

33a. RBA – 2022

GT12: Antropologia das Relações Humano-Animal

Os Segredos que as Águas Escondem: Cartografias Antropológicas do Mar

Eliane Sebeika Rapchan (PGC-UEM, Brasil; CES-UC, Portugal)

Fagner Carniel (PGC-UEM, Brasil)

Resumo:

As chamadas “Blue Humanities” ou “Oceanic Humanities” foram constituídas nos anos recentes como uma resposta crítica às dualidades modernas que organizam o pensamento ocidental. Para isso, propõe outras maneiras de mergulho no mar que enfatizam as relações históricas, culturais, sociais e políticas entre humanos e outros seres a partir de perspectivas inspiradas em concepções de fluidez, fluxo, rotas e mobilidade. Desse modo, as relações entre coletividades humanas e o mar passaram a incluir outros entes, tais como os peixes e moluscos, mas também as areias, o mangue, os ventos e as marés. Essas relações contemplam atividades de produção da vida por meio da pesca, da arte, da culinária, do culto, da organização familiar, concepções de espaço, de memória e de tempo. Nesta comunicação, procuramos refletir sobre o modo como tais perspectivas poderiam dialogar com o ensino escolar a fim de contribuir com futuros diagnósticos que favoreçam a sensibilização de estudantes e promovam a inclusão de repertórios inspirados em saberes, artes e técnicas produzidos por populações litorâneas nos currículos da Educação Básica brasileira. O objetivo é estimular a incorporação de percepções e conhecimentos oriundos das epistemologias litorâneas do Sul para contribuir com a visibilização de outros modos de partilha de territórios e recursos marítimos que considerem o direito das comunidades multi espécies que habitam os litorais, bem como promover iniciativas que mitiguem os efeitos do aquecimento global e da destruição ambiental.

Palavras-chave: teoria antropológica, pós-antropoceno, mar, epistemologias do Sul, oceanização do ensino.

Prólogo

Depois da escola, o moleque se habituou a reencontrar o mar. Onde nasceu, na rua do Costão, é assim mesmo. Você anda junto ao pé do morro margeando a enorme baía que contorna a região. Desde pequeno ele aprendeu a viver na água. Brincava com seus primos e vizinhos até altas horas. Ao vê-lo mergulhar, sua avó costumava dizer que parecia estar vendo um golfinho. E ele se recorda com carinho daquelas palavras. Lembra também que vento sujo nenhum o fazia desistir de amarrar-se ao mar. Só uma vez em que deu um tempo tão ruim na baía e ele teve que se agarrar no mangue. Por sorte, seu tio estava de zóio no vanzeiro e foi buscar aquele sabãozinho que não parava em casa.

Agora que já não é mais criança, deixou as brincadeiras de lado. É daqueles filhos meia-colher, que ajudam o pai em tudo um pouco. Desafoga o barco, coloca armadilha, passa a rede, bate pedra, mata peixe, descama, tira a barrigada, vara a canoa. E ele se diverte todos os dias rabiscando a baía. Nem todos, é verdade. Têm dias em que o mar não está para peixe, nem ostra, nem siri, nem camarão. Nos finais de semana também não cai na água. Só no verão, ou nos feriados, quando turistas querem passear de barco e ele pode levantar um troquinho. A grana é pouca, sabe bem disso. Mal dá para rabear no domingo com os amigos. O que dizer, então, do motor que quer comprar?

Começou a construir seu barco há quase um ano e ainda não conseguiu nem a metade do dinheiro que precisava juntar. Até lá não vai se sentir gente de verdade, nem conseguir tirar seu registro de pescador. Como diz o menino, o jeito é seguir remando mais um pouco porque a ajuda do governo não é para ele. Quando vem a época do defeso esse reconhecimento oficial faz toda a diferença para ter direito ao benefício no banco. Sem falar que sempre evita maiores problemas na hora que a polícia ambiental pega alguém distraído na água. A bem da verdade é que todos na família são parentes do mar e ele também quer fazer parte. Quem sabe até se tornar um bom ouvidor, daqueles que conhecem os pesqueiros e comandam a baía.

Nas horas mortas da noite, deitado sozinho em sua cama, chega a se perder nesses pensamentos enquanto escuta o canto das ondas. Afinal, como dizem os antigos: o tempo é Rei e rege os nossos dias. No momento certo, a maré há de virar e transformar sua sorte. Mas ele sabe que esse dia ainda demora para acontecer. Por

isso mesmo, logo que a estrela d'alva desaparece no céu anunciando o amanhecer, o menino-moleque salta da cama, lava o rosto, come um bom prato de farinha com sururu e sai de casa para terminar a escola antes de recomeçar sua história. No caminho, um único e silencioso lamento o acompanha: por que esse colégio fica tão longe do mar?

Apresentação

O mar não costuma ser um assunto valorizado pela tradição escolar brasileira. Na atual Base Nacional Comum Curricular que organiza o Ensino Fundamental (Brasil, 2018), por exemplo, ele aparece apenas três ou quatro vezes nas quase seiscentas páginas que compõem o documento. Assim mesmo, é sempre possível encontrá-lo em uma passagem ou em outra dos livros didáticos. Às vezes tratam-no como o cenário da exploração europeia durante os processos de colonização entre os séculos XIV e XIX. Em outros momentos é caracterizado como um território sagrado que abriga determinadas práticas rituais. O ensino de ciências naturais sustenta hipóteses consistentes acerca de seu papel na constituição das condições ambientais propícias para a origem da vida na Terra. Quando alertam para as consequências potencialmente catastróficas da intervenção humana sobre a natureza, também há a preocupação com a poluição dos oceanos e os riscos de extinção das milhares de espécies que habitam seus ecossistemas.

