, n. 75: 33-48. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4162/1/RFLACSO-ED75-03-Acosta.pdf>. Acesso em: jan/2019.

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*; tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

ALBAINE, Laura. De la paridad formal a la paridad real. El caso de Bolivia, In.

AMARAL, Fernanda Pattaro et al. (org.). *El desangramiento latinoamericano: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal*. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018. p. 215-245

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. v. 40, p. 231-251, abril 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566>. Acesso em: fev/2019.

ALMEIDA, Veronica Lima da Fonseca; MARTINS, Leila Chalub. Relações de Gênero e Educação Ambiental no Projeto Mulheres das Águas. In. V ENANPPAS, Brasília-DF, 4, 5 e 6 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT9-1026-912-20080504224300.pdf>. Acesso em: maio/2019.

ANA – Agência Nacional de Águas (Brasil). *Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil: regiões hidrográficas brasileiras – Edição Especial*. -Brasília: ANA, 2015.

ANA. Agência Nacional de Águas (Brasil). *O Comitê de Bacia Hidrográfica: o que é e o que faz?* / Agência Nacional de Águas. Brasília: SAG, 2011. 64 p. il. *Cadernos de capacitação em recursos hídricos*; v.1).



ANA. Agência Nacional de Águas. Disponível em: <http://www3.ana.gov.br/>.

Acesso em: mar/2019.

ANA/GEF/PNUMA/OEA. *Implementação de Práticas de Gerenciamento Integrado de Bacia Hidrográfica para o Pantanal e Bacia do Alto Paraguai*

ANA/GEF/PNUMA/OEA: Programa de Ações Estratégicas para o Gerenciamento Integrado do Pantanal e Bacia do Alto Paraguai. Relatório Final/Agência Nacional de Águas – ANA ... [et al.]. – Brasília: TDA Desenho & Arte Ltda. 2004.

ANA/IMAP/MS. *Subprojeto 7.4MS – Desenvolvimento institucional dos consórcios intermunicipais*. Relatório técnico. ANA/GEF/PNUMA/OEA: Programa de Ações Estratégicas para o Gerenciamento Integrado do Pantanal e Bacia do Alto Paraguai. 2004.

ARAUJO, Ana Paula Correia de; VARGAS, Icléia Albuquerque de; BICALHO, Ana Maria de Souza Mello. As tradicionais fazendas de gado do Pantanal Mat0-grossense e a ordem espacial. In. ARAUJO, Ana Paula Correia de; VARGAS, Icléia Albuquerque de. (org.). *Dinâmicas do rural contemporâneo*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. 2014. p. 231-250.

ARAÚJO, Clara. Incongruências e dubiedades, deslegitimação e legitimação: o golpe contra Dilma Rousseff. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org.). *O Golpe na perspectiva de Gênero*. Salvador: Edufba, 2018. (Coleção Cult). p. 33-50.

AZUAGA, Célia Cristina; ORTELHADO Patrícia Lima. Relato de experiência: O percurso do grupo de educadores brasileiros e paraguaios pelas águas fronteiriças do rio Apa. In. GARCIA, Áurea da Silva; ZERLOTTI, Patrícia Honorato, (org). *GAEA – Gênero, água, educação ambiental*. Campo Grande: Mupan, 2015. p. 97-102.

BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antônio de Pádua Danesi. (Coleção Tópicos) - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; DUQUE, Tiago. Notas sobre uma cruzada moral na era digital: a “ideologia de gênero” como ameaça à sociedade brasileira. In. AMARAL, Fernanda Pattaro et al. (org.). *El desangramiento latinoamericano*:

un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018. p. 277-310.

BANDUCCI JÚNIOR, Álvaro. *A natureza do pantaneiro: relações e representações de mundo no “Pantanal da Nhecolândia”*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. 2007. 224 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2002.

BARROS, Abílio de Leite. *Gente Pantaneira: (crônicas de sua história)*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores. 1998.

BARROS, Manoel de. *Águas*. Sanesul – Empresa de Saneamento de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2001.

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão (Poesia quase toda)*. Editora Civilização Brasileira S.A. 2 edição. 1992

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. *O meu quintal e maior que o mundo*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva. (Alfaguara), 2015. 164 p.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. PENCHEL, Marcus Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo Líquido*. Trad. MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo – Livro 1: Fatos e Mitos*. 4ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1970.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo – Livro 2: Experiência vivida*. 2ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.