Em todos esses casos, no entanto, o mar parece figurar como uma espécie de “paisagem neutra” que envolve um emaranhado de seres vivos e processos naturais. Ou como o “palco” que ambienta certas histórias humanas. Essa forma de compreender os ambientes marítimos está associada a uma tradição intelectual bastante conhecida e criticada no universo acadêmico contemporâneo (Toren, 2013), mas ainda pouco debatida nas escolas pelo país: a dualidade arbitrária que opõe natureza e cultura, tão arraigada ao imaginário científico, filosófico e literário moderno-colonial (Rapchan, Carniel, 2020) e amplamente difundida pelos currículos e materiais escolares (Rapchan, Carniel, 2016).

As chamadas “*Blue Humanities*” ou “*Oceanic Humanities*” foram constituídas nos anos recentes como uma resposta crítica às dualidades modernas que organizam o pensamento ocidental. Para isso, propõe outras maneiras de mergulho no mar que

ênfatizam as relações históricas, culturais, sociais e políticas entre humanos e outros seres a partir de perspectivas inspiradas em concepções de fluidez, fluxo, rotas e mobilidade. Desse modo, as relações entre coletividades humanas e o mar passaram a incluir outros entes, tais como os peixes e moluscos, mas também as areias, o mangue, os ventos e as marés. Essas relações contemplam atividades de produção da vida por meio da pesca, da arte, da culinária, do culto, da organização familiar, concepções de espaço, de memória e de tempo.

Nesta comunicação, procuramos refletir sobre o modo como tais perspectivas poderiam dialogar com o ensino escolar a fim de contribuir com futuros diagnósticos que favoreçam a sensibilização de estudantes e promovam a inclusão de repertórios inspirados em saberes, artes e técnicas produzidos por populações litorâneas na educação básica brasileira. O objetivo é estimular a incorporação de percepções e conhecimentos oriundos das epistemologias litorâneas do Sul para estimular a visibilização de outros modos de partilha de territórios e de recursos marítimos que considerem o direito das comunidades multi espécies que habitam os litorais, bem como promover iniciativas que possam mitigar os efeitos do aquecimento global e da destruição ambiental.

Seria possível “oceanizar” a educação ambiental no Brasil?

As relações que estabelecemos com os ambientes em que vivemos tornaram-se questões sensíveis para o pensamento pedagógico ocidental sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Naquele contexto, historicamente não tão distante do nosso, a consciência crescente dos riscos alimentares, climáticos, ecológicos ou sanitários provocados pela generalização das formas capitalistas de produção, de exploração e de consumo do planeta ampliou-se ao ponto de provocar sentimentos coletivos de que estaríamos embarcando uma época de desequilíbrios ou de catástrofes às quais novas responsabilidades precisam ser assumidas (Stengers, 2015). Assim, a ideia de “crise ambiental” pôde ser traduzida por diferentes atores políticos do período como uma “crise civilizacional” que exigiria a desconstrução dos modos tipicamente modernos de existência e a criação outras maneiras de conhecer e se relacionar com a complexidade do mundo (Leff, 2003).

Nesse percurso histórico, marcado pela internacionalização das lutas sociais baseadas na afirmação da articulação entre diversidade cultural e direitos humanos (Low, 1999), múltiplas formas de ativismo ambiental emergiram na cena pública dos países centrais do capitalismo do Norte Global euro-norte-americano para contestar a reificação de certa racionalidade instrumental, alimentada pela corrida armamentista do pós-guerra, e pressionar os estados nacionais a se comprometerem com políticas sustentáveis de desenvolvimento que protegessem seus ecossistemas e populações. O Clube de Roma, fundado em 1968, foi uma dessas arenas políticas que impactaram decisivamente a agenda e o próprio campo contemporâneo do ambientalismo (Rome, 2003). Afinal, ampla repercussão de seus relatórios e comunicados neomalthusianos acerca dos “limites” ecológicos do crescimento econômico e populacional acabaria pressionando a Organização das Nações Unidas (ONU) a realizar sua primeira Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, na capital da Suécia, em 1972.

Em que pese as inúmeras críticas e controvérsias geradas pelo tipo de ecologia política que triunfaria a partir da Conferência de Estocolmo (Brüseke, 2010; Giddens, 2010; Latour, 2019), sua Declaração acabou se convertendo em um marco simbólico relevante para a aproximação das questões ambientais à agenda global dos direitos humanos. A educação ambiental figurou nesse contexto como um tipo de prática político-pedagógica que visaria rotinizar conhecimentos e sensibilidades comprometidas com a interrupção dos processos de degradação socioambiental das condições de vida e a valorização das inter relações que conectam seres humanos com outros seres e entes em emaranhados sustentáveis de existência. Alguns anos depois, em 1977, uma nova conferência mediada pela ONU dedicou-se prioritariamente à questão educacional: a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, na capital da Geórgia, ex-República da União Soviética.

A Conferência de Tbilisi foi organizada por meio de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). A expectativa era a de estabelecer definições, objetivos, princípios e estratégias que formassem uma identidade profissional comum aos “especialistas em meio ambiente” – sobretudo pesquisadores e educadores capazes de resolver problemas ambientais concretos a partir de enfoques interdisciplinares – para que pudessem atuar junto aos diferentes sistemas de ensino (formais e não-formais) dos países signatários (Carvalho, 2008). Os horizontes pedagógicos daquela proposta já vinham sendo esboçados no âmbito

da UNESCO desde a publicação da famosa Carta de Belgrado e do estabelecimento de diretrizes gerais para o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em 1975. A intenção expressa era a de difundir ao maior número de sociedades a compreensão da profunda interdependência entre as esferas econômicas, sociais, políticas e ecológicas, bem como com a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes que induziram novas posturas diante das questões ambientais.

No Brasil, as movimentações internacionais das redes de ativismo ambiental formadas nas décadas de 1960 e 1970 adquiriram densidade e protagonismo político durante o processo de redemocratização (Sader, 1988), que encerrou uma ditadura militar que se perpetuou por 21 anos no poder e culminou na construção da Constituição de 1988. Da repercussão global do assassinato de Chico Mendes à atuação política das organizações indígenas pelo fim da tutela estatal, passando pelas lutas do Movimento Sem Terra em favor da reforma agrária e a emergência de movimentos agroecológicos, de atingidos por barragens, ecofeministas ou de preservação ecológica, a década de 1980 caracterizou-se pela criação de novas formas de ativismo ambiental (Viola, 1987). Esses coletivos construíram alianças e coalizões institucionais para exercer pressão sobre a assembleia constituinte e impor algumas de suas principais demandas (e.g. Vieira, 1989; Minc, 1987; Gabeira, 1987). Dentre as inúmeras estratégias de ação, destacaram-se a criação do Partido Verde (PV), em 1986, e a formação da Frente Nacional de Ação Ecológica, em 1987, formada por 71 associações ambientalistas, 9 senadores e 82 deputados.

Ao final do processo, o novo marco legal brasileiro incluiu um capítulo para o meio ambiente que posicionou a educação ambiental como um direito humano fundamental e redesenhou a organização das políticas públicas para o setor com a criação do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Se as intensas disputas e negociações provocadas pelo ambientalismo no país acabaram fortalecendo posições conservadoras e neoliberais, em oposição às perspectivas socioambientais defendidas por alguns movimentos (Ribeiro, 2012), ao menos o processo promoveu ampla repercussão pública da agenda ambiental e consolidou vínculos e compromissos entre os diferentes grupos de ativistas (Viola e Leis, 1995). Talvez tenha sido por isso mesmo que, apesar do fechamento das agências estatais ao ativismo ambiental com a vitória de Fernando Collor nas eleições presidenciais de 1989 e a conseqüente rearticulação desses movimentos em associações privadas e

organizações não-governamentais, parte daquela energia política pôde ser retomada alguns anos depois (Guivant, 1998), quando a ONU sediou sua segunda Conferência Mundial na cidade do Rio de Janeiro, em 1992.

Conhecida como Rio-92 ou Eco-92, esta Conferência ofereceria uma nova estrutura de oportunidades políticas que, mais uma vez, transformaria o campo no país (Alonso, Costa e Maciel, 2007). Além dos tradicionais atores político-partidários instituídos, também foi proposta a ampliação da participação de indivíduos e coletividades como uma estratégia de democratização e de formação cidadã (Crespo e Leitão, 1993). Nesse sentido, um dos espaços de participação da sociedade civil mais vibrantes na Rio-92 parece ter sido o Fórum das ONGs (Landin, 1993). Ele iniciou-se em maio de 1990, como uma forma de preparação para a conferência, e congregou cerca de 1.200 entidades e movimentos sociais em oito encontros nacionais. Assim, não apenas a identificação com a questão ambiental se impôs ao conjunto dos movimentos sociais brasileiros (Acsegrad, 2010), como a própria disputa entre posições conservadoras-neoliberais e socioambientais reestabeleceu-se e outros matizes precisaram ser produzidas para acomodar forças e interesses tanto nacionais quanto internacionais.

A noção de desenvolvimento sustentável, oferecida pela própria ONU, parece ter sido uma dessas ferramentas de acomodação que pretendia compatibilizar a proteção ambiental com o desenvolvimento socioeconômico. Outra mudança importante foi construída com a substituição da noção de ecossistemas pela de biodiversidade, que passou a incluir a proteção de populações e estilos de vida com “baixo impacto ambiental”. Essas formas de conciliação acabaram deslocando a ênfase em questões urbanas, características dos movimentos socioambientais da década de 1970, e produziram aberturas para temas típicos do conservacionismo clássico brasileiro, como a preservação das florestas, com a valorização de saberes e modos de vida de povos indígenas e populações tradicionais. Além disso, a relativa polissemia das noções de “desenvolvimento sustentável”, “biodiversidade”, “cidadania planetária”, “responsabilidade global”, entre tantas outras promovidas pelo programa de Educação Ambiental da Agenda 21, documento resultante da Rio-92, favoreceu o estabelecimento de uma gramática comum a atores com reivindicações, em princípio, divergentes (Leite Lopes, 2004).