- BELTRÁN, Elizabeth Peredo. Ecofeminismo. In. SOLÓN, Pablo (org.). *Alternativas Sistémicas*. Fundación Solón, Attac France, Focus on the Global South. La Paz, Bolivia. 2017. p. 103-132.
- BID. Banco Interamericano de Desarrollo. *Enfoque de género en proyectos de presupuestos subnacionales*. Laura Aguilera. Washington – (Nota técnica del BID; 1065). 2016. 34p. Disponível em: <https://webimages.iadb.org/publications/spanish/document/Enfoque-de-g%C3%A9nero-en-proyectos-de-presupuestos-subnacionales.pdf>. Acesso em: jan/2019.
- BID/IDEA. *Partidos políticos y paridad: Un desafío de la democracia en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA Internacional). 2015. Disponível em: <https://webimages.iadb.org/publications/spanish/document/Partidos-politicos-y-paridad-Un-desafio-de-la-democracia-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: jan/2019.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Ed. Porto. 2ª Edição. 1994.
- BOLZAN, Fábio, et al. Monetary value of the ecosystem services of the Pantanal and its surroundings: first approximations and perspectives. SPPRING, 2019.
- BONAVIDES, Paulo. *Teoria constitucional da democracia participativa* (por um Direito Constitucional de luta e resistência, por uma Nova Hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade). São Paulo: Malheiros, 2001.
- BONITO-PE. Emenda à Lei Orgânica nº 01/2017, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://www.mapas.org.br/?page\\_id=1269](http://www.mapas.org.br/?page_id=1269). Acesso em: fev/2019.
- BORRINI-FEYERABEND, Grazia; DUDLEY Nigel; JAEGER, Tilman; LASSEN, Barbara; PATHAK BROOME, Neema; PHILLIPS, Adrian; SANDWICH, Trevor. *Gobernanza de áreas protegidas: de la comprensión a la acción*. No. 20 de la Serie Directrices para buenas prácticas en áreas protegidas. Gland, Suiza: UICN. 2014. xvi + 123 pp. Disponível em: <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/PAG-020-Es.pdf>. Acesso em: jan/2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: mar/2019.

BRASIL. *Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014*. Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm). Acesso em: maio/2019.

BRASIL. *Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996*. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm). Acesso em: jan/2019.

BRASIL. *Decreto nº 10.084, de 5 de novembro de 2019*. Revoga o Decreto nº 6.961, de 17 de setembro de 2009, que aprova o zoneamento agroecológico da cana-de-açúcar e determina ao Conselho Monetário Nacional o estabelecimento de normas para as operações de financiamento ao setor sucroalcooleiro, nos termos do zoneamento. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10084.htm). Acesso em: nov/2019.

BRASIL. *Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932*. Código Eleitoral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: mar/2019.

BRASIL. *Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934*. Decreta o Código das Águas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D24643.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D24643.htm). Acesso em: jan/2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007*. Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em: mar/2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019*. Estingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm). Acesso em: maio/2019.

BRASIL. *Lei 9.433, de 8 de janeiro de 1997*. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm). Acesso em: jan/2019.

BRASIL. *Lei 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm). Acesso em: mar/2019.

BRASIL. *Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm). Acesso em: abr/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: abr/2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: abr/2019.

BRASIL. *Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019*. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm#art67](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm#art67). Acesso em: jan/2019.

BRASIL. *ProNEA, Marcos Legais & Normativos. Educação Ambiental - Por um Brasil Sustentável - Documentos de Referência para o Fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Órgão Gestor da PNEA - Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Série EduCare. Brasília, 2014. 112 p.*

CALLE 13. *Latinoamérica (música)*. 2010(?). Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/calle-13/latinoamerica/traducao.html> . Acesso: nov/2019.

CAMPOLIN, Aldalgiza Inês; FEIDEN, Alberto; LISITA Frederico Oliviera.

Monitoramento socioeconômico dos Assentamentos Mato Grande, Taquaral, Paiolzinho e Tamarineiro II, Corumbá, MS: 2005 a 2011 [recurso eletrônico] /. – Dados eletrônicos. – Corumbá: Embrapa Pantanal, 2016. Disponível em:

<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/157204/1/DOC144.pdf>.

Acesso em: jun/2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação política-pedagógica. In. LOUREIRO, Carlos Frederico B. (coord.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação em debate*. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 4ª ed. 2006 il. p. 53-65;

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Análise do discurso e hermenêutica: reflexões sobre a relação estrutura-acontecimento e o conceito da interpretação. In. GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (Orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 201-216.

CARVALHO, Paulo Gonzaga Mibielli de. *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: uma avaliação crítica* / Paulo Gonzaga Mibielli de Carvalho, Frederico

Cavadas Barcellos. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria de Pesquisas, 2015.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=294602&view=detalhes>. Acesso em jan/2019.

CASTELNOU, Antonio Manoel Nunes; FLORIANI Dimas; VARGAS, Icléia Albuquerque de; DIAS, Janise Bruno. Sustentabilidade socioambiental e diálogo de saberes: o Pantanal Mato-grossense e seu espaço vernáculo como referência. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. n. 7, p. 41-67, jan./jun. Editora UFPR. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3043/2434>. Acesso em: mar/2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEPAL. *A contribuição das mulheres para a igualdade na América Latina e no Caribe*. X Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Quito, Equador, 06 a 09 de agosto de 2007. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16635/1/S5552007\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16635/1/S5552007_pt.pdf). Acesso em: jan/2019.

CEPAL. *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (LC/G.2660/Rev.1), Santiago, 2016.