Portanto, uma das consequências mais controversas daquelas mobilizações que levaram à Rio-92 parece ter sido o distensionamento político da questão ambiental com a formação de coalizões de redes policêntricas e horizontais ao longo dos anos de 1990 que se especializaram em temáticas particulares e áreas geográficas específicas (Alonso, Costa e Maciel, 2007). Estes fatores, provavelmente, colaboraram para intensificar um movimento de profissionalização e de desradicalização de entidades então centrais para o debate ambiental no Brasil (Loureiro, 2003) – de maneira similar ao que também ocorreu em praticamente todos os países da Europa ocidental (Rootes, 2003). Desse modo, em meio a um cenário de tímidas conquistas para as coletividades que vivem em ambientes de preservação e de enormes retrocessos ecológicos causados pelo avanço das práticas neoliberais, uma parcela significativa de ativistas deslocou-se de outras arenas da política institucional para ocupar o campo educacional (Loureiro, 2008).

A partir da década de 1990, a educação pública também se converteria em um território de disputas em torno dos projetos político-pedagógicos que poderiam consolidar a recente experiência democrática no país e promover formas de ampliação valorativa do mundo (Carniel, 2018). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, inúmeros encontros e conferências começaram a ser organizados até que chegássemos a atual Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída por meio da Lei nº 9.795 de 1999 e regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 2002. Nesse percurso, a educação ambiental configurou-se como um componente “essencial” a todos os níveis e modalidades da educação, em especial aos cursos de formação docente, sem se organizar em torno de uma disciplina específica, pois deveria integrar-se às variadas áreas do conhecimento de modo interdisciplinar (Kindel, 2012). Além disso, o órgão gestor dessa política seria compartilhado pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação de modo integrado e transversal.

No entanto, ao cartografar teses e dissertações que analisaram iniciativas de “ambientalização” dos currículos escolares entre os anos de 2011 e 2014, Taís Cristine Ernst Frizzo (2017) observou que diversas pesquisas do período já alertavam para as “fragilidades” políticas e pedagógicas da incorporação transversal e interdisciplinar da educação ambiental na Educação Básica (e.g. Santos, 2011; Santana, 2013). Essa face múltipla da cultura da sustentabilidade socioambiental,

prometida pelas reformas educacionais, parece ter deixado de favorecer a construção de uma identidade própria para o campo justamente em um momento em que as mais variadas áreas do conhecimento estiveram lutando para fortalecer a sua presença como componentes curriculares obrigatórios (Carniel e Bueno, 2018). Tal secundarização da educação ambiental teria enfraquecido inclusive as iniciativas teórico-pedagógicas que procuravam construir a área a partir de abordagens multidisciplinares no Ensino Superior (e.g. Barba, 2011; Cunha, 2012; Silva, 2014).

Em 2012, com a realização da Rio+20 – a “esvaziada” Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável no Rio de Janeiro (Guimarães e Fontoura, 2012) –, houve condições políticas para a enunciação da educação ambiental como um conteúdo “obrigatório”, embora transversal, em todas as disciplinas escolares e cursos de formação docente. Tal movimento se organizou em torno da formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) e impulsionou a sua inclusão nos programas de aquisição de materiais didáticos (Oliveira et al, 2021), bem como a possibilidade de oferta de alguns cursos de educação ambiental em escolas com modalidades diferenciadas de ensino (Franco e Torales, 2013). Porém, esse movimento cumulativo de conquista de espaços nos currículos escolares brasileiros só se manteve até o golpe parlamentar de 2016, que derrubou o governo de Dilma Rousseff (Carniel, Ruggi e Ruggi, 2018).

A Medida Provisória nº 746 de 2016, assinada por Michel Temer já naquele ano e implementada por Jair Bolsonaro a partir de 2018, começou a instituir uma ampla reforma curricular que, em pouco tempo, modificaria completamente a organização e o sentido da educação no país. Como já alertou Isabel Cristina de Moura Carvalho (2020, p. 45), essas mudanças, que levariam à formulação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciaram o estabelecimento de “uma política de invisibilidade, apagamento e silenciamento” para as questões ambientais não apenas no campo educacional, mas em todos os setores do governo (Machado, Koupak e Carneiro e Silva, 2021). Essa vontade de deixar “passar a boiada”, expressa pelo então Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles em uma fala que escandalizou o Brasil e o mundo, materializou-se no acirramento dos conflitos ambientais, na falta de fiscalização dos crimes ambientais, no aumento do desmatamento, no uso indiscriminado de agrotóxicos, na suspensão de investimentos em educação e pesquisa, no desmonte dos organismos e políticas ambientais, entre tantas outras

violações de direitos ambientais sistematicamente denunciadas (e. g. SBPC, 2019; Levis et al., 2020; OBSERVATÓRIO DO CLIMA, 2021).

Em meio a esse cenário político preocupante, pode-se considerar (com certo otimismo) que o aprofundamento da compreensão social sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 (Rapchan e Carniel, 2021), bem como um eventual governo Lula, que sinaliza compromissos inéditos com parte da agenda ambiental instituída em suas diretrizes de campanha, consiga recolocar o problema da crise ambiental e civilizacional em que nos encontramos no centro do debate público nacional. Porém, a própria ideia de crise talvez não expresse com clareza a seriedade dos desafios éticos e políticos que precisaremos enfrentar, pois nos acostumamos a utilizá-la para designar estados passageiros de adoecimento ou desorganização que podem ser tratados ou normalizados.

A descoberta de que a biosfera é dotada de agência e a evidência de que as turbulências provocadas pelas mudanças climáticas simplesmente não vão passar sugere que não poderemos nos movimentar no Antropoceno através de meras reformas ou de projetos de retomada de estados anteriores. A exemplo do que já observou Michel Serres (2017, p. 11), estados corporais críticos, num sentido medicinal, lançam o corpo “na direção da morte ou na direção de uma novidade que o force a inventar”. É por isso, inclusive, que um número cada vez mais expressivo de intelectuais está recusando qualquer possibilidade de “cura” para a crise ambiental e passando a se ocupar daquilo que Latour (2020) já expressou com a provocação: *onde aterrar* nossos compromissos éticos e responsabilidades políticas diante da intensificação de um sentimento coletivo de *fim do mundo*?

Dentre as iniciativas, temos as aproximações disciplinares no esforço de ampliar a compreensão da complexidade do mundo e favorecer a sua plena expressão. As terras, os rios, as montanhas, as florestas, as atmosferas, bem como todos os animais, humanos, plantas e seres cosmológicos que coabitam esses ambientes onde a vida viceja já vem sendo situados por diversos educadores ambientais do país como coletividades reveladoras de ontologias e de modos existência – lugares significativos tanto para a crítica do paradigma naturalista, que conformou o mundo moderno, quanto para a reivindicação de outras maneiras de pensar, sentir e se relacionar com os emaranhados vitais no planeta. Mas seria possível também incluir o mar no conjunto desses esforços político-pedagógicos?

Apesar de historicamente as ciências sociais não terem dedicado a devida atenção aos mares (Martins e Guivant, 2017), a antropologia das relações humano-animal vem procurando construir nos anos recentes algumas cartografias marítimas do litoral brasileiro a partir de etnografias multi espécies que enfocam relações biodiversas (e.g. Santo Martins 2017; Martins 2018; Camphora 2020). Em que medida esses estudos poderiam auxiliar-nos a pensar as questões ambientais *com e a partir* do mar? Quais contribuições a “oceanização” de nossa educação ambiental ofereceria ao debate contemporâneo? Nos próximos tópicos pretendemos dialogar com essas indagações com a intenção de expandir formas de compreensão que diluam as fronteiras entre humanos e outros seres que vivem junto aos mares e reforçar as possibilidades de inventarmos futuros mais pacíficos, justos, inclusivos e ecocêntricos.

Pensar com o mar: vidas humanas em ambiente

As relações entre humanos e outros seres vivos têm recebido atenção crescente em diversas áreas do conhecimento (Marras, 2018). Do ponto de vista das teorias sociais, no entanto, parece fundamental enfatizar ao menos três perspectivas teóricas que se originaram em momentos diferentes da história moderna-colonial, mas ainda hoje repercutem no imaginário social e político dos países ocidentalizados. A primeira delas, fortemente etnocêntrica e eugênica, identificou e igualou populações aldeãs, tribais e rurais a certos animais, tomados como nossos “ancestrais” – particularmente os primatas (Corbey, Theunissen, 1995). Tal perspectiva, fortemente ancorada no projeto colonial, tem sido analisada em seus pressupostos estéticos (Allewaert, 2013) e morais (Belcourt, 2015) que associam humanos e outros viventes por meio de perspectivas de “selvageria” e “inferioridade” (Ingold, 1994), dominou a filosofia, as ciências e as artes até, pelo menos, o final do século XX (Rapchan e Carniel, 2020). Atualmente, esses pressupostos ainda servem como argumento político-ideológico para julgamentos etnocêntricos e preconceituosos sobre grupos de refugiados (Esses, Hamilton, Gaucher, 2017), imigrantes (Costello, Hodson, 2009) e populações em contextos pós-coloniais (Aschcroft, Griffiths & Tiffin, 1998) que circulam pela mídia hegemônica e pelas pautas políticas neoliberais.

A segunda perspectiva emergiu no início do século passado (Lachapelle, Healey, 2010), mas adquiriu proeminência a partir da década de 1950, como os impactos da pesquisa de campo sobre comportamento de primatas (Goodall, 2010). Ela expressa uma dupla alteridade através da expansão das concepções universais de humanidade (Comas, Lévi-Strauss, 1970), bem como o reconhecimento científico, ético e consensual da existência de sociabilidade, inteligência, sciência e comportamento complexo entre não-humanos (Whiten, Goodall, McGrew et al. 1999) e da responsabilidade da ciência em relação ao futuro do planeta. A emergência de ciências sociais ambientais (Scoones, 1999; Little, 1999) e do ecofeminismo (Birke, 2002; Beltrán, 2019; MacGregor, 2019) nas décadas de 1960 e 1970 também parecem estar fortemente relacionadas à ampla difusão dessas ideias.