CEPAL. *La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/PONTE, Nicole Bidegain. Santiago. Serie Asuntos de Género N° 143. 75 p. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CNE/CP/MEC. *Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias->



[112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622](http://112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622). Acesso em: mar/2019.

CNRH. Conselho Nacional de Recursos Hídricos. Disponível em:

<http://www.cnrh.gov.br/>. Acesso em: mar/2019.

CUNHA, Lucia Helena de Oliveira. Significados múltiplos das águas. In. DIEQUE, Antônio Carlos (org.). A imagem das águas. Ed. Hucitec. São Paulo. 2000.

DECLARAÇÃO DE DUBLIN (1992). Declaração de Dublin sobre Água e o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em:

<http://www.meioambiente.uerj.br/emrevista/documentos/dublin.htm>. Acesso em: fev/2019.

DECLARAÇÃO DO RIO. 1992. Declaração do Rio – Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) Disponível em:

[http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Declaracao\\_Rio\\_Meio\\_Ambiente\\_Developolvimento.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Declaracao_Rio_Meio_Ambiente_Developolvimento.pdf). Acesso em jan/2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em:

[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: mar/2019.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Possibilidades e Limites no uso da abordagem (auto)biográfica no campo da educação ambiental? In. GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 151-178.

DIEGUES, Antônio Carlos (org.) Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente: São Paulo, USP, (Biodiversidade, 4), 2001.

DIEGUES, Antônio Carlos. Água e Cultura nas Populações Tradicionais Brasileiras. In. I Encontro Internacional: Governança da Água. Procam/Nupaub-USP. São Paulo, nov 2007. Disponível em:

<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/simbolaqua.pdf>.

Acesso em: jan/2019.



DIEGUES, Antônio Carlos. Aspectos sócio-culturais e políticos do uso da água – Plano Nacional de Recursos Hídricos/Ministério do Meio Ambiente. Brasília. s/d. 44 p.

DONA HELENA. Documentário. Direção Dainara Toffoli. M. Schmiedt Produções. 56 min., 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nTGOLwo0Ya0>. Acesso em: jul/2019.

ETHOS. Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas / Instituto Ethos e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Disponível em: <https://webimages.iadb.org/publications/portuguese/document/Perfil-social-racial-e-de-g%C3%AAnero-das-500-maiores-empresas-do-Brasil-e-suas-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas.pdf>. Acesso em: jan/2019.

FERNANDES, Júlio Francisco Alves; VALENTE, Laís Cristina Oliveira; ARAÚJO, Paula Correia de. Mulheres em movimento: a força feminina na construção do espaço rural do Pantanal, Brasil. Anais: *I Seminário Internacional de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável e IV Jornada Questão Agrária e Desenvolvimento*. Marechal Cândido Rondon - PR, 22 a 25 de novembro de 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/SIPGDRS/anais>. Acesso em: maio/2019.

FLOR DE PEQUI. Grupo Aldeia (música). Ano(?). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UUICeH99PXM>. Acesso: nov/2019.

FOLEGATTI, Marcos V.; SÁNCHEZ-ROMÁN, Rodrigo M.; COELHO, Rubens D.; José A. FRIZZONE. Gestão dos recursos hídricos e agricultura irrigada no Brasil. p. 15-23. BICUDO, Carlos E.de M.; TUNDISI, Jose G.; SCHEUENSTUHL, Marcos C. Barnsley M. (orgs). *Águas do Brasil: análises estratégicas* – São Paulo, Instituto de Botânica, 2010. 224 p.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. Pós-facio: Daniel Defert, tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo. n-l Edições, 2013.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 18º ed. 150p.

- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educación y mudanza*. Trad. Marcel Arvea Damián. Oaxaca de Juarez, México: La Mano. 1ª ed. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Coordenação Geral de Gestão Ambiental. (Org.). Plano de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas: Orientações para Elaboração. – Brasília: FUNAI, 2013. 20p
- Galeano, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.
- GALEANO, Eduardo. Un libro abierto. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2018/04/26/eduardo-galeano-8-livros-para-download-em-pdf/>. Acesso em: nov/2019.
- GARCIA, Áurea da Silva (et. al). *Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul*. (Relatório Técnico). Imasul, WWF-Brasil e Mupan. 2017.
- GARCIA, Áurea da Silva. *Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Os Desafios da Educação Ambiental como Política Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Campo Grande: UFMS, 2010.
- GARCIA, Áurea da Silva. Contexto do GAEA: o porquê de gênero, água e educação ambiental. In: GARCIA, Áurea da Silva; ZERLOTTI, Patrícia Honorato, (org). *GAEA – Gênero, água, educação ambiental*. Campo Grande: Mupan, 2015. p. 107-122.
- GARCIA, Áurea da Silva. Fortalecimento da Participação Social e o Contexto de Gênero para o Gerenciamento de Recursos Hídricos participação e cidadania na BAP. In. *II Seminário internacional América Platina*. Campo Grande: UFMS, 2008.
- GARCIA, Áurea da Silva; LIRA, Elinalva Silva da; MASSON, Daniella de Souza. Equidade de gênero na gestão integrada da bacia do rio Apa. *Revista GeoPantanal* v. 8, n. 14 (2013). Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/253>. Acesso em: fev/2019.