A terceira perspectiva surgiu no final do século XX e se estende ao século XXI, indicando uma crescente tendência em priorizar análises a respeito da pluralidade das relações entre humanos, outros seres vivos, entes e ambientes como centrais na produção de modos de vida, de socialidades e de saberes (Mullin, 1999). Em certos momentos, esse movimento intelectual expressou um tipo de pan-universalismo frágil e nominal que ainda precisa reconhecer a complexidade das relações entre humanos e outros seres vivos para lidar com os conflitos que emergem da diversidade de pontos de vista e de interesses políticos nos encontros entre povos, animais, territórios, recursos, tecnologias e direitos (Neimanis, Åsberg & Hedrén, 2015). Em outros, avança em favor de um melhor entendimento das conexões estabelecidas a partir da perspectiva do especismo frente ao racismo (Olivier, Cordeiro-Rodrigues, 2017; Zelinger, 2019) e ao sexismo (Grosfoguel, 2015; Salmen, Dhont, 2020; Taylor, Fraser, 2019) em contextos coloniais e pós-coloniais (Mullin, 1999).

Apesar das fragilidades enunciadas, consolida-se em arenas emergentes de produção acadêmica a tendência favorável de surgimento e continuidade de cenários de pesquisa em que as ciências sociais e humanas refletem transversalmente sobre as relações entre humanos e animais com sensibilidade para questões teóricas, sociais e políticas da questão ambiental. A coletânea *A Bestiary of the Anthropocene* (Nova, Disnovator, 2022) talvez seja um bom exemplo desse movimento intelectual que procura articular cultura e natureza por meio da enunciação de novos horizontes intelectuais e societários para a produção científica no século XXI. Isso porque a obra nos oferece um sistema de classificação em que o Reino dos Minerais, o Reino dos

Animais, o Reino das Plantas e o Reino das Miscelâneas expressam os impactos que a centralidade humana tem produzido sobre o mundo e sobre a vida.

Por outro lado, as possibilidades colocadas pela crítica ao Antropoceno e pelos frutos obtidos com os estudos sobre as relações entre seres humanos, outros seres vivos e os diversos ecossistemas permitem observar contribuições disciplinares plurais, resultantes de abordagens inter e multi espécies. As relações entre humanos e outros animais selvagens, domesticados, habituados, confinados ou protegidos, por exemplo, têm estimulado muitas camadas de reflexões. Entre elas, no âmbito da ética, a extensão da condição jurídica dos direitos de pessoa a outros seres vivos (Andrews et al. 2018) e as relações contraditórias entre os protocolos de pesquisa e a compaixão por animais de laboratório (Haraway, 2011). Em relação à saúde pública e coletiva, as responsabilidades e riscos associados às zoonoses e o princípio do OneHealth (Lerner, Berg, 2015). Em relação aos processos de domesticação, emergiram percepções de que a domesticação (tanto de animais quanto de plantas) é um processo de mão dupla que transformou também os humanos e continua a fazê-lo. Além disso, tomando a domesticação como mediador, os outros animais emergem como alteridades (De Laet, s.d.), espelhos (Haraway, 2003), expressões da degeneração (Frew, 2011) ou modelos morais positivos (De Waal, 2019).

As relações com as plantas que enfocam espécies particulares apontam, por exemplo, para princípios éticos e conexões frequentemente relacionados a questões de gênero e enfatizadas pelo ecofeminismo (Warren, 1990). Já sob a perspectiva coletiva, as relações com as florestas expressam, através das narrativas literárias ou mitológicas, a corporeidade, as emoções e o comportamento de um movimento referenciado na terra (Joanaz de Melo et al. 2020; Kohn, 2013). Ou seja, ainda que apontem para subjetividades e historicidades, as relações com as florestas demandam um lugar fixo e parecem favorecer raciocínios mais estruturados do que fluídos, mesmo em relação a práticas educativas (Iliopoulou, 2018). Ainda em relação às diversas espécies animais, coloca-se a questão das espécies carismáticas e das espécies não-carismáticas (repulsivas, rejeitadas, temidas, odiadas) que, por sua vez, transborda para outros seres vivos, por exemplo, sobre os fungos (Tsing, 2015), as invisibilidades ou as representações negativas que produzimos.

As relações entre os humanos e a terra identificaram categorias como a “Pachamama” e mesmo “Gaia” (Zaffaroni, 2010; Latour, 2020b) em que a terra

próxima e imediata, de um lado, e o próprio planeta, de outro, estão conectados não simplesmente por pertencimento, mas também por conexão e sinergia. E, talvez, gostaríamos de apresentar essa possibilidade para discussão, a estabilidade de nossas relações com a terra favoreça nossa insistência em perspectivas demasiadamente fundadas em abordagens teóricas já estabelecidas (Descola, 2014).

Já as relações entre humanos e as atmosferas que habitam revelam percepções sobre o ar e os seus movimentos como influenciadores das emoções, dos comportamentos humanos e dos estados da alma. Também indicam diferenças entre grupos humanos e suas responsabilidades sobre as dinâmicas e a composição do ar sob perspectivas relacionais da memória e da história (Strauss, Orlove, 2021).

E as águas? O que podemos aprender sobre as relações entre os humanos e as águas? Trabalhos sobre os rios (Raffles 2002), os lagos (Orlove 2002), os mangues (Cardoso et al. 2021), as barragens (Cardoso et al. 2021), os sistemas irrigados (Pandian 2009), as chuvas (Boomgaard 2007), os glaciares (Cruikshank 2005) sinalizam as muitas possibilidades das relações entre humanos e as águas.

A Antropologia da Água é um autodeclarado campo relacional (Ballesteros 2019). As relações entre o mar, as populações que habitam litorais e estuários e os outros seres vivos permitem o acesso às múltiplas camadas de uma história social profunda que incluem dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas (Moraes 2019). Esse mesmo mar, para o bem e para o mal, é uma das metáforas mais plenas da globalização (O'Rourke, Williamson 1999). Pode ser também encarado como agente – meio e mediador – de fenômenos simultaneamente locais e globais (Beck, Sznaider 2006, Anderson-Levitt 2012), como a escravidão colonial e suas ambiguidades modernas (Gilroy 1993) e as migrações contemporâneas de refugiados, que produziram dissoluções da humanidade daqueles levados a cruzar as águas, anulando sua condição de pessoa e transformando-os em mercadorias, litígios internacionais ou problemas geopolíticos, humanitários ou de pirataria (Riddervold 2018).

Segundo dados de 2010 (Callou 2010), as comunidades pesqueiras ou marítimas reuniam uma população de, aproximadamente, 800 mil pescadores e pescadoras artesanais no Brasil. A depender da região que habitam, são praiheiros, jangadeiros, caiçaras e açorianos. A partir dos registros de Gioconda Mussolini,

precursora dos estudos sobre pesca no Brasil (Gerber 2015), Câmara Cascudo e Caio Prado Junior, Callou (2010) apresenta um panorama do litoral brasileiro caracterizado por “trechos de denso povoamento” marcado por um uso intenso, quase exclusivo, dos recursos disponíveis a partir de uma vida anfíbia, entre agricultura e pesca, o que sinaliza tanto formas particulares quanto estendidas, compartilhadas de relação com o mundo que são encontradas desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul, inclusive o nordeste, como é o caso de algumas embarcações (a canoa feita de um único tronco escavado), do anzol de ferro (espinhel), da salga do peixe, da pesca da tainha e das festas de São Pedro, São João, Santo Antônio e dos Navegantes.

Fortemente marcada, ainda no presente, pela herança colonial portuguesa e por memórias indígenas e africanas que se expressam na tecnologia, nos saberes, nos tabus e preferências, no folclore das almas penadas dos mortos do mar e das mães-d’água e nas narrativas, que expressam a força da oralidade nessas comunidades marcadas pela falta de educação básica, se comparadas com outras regiões mais fortemente influenciadas pela economia exportadora.

A partir de 1970, as pesquisas que se estendem por todo o litoral brasileiro subsidiaram a construção dos pescadores como “camponeses do mar” e, portanto, submetidos às pressões internas e externas semelhantes às dos trabalhadores rurais, cujo modo de vida se encontrava ameaçado pela modernização. Nas décadas seguintes, consolidou-se uma sócio antropologia da pesca, mas a pesca artesanal e seus protagonistas ainda são pouco conhecidos (Wagner, Silva 2021).

Contudo, Wagner & Silva (2021) sinalizam que trabalhos recentes têm incorporado perspectivas relacionais que incluem o território, a sazonalidade, o local e os modos particulares de existência das comunidades de pescadores e pescadoras. A reflexão sobre as relações entre o mar e as culturas humanas têm revelado a importância das mulheres em economias pesqueiras (Harper et al. 2017), desigualdades nos acessos a recursos dos ecossistemas marítimos a partir dos papéis sexuais (Torell et al., 2021), mas também o potencial da ecologia política de gênero (Ramachandran, 2021). Na antropologia brasileira, os trabalhos sinalizam a invisibilidade das mulheres pescadoras (Gerber, 2015) cuja existência é questionada, segundo a autora, não só pela sociedade e pelo Estado, mas também pela academia.

Trabalhos recentes também apontam para a adesão de pesquisadores e artistas aos pilares das práticas contemporâneas da ciência aberta que apontam para o papel central da reflexividade na busca da interdisciplinaridade, de métodos inovadores e do diálogo com as comunidades estudadas e com o público que acolhe os resultados dessas pesquisas (Cardoso et al. 2021) estimulada pelas forças antropocêntricas disruptivas da homogeneização ecológica promovida pela *plantation* e pelo imperialismo industrial global.

Cada uma dessas perspectivas, e todas as semelhantes que venham a surgir, sinaliza a possibilidade concreta de acessarmos por caminhos mais conscientes, plenos e profundos as formas de vida coletiva cuja dinâmica e reprodução nunca se restringiu aos humanos. Estamos cada vez mais aptos a produzir análises multi específicas e sensíveis sobre estarmos vivos (Ingold, 2015).

Além disso, deve-se, ainda, destacar a condição indispensável da saúde das águas para a vida e a centralidade dos oceanos tanto na proteção dos recursos aquáticos locais, quanto no equilíbrio das condições de vida em âmbito planetário. Há, por fim, uma contribuição particular das “Blue Humanities” ou “Oceanic Humanities” que está associada ao potencial que as concepções de fluidez, fluxo, rotas e mobilidade oferecem como metáforas aplicáveis a processos que podem vir, inclusive, a constituir conceitos.

Helmerich (2011), a partir de uma análise histórica, antropológica e etnográfica, observa que as águas marítimas, enquanto símbolo e substância, têm ocupado uma posição ambígua entre as categorias “natureza” e “cultura”. A materialidade putativa da água expressa uma pluralidade de facetas pois a água depende dos estados (sólido, líquido ou gasoso), da escala (do molecular ao oceânico), se é doce ou salgada, se é pura ou poluída.