GARCIA, Áurea da Silva; LIRA, Elinalva Silva da; MASSON, Daniella de Souza. *Equidade de gênero na gestão integrada da bacia do rio Apa*. Relatório Técnico. Gestão Integrada do Apa (GIAPA), Prefeitura Municipal de Ponta Porã e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação de Mato Grosso do Sul (FADEMS). 2012.

GARCIA, Áurea da Silva; NICOLA, Rafaela Danielli; PRADO, Fernanda. *Pantanal poética: poemas, sons e canções*. Mupan: Campo Grande/MS. 2016. (978-85-69786-02-3).

GARCIA, Áurea da Silva; NICOLA, Rafaela Danielli; PRADO, Fernanda. *Pantanal poética: vivência documentada*. Mupan: Campo Grande/MS. 2016. (978-85-69786-03-0)

GARCIA, Áurea da Silva; ORTELHADO Patrícia Lima; Políticas Públicas de Educação Ambiental Fortalecem Escolas do Campo na Fronteira: In. *I Seminário Internacional Campo, Educação e Diversidade*. UFGD/2011.

GARCIA, Áurea da Silva; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Ação de Extensão como Boas Práticas em Capacitação para a Igualdade de Gênero. In. *Anais - Encontro Internacional ENGÊNERO III. Saber, Violência, Ação: a universidade reforçando ou desconstruindo (pré)conceitos?* Vitória: UFES. 2019.

GARCIA, Áurea da Silva; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida): o ideal e o real nos processos de participação. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* ISSN 1517-1256, v. 27, julho a dezembro de 2011. p. 61-73. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3194>. Acesso em: mar/2019.

GARCIA, Áurea da Silva; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Formação em Gênero, Água e Educação Ambiental para o fortalecimento de Educadores/as Ambientais no Pantanal Mato-Grossense. In. *V Seminário Internacional América Platina*. Dourados: UFGD. 2014.

GARCIA, Áurea da Silva; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Proposta pedagógica da formação GAEA selecionada como Boas Práticas para a Capacitação em Igualdade de Gênero pela ONU Mulheres. *Geofronter*, UEMS. Campo Grande, n. 4, v. 3, Volume Especial, p.133-149. 2018. Disponível:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/3039>. Acesso em: mar/2019.

GARCIA, Áurea da Silva; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Proposta pedagógica da formação GAEA selecionada como Boas Práticas para a Capacitação em Igualdade de Gênero pela ONU Mulheres. In. *VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços: UEMS*. Campo Grande. 2016.

GARCIA, Áurea da Silva; VARGAS, Icléia Albuquerque de; NICOLA, Rafaela Danielli. *Pantanal Poética*. Relatório Técnico. Mupan: Campo Grande/MS 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO ACABA. Moções. (música). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/grupo-acaba/1384303/>. Acesso: nov/2019.

GWP/CEPAL. Regimes Aplicados à Gestão das Águas no Brasil (Convergência na Diversidade). COSTA, Francisco José Lobato da; NETTO, Oscar de Moraes Cordeiro; SOARES JR. Paulo Roberto/Global Water Partnership (GWP) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Brasília, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu* (5) 1995: pp. 07-41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: dez/2019.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*. 7 – nº 1/93. p. 7-31. Disponível em: <http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2015/08/sandra-harding.pdf>. Acesso em: dez/2019.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In. GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. (Orgs.) *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 15-61.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Biomass*. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: nov/2019.

IPBES (2019). Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. DÍAS, Sandra et al. IPBES secretariat, Bonn, Germany. 56 pages. Disponível em: [https://ipbes.net/sites/default/files/downloads/spm\\_unedited\\_advance\\_for\\_posting\\_hn.pdf](https://ipbes.net/sites/default/files/downloads/spm_unedited_advance_for_posting_hn.pdf). Acesso em out/2019.

IPEA. Diálogos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os Desafios para a Gestão da Água e do Saneamento no Brasil. Documento apresentado no 8º Fórum Mundial da Água: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; Agência Nacional de Águas; Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo. Brasília. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8284>. Acesso em: mar/2019.

IRIGARAY Carlos Teodoro; NUNES DA CUNHA, Cátia; JUNK, Wolfgang J. Pantanal à margem da lei: Panorama das ameaças e perspectivas para a conservação. Campo Grande, MS: Mupan, 2019. Programa Corredor Azul. Wetlands International. Brasil.

JACOBI, Pedro Roberto, GRANDISOLI, Edson. *Água e sustentabilidade: desafios, perspectivas e soluções*. São Paulo: IEE-USP e Reconnecta. 1ª Edição. 2017. 110 p.

KASSIADOU, Anne et al. Educação Ambiental desde El Sur. Macaé: Editora NUPEM, 2018. 214 p.

KOLEFF, Patrícia; FIGUEROA, Alejandra; SAAVEDRA, Barbara; et al. Biodiversidad, Género y Cambio Climático: Propuestas basadas en conocimiento. Iniciativa Latinoamericana y el Caribe. Santiago de Chile. 2019. Disponível em: [https://www.capitalbiodiversidad.cl/wp-content/uploads/2020/01/PolicybriefsCompilado\\_10-01-20-1.pdf](https://www.capitalbiodiversidad.cl/wp-content/uploads/2020/01/PolicybriefsCompilado_10-01-20-1.pdf). Acesso em: dez/2019.

KOZEL, Salete. Representação e ensino: aguçando o olhar geográfico para os aspectos didáticos-pedagógicos. In. SERPA, A. (org.). *Espaços culturais*:

vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 69-89. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bk/pdf/serpa-9788523211899.pdf>. Acesso em: nov/2019.

KRASILCHIK, Myriam; CARVALHO, Luiz Marcelo de; SILVA, Rosana Louro Ferreira. Educação para a sustentabilidade dos recursos hídricos. p. 133-144. BICUDO, Carlos E.de M.; TUNDISI, Jose G.; SCHEUENSTUHL, Marcos C. Barnsley M. (orgs). *Águas do Brasil: análises estratégicas*. São Paulo, Instituto de Botânica. 2010. 224 p.

LATINIDADES/GRIÔ. Festival da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha (3.: 2010: Brasília, DF). Latinidades / organização Griô. – Brasília: Ipea. 2011.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Ort. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2009.

LEFF, Enrique. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira: 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Pesquisa-Ação Participante e a Educação Ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. (Org). *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007. 166p; 14 x 21 cm.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Emmanuel. Cantos de terra. Campo Grande. Letra Livre. 2016. 80p.

MARINHO, Vera Lúcia Freitas; MORETTI, Edvaldo Cesar. Águas - Entre Dilemas e Disputas: Uma experiência na América Platina. In. América Platina: dilemas, disputas e rupturas. JOHNSON Guillermo Alfredo... [et al.], (org.) – 1ª Ed.- Curitiba, Appris, 2016.

MARTINHO, Cássio. Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF Brasil, 2003.

MARTINS, Thais Joi; SILVA, Maurício Ferreira da; OLIVEIRA, Antônio Eduardo Alves. Um movimento à direita na política brasileira: a deposição de Dilma Rousseff. In. AMARAL, Fernanda Pattaro et al. (org.). *El desangramiento latinoamericano: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal*. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018. p. 311- 343.

MATO GROSSO DO SUL. *Lei Nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018*. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/MS).

MERICO, Luiz Fenando Krieger. *A transição para a sustentabilidade*. São Paulo. Edições Loyola. 2014.

MOLON, Suzana Inês. Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a educação ambiental. In. GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 135-150.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In. GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (Orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 85- 114.

MORIN, Edgar; *Terra-Pátria* / Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern / traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003. 181 p.

MUPAN. *Produto 3 – Versão Preliminar do Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (2017)*. Contrato de Prestação de Serviços CON 00999-2017: WWF-Brasil e a Mupan – Mulheres em Ação no Pantanal. Campo Grande/MS

MUPAN. *Projeto Político Pedagógico da Formação de Multiplicadores para a Incorporação de Gênero no Gerenciamento de Recursos Hídricos e Educação Ambiental*. Primeira revisão – março de 2014. Disponível em: [www.gaea.inf.br](http://www.gaea.inf.br). Acesso em: fev/2019.



NAÇÕES UNIDAS. Declaração do Milênio. Cimeira do Milênio. Nova Iorque, 6-8 de setembro de 2000. 20p. Disponível em:

<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>. Acesso em: jan/2019.

NOAL, Mirian Lange. Saberes da educação básica do campo em MS: pontes entre roças, escolas, palavras. In. ARAUJO, Ana Paula Correia de; VARGAS, Icléia Albuquerque de. (org.). *Dinâmicas do rural contemporâneo*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. 2014. p. 295-398.

NOGUEIRA, Daniela. Entrevista com Daniela Nogueira Soares para COLECIONA do Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: [http://coleciona.mma.gov.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-](http://coleciona.mma.gov.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/Entrevista_Daniela_Nogueira_Coleciona_AGUA_28_11_204.pdf)

[manager/Entrevista\\_Daniela\\_Nogueira\\_Coleciona\\_AGUA\\_28\\_11\\_204.pdf](http://coleciona.mma.gov.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/Entrevista_Daniela_Nogueira_Coleciona_AGUA_28_11_204.pdf).

Acesso em: abr/2019.

NOGUEIRA, Daniela. Gênero e Água – Desenhos do Norte, Alternativas do Sul: análise da experiência do semiárido brasileiro na construção do desenvolvimento democrático. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. Brasília, 2009. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8055/3/2009\\_DanielaNogueiraSoares.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8055/3/2009_DanielaNogueiraSoares.pdf). Acesso em: dez/2019.

NOGUEIRA, Daniela. Gênero e Água – Desenhos do Norte, Alternativas do Sul: análise da experiência do semi-árido brasileiro na construção do desenvolvimento democrático. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 1 Janeiro / Abril 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n1/12.pdf>. Acesso em: dez/2018.

NOGUEIRA, Daniela. Segurança hídrica, adaptação e gênero: o caso das cisternas para captação de água de chuva no semiárido brasileiro.

Sustentabilidade em Debate. v. 8, p. 22-36, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/sust/issue/view/774>. Acesso em: dez/2018.

NUNES DA COSTA, Marta Rios Alves. Feminismo é Humanismo - A questão das mulheres na filosofia. *Ethic@* (UFSC), v. 15, p. 110-125, 2016. Disponível em:



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2016v15n1p110>.

Acesso em: abr/2019.

NUNES DA COSTA, Marta Rios Alves. Patriarcado, violência, injustiças – sobre as (im)possibilidades da democracia. *Debate Feminista*, v. 56, p. 1-16, 2017.

Disponível em:

[http://debatefeminista.cieg.unam.mx/df\\_ojs/index.php/debate\\_feminista/article/view/2093/1886](http://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2093/1886). Acesso em: abr/2019.

O QUE É, O QUE É. Gonzaguinha (música). 1982. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>. Acesso em: jan/2020.

O TRATADO DA BACIA DO PRATA. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/186298/000406291.pdf>.

Acesso em: nov/2019.

OIG – Observatório de Gênero da América Latina e Caribe. Disponível em:

<https://oig.cepal.org/pt>. Acesso em: nov/2019

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de; AMARAL, Fernanda Pattaro; OLIVEIRA, Emidio Capistrano de. O processo de afastamento de Dilma Rousseff visto pelas simbologias de gênero: de Janaína Paschoal – musa do impeachment – a Marcela Temer – musa do lar. In. AMARAL, Fernanda Pattaro et al. (org.). *El desangramiento latinoamericano: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal*. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018. p. 345-394.

OLMEDO. Alfonzo. *Un camino al “buen vivir” – en el yvyamarane’ y* – Propuesta de plan nacional del buen vivir indígena. Asunción-Paraguay. Codes. 2013.

ONU MULHERES. *Entidade da ONU para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres*. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/>.

Acesso em: mar/2019.

PAULA JÚNIOR, Franklin de. Formação, diálogo e participação no planejamento e Gestão de Águas. PAULA JÚNIOR, Franklin de; MODAELLI, Suraya. (Org.). *Política de águas e educação ambiental: processos dialógicos e formativos em*

planejamento e gestão de recursos hídricos. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2011.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista* / publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina. – Vol. 1, n. 1 (Jul./Dez. 1998). Londrina: Ed. UEL, 1998. v. il. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em: out/2019.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo. Uma luz inicial no caminho metodológico da Educação Ambiental. In. PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (orgs.). *Paradigmas metodológicas em educação ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 37-43.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: out/2019.

PIGNATTI, Marta Gislene; CASTRO, Sueli Pereira. A fragilidade/resistência da vida humana em comunidades rurais do Pantanal Mato-Grossense (MT, Brasil). *Ciência & Saúde Coletiva – Temas Livres*. Volume: 15 Suplemento 2, Publicado: 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s2/a27v15s2.pdf>. Acesso em: maio/2019.

PINTO, Célia Regina Jardim. Dilma – uma mulher política. In: RUBIM, Linda; ARGOLLO, Fernanda (org.). *O Golpe na perspectiva de Gênero*. Salvador: Edufba, 2018. (Coleção Cult). p. 23-32.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Brasília: PNUD, 2015. 291 p.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Disponível em:

<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso em: jan/2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *O desafio ambiental*. Organizador Emir Sader (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização). Rio de Janeiro: Record, 2004. 180 p.

PRH-Paraguai. *Plano de Recursos Hídricos da Região Hidrográfica do Paraguai – PRH Paraguai: Resumo Executivo / Agência Nacional de Águas*. – Brasília: ANA, 2018.

PRH-PARAGUAI. *Plano de Recursos Hídricos da Região Hidrográfica do Paraguai*. Produto parcial PP-02 – Diagnóstico consolidado da Região Hidrográfica do Rio Paraguai. Agência Nacional de Águas – Brasília: ANA/SPR, Engecorps Engenharia S.A, 2017. 347p.

REDE CERRADO. Manifestação da sociedade civil sobre a recriação do Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT. Disponível em: <https://redecerrado.org.br/>. Acesso em: nov/2019.

RIBEIRO, Mara Aline. *Entre cheias e vazantes: a produção de geografias no Pantanal*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. 234 p.

RIO+20. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. *O Futuro que Queremos*. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>. Acesso em jan/2019.

ROLDÃO, Diego. Revista Aguapé – a nova jornada. Mato Grosso do Sul, Brasil, agosto de 2014 Ano XI - nº 17

ROSSETTO, Onélia Carmem. Pantanal mato-grossense: patrimônio cultural e sustentabilidade ambiental. In. ROMANCINI, Sonia Regina; ROSSETTO, Onélia Carmem; NORA, Giseli Dalla (org.). *Neer - as representações culturais no espaço: perspectivas contemporâneas em geografia*. Documento Eletrônico. - Porto Alegre: Imprensa Livre, 2015. 537p. Disponível em: [http://neer.com.br/site/wp-content/uploads/2018/09/V\\_NEER\\_Cuiaba-MT\\_op.pdf](http://neer.com.br/site/wp-content/uploads/2018/09/V_NEER_Cuiaba-MT_op.pdf). Acesso em: nov/2019.

- RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda. Precisamos falar de Gênero. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org.). *O Golpe na perspectiva de Gênero*. Salvador: Edufba, 2018. (Coleção Cult). p. 8-22.
- SAITO, Carlos Hiroo; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; VARGAS, Icléia Albuquerque de. *Educação Ambiental numa abordagem freiriana: fundamentos e aplicação*. In. PEDRINI, Alexandre de Gusmão, SAITO, Carlos Hiroo (orgs.). *Paradigmas metodológicas em educação ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 71-81.
- SANCHES, Janina. Direitos da Natureza: Sumak Kawsay, epistemologia e escolha. *Políticas Culturais em Revista*, 1(6), p. 152-162, 2013 – Disponível em: [www.politicasculturaisemrevista.ufba.br](http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br). Acesso em: jan/2019.
- SANTANA, Olívia. Sobre o golpe e as mulheres no poder. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org.). *O Golpe na perspectiva de Gênero*. Salvador: Edufba, 2018. (Coleção Cult). p. 161-176.
- SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica da diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Petrópolis, 2005.
- SANTOS, Milton *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* / Milton Santos. 10ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2006.
- SARTRE, Jean-Paul. *O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação*. Tradução Duda Machado. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- SARTRE, Jean-Paul. *O que é a subjetividade?* Tradução Estela dos Santos Abreu. 1. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 160 p.
- SATER, Almir; SIMÕES, Paulo. *Comitiva esperança (música)*. 1986(?). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/almir-sater/44077/>. Acesso: nov/2019.
- SATER, Almir; SIMÕES, Paulo. *Sonhos guaranis*. 1980(?). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/almir-sater/127236/>. Acesso: nov/2019.

- SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente (música). 1990(?). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-teixeira/298341/> Acesso: nov/2019.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>. Acesso em: jan/2019.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele e CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (orgs.). *Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005b.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Eder Janeo da; LE BOURLEGAT, Cleonice Alexandre. O Geopark Bodoquena-Pantanal e o desenvolvimento rural. In: ARAUJO, Ana Paula Correia de; VARGAS, Icléia Albuquerque de. (org.). *Dinâmicas do rural contemporâneo*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. 2014. p. 183-215.
- SILVA, Edevagno Pereira da; GARCIA, Áurea da Silva. A educação ambiental na perspectiva dos professores da educação básica da rede estadual de Aral Moreira, MS. Saberes em Ação. UCDB. 2018. Disponível em: [http://sabereseMACAO.ucdb.br/Files/livro\\_saberes2018.pdf](http://sabereseMACAO.ucdb.br/Files/livro_saberes2018.pdf). Acesso em jan/2019.
- SILVA, Givânia Maria da. Mulheres quilombolas: as guardiãs da história dos seus territórios. In: LATINIDADES/GRIÔ. Festival da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha (3: 2010: Brasília, DF). *Latinidades / organização Griô*. – Brasília: Ipea. 2011. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_latinidades.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_latinidades.pdf). Acesso em jan/2019.
- SILVA, João dos Santos Vila da; ABDON, Myrian de Moura. Delimitação do pantanal brasileiro e suas sub-regiões. *Pesquisa Agropecuária Brasileira*. Vol. 33, número especial, p. 1703-1711. 1998.

SOLÓN, Pablo. Vivir Bien. In. SOLÓN, Pablo (org.). *Alternativas Sistémicas*. Fundación Solón, Attac France, Focus on the Global South. La Paz, Bolivia. 2017. p. 13-57.

SOUSA JÚNIOR, Wilson Cabral de; GONÇALVES, Demerval Aparecido; RIBEIRO, Thiago Carlos Lopes; SCUR, Mayara Camila. Nova hidrovía Paraguai-Paraná: uma análise abrangente: análise de conjuntura e factibilidade política, econômica, social e ambiental da “nova” proposta da hidrovía Paraguai-Paraná. Campo Grande, MS: Mupan, 2019. Programa Corredor Azul. Wetlands International. Brasil.

SOUZA, Alexandre do Nascimento; JACOBI, Pedro Roberto. Em busca de uma nova ciência: a ampliação de pares e a institucionalidade participativa. In. JACOBI, Pedro Roberto (org.). *Conhecimento interdisciplinar, governança ambiental e sociedade*. São Paulo: IEE-USP e PROCAM-USP, 2016. 1ª Edição.

SOUZA, Paulo Robson de. Poesia animal. Campo Grande, MS: Sterna – Ed. UFMS. 2003. 75p.

TAMAIIO, Irineu. A política pública de educação ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - gestão do governo Lula (2003-2006). 2007. 176p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – CDS, UNB, Brasília, 2007. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3430/1/2007\\_IrineuTamaio.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3430/1/2007_IrineuTamaio.pdf). Acesso em: abr/2019.

TAMAIIO, Irineu; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Quando o Parque (ainda) não é nosso. Educação Ambiental, pertencimento e participação social no Parque Sucupira, Planaltina/DF. Espaço e Geografia (UnB), v. 17, p. 145-182, 2014. Disponível em: <http://www.lsie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/325/213>. Acesso em: abr/2019.

THIOLLENT, M. Nota de leitura a educação permanente segundo Henri Desroche. *Pro-Posições*. v. 23, n. 3 (69), p. 239-243, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/17.pdf>. Acesso em: jan/2019.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 8º ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2018. 126 p.

TOMAS, Walfrido M, et al. Sustainability Agenda for the Pantanal Wetland: Perspectives on a Collaborative Interface for Science, Policy, and Decision-Making. *Tropical Conservation Science* Volume 12: 1–30. Disponível em: Acesso em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1940082919872634>. nov/2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceira construída pela identificação teórica e metodológica. In. TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007. 166p; 14 x 21 cm.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de. A metodologia de pesquisa-ação em Educação Ambiental: reflexões teóricas e relatos de experiência. In. PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (orgs.). *Paradigmas metodológicas em educação ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 37-43.

TOZZI, Rodrigo Henrique Branquinho Barboza. Eu sou o rio, o rio sou eu: a atribuição de personalidade jurídica aos bens naturais ambientais. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doutrina\\_27613750\\_EU\\_SOU\\_O\\_RIO\\_O\\_RIO\\_S\\_OU\\_EU\\_A\\_ATRIBUICAO\\_DE\\_PERSONALIDADE\\_JURIDICA\\_AOS\\_BENS\\_NATURAIS\\_AMBIENTAIS.aspx](http://www.editoramagister.com/doutrina_27613750_EU_SOU_O_RIO_O_RIO_S_OU_EU_A_ATRIBUICAO_DE_PERSONALIDADE_JURIDICA_AOS_BENS_NATURAIS_AMBIENTAIS.aspx). Acesso em: fev/2019.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. (Tradução de Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

TUNDISI, José Galizia; MATSUMURA-TUNDISI, Takako. Ciência, tecnologia, inovação e recursos hídricos: oportunidades para o futuro. p. 179-197. BICUDO, Carlos E.de M.; TUNDISI, Jose G.; SCHEUENSTUHL, Marcos C. Barnsley M. (orgs.). *Águas do Brasil: análises estratégicas* – São Paulo, Instituto de Botânica, 2010. 224 p.



UN WOMEN TRAINING CENTRE eLEARNING CAMPUS. Disponível em:  
<https://trainingcentre.unwomen.org/>. Acesso: nov/2019.

VARGAS, Icléia Albuquerque de. *Porteiras assombradas do Paraíso: embates da sustentabilidade socioambiental no Pantanal*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. 2009. 292 p.

VARGAS, Icléia Albuquerque de. *Território, identidade, paisagem e governança no Pantanal Mato-grossense: um caleidoscópio da sustentabilidade complexa*. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2006. 260 p.

VARGAS, Icléia Albuquerque de; HEEMANN, Ademar. Sentir o “Paraíso” no Pantanal: reflexões sobre percepção e valoração ambientais. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 7, p. 131-143, jan./jun. 2003. Editora UFPR. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3049/2440>. Acesso em: nov/2019.

VILLAR, Lucía. Agua y Mujer, un poder que fluye. *ES POSSIBLE*. Revista de la gente que actua. Agua y Mujeres – Reflexiones y buenas prácticas de un poder que fluye. Zaragoza. Número 62, junio de 2018. p. 4-10.

WIZIACK, Suzete Rosana de Castro. In. VARGAS, Icléia Albuquerque de (org.). *Educação Ambiental: gota de saber: reflexões e práticas*. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2006. p. 29-47.

WIZIACK, Suzete Rosana de Castro; ZANON, Angela Maria; VARGAS, Icléia Albuquerque de. A formação continuada de professores em educação e sustentabilidade como política pública para a educação básica no Brasil. *Ensenanza de las Ciencias*. Barcelona. v. extraordin. 2017. p. 3487-3492. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/183879>. Acesso em: abr/2019.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação do direito das mulheres* [recurso eletrônico]. Tradução Ivania Pocinho Motta. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo: Iskra, 2016. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4545865/mod\\_resource/content/1/Reivindica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20da%20mulher%20-%20Mary%20Wollstonecraft.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4545865/mod_resource/content/1/Reivindica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20da%20mulher%20-%20Mary%20Wollstonecraft.pdf). Acesso em out/2019.



ZANON, Angela Maria; GARCIA, Áurea da Silva Garcia. *Panorama da Educação Ambiental no Brasil*. Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis. Campo Grande. UFMS. 2015.