Como natureza, corresponde ao fluxo incontável e à forma gigantesca. Por um lado, move-se mais rapidamente que a cultura, frequentemente associada metaforicamente à terra e à estabilidade. Por outro lado, as práticas culturais associadas à água do mar remetem ao prazer, ao sustento, à viagem ou ao desastre.

Ao mesmo tempo, Helmerich (2011) observa que os primeiros trabalhos antropológicos de Franz Boas produziram representações impressionistas,

românticas do oceano e que Malinowski, Firth, Lévi-Strauss e Mead pensaram o mar como um ente a-teórico.

Contudo, o autor argumenta que a antropologia marítima e a teoria social contemporânea têm tratado a água do mar como uma “teoria-máquina” (Galison 2003) capaz de gerar *insights* sobre a organização cultural humana. Por exemplo, a água como mortal e/ou geradora de vida, a metáfora negativa expressa pela “modernidade líquida” de Bauman (data) ou, ainda, como a teoria feminista que se apropria das concepções de fluxo, corrente e mar e mesmo a representação da história do feminismo através de três ondas e as críticas correspondentes (Spigel 2004).

Assim, as ciências sociais propõem modelos relacionais capazes de oferecer alternativas que contrastam com os modelos dualistas e antagônicos das relações natureza/cultura (Murphy, 1995; Newton, 2007). Questionam, por exemplo, a ausência do ambiente nas abordagens sociológicas e promovem, conseqüentemente, a redefinição do humano e de suas relações com o seu mundo ampliado em contextos contemporâneos (Arluke, Sanders, 1996; Carter, Charles, 2018; Murphy, 1995; Franklin, 1999). A superação dos limites postos pelo pensamento moderno (Latour, 1994) aos conceitos aplicados aos não-humanos, espaços e objetos (Löw, 2013) ou tecnologias (Callon, Law, 1997; Haraway, 1991), concebidos outrora como socialmente inertes, permite a análise crítica desse dualismo bidimensional.

Nesse sentido, a contribuição das reflexões sobre as relações entre seres humanos e as águas para as ciências sociais, além do enriquecimento e fortalecimento da bagagem etnográfica e, conseqüentemente, a ampliação do potencial crítico-conceitual, pode ampliar nossos recursos de linguagem, multiplicar nossas possibilidades de pensamento e flexibilizar de nossas referências. É uma substância fluida cujo estado é potencialmente transitório, em função de fatores como temperatura e concentração de minerais. Ou seja, quando falamos das águas estamos a nos referir a uma substância que muda de forma, maleável, que é capaz de assumir a forma do seu recipiente. Essa transitoriedade demanda linguagens e referências que enfatizam movimento, transitoriedade, deslocamento e multi localidade através da mobilização das concepções de fluxo, corrente, movimento e flutuação.

Por essas vias, as Blue Humanities têm, assim, o potencial de reformular a nossa história cultural compartilhada (Mintz, 2020). A desterritorialização promovida pelas Blue Humanities, deslocando as relações entre humanos e o mundo, pode oferecer uma percepção mais aguda sobre contextos ecologicamente perturbados a partir de referenciais menos fixos do que aqueles referenciados na terra, uma vez que os terrenos mais fixos não são subtraídos, mas passam a ser concebidos em relação às águas. Isso pode vir a favorecer a desconstrução de referências submissas ao Antropoceno e aos seus efeitos imensamente destrutivos e não planejados ou sequer previstos (Tsing, 2020) e promover a sensibilização para outras percepções acerca do estar no mundo.

Este ensaio reflexivo visa abrir oportunidades de reflexão. Neste ano em que a Conferência das Nações Unidas debaterá o mar, em Lisboa, teremos uma situação privilegiada para observar a expressão pública das concepções de muitos agentes em relação às águas oceânicas. Talvez este seja um momento oportuno. Não exatamente para tematizar os ecossistemas marítimos a partir de nossas áreas de formação e atuação, mas para nos deixar inundar pela atração do movimento lírico das ondas do mar e descobrir na constância inconstante de seus fluxos, rotas, canais, correntezas, maneiras renovadas de aprender e de ensinar com os múltiplos ambientes em que vivemos. Afinal, pensar com o mar pode ser uma forma de transbordamento que comporta o potencial de diluir fronteiras disciplinares por meio da valorização das experiências das coletividades multi espécie que convivem nos rios e deságuam nos litorais brasileiros, percorrendo e envolvendo aldeias, matas, comunidades, cerrados, cidades, montanhas, países, biomas, continentes e cosmologias.

Se as humanidades azuis ou oceânicas terão a possibilidade de ampliar nossos diálogos em torno da produção ética, política e intelectual de uma educação ambiental comprometida com os saberes da terra, das florestas e das relações entre humanos, animais e tantos outros seres que coabitam nosso planeta, isso ainda não sabemos. Mas a simples oportunidade de se pensar com o mar já nos parece sugerir ao menos a formulação de novas metáforas conceituais que nos libertem dos etnocentrismos, positivismos, ocidentalismos e da fixidez em favor dos fluxos, das rotas e dos movimentos.

Epílogo

– É isso! É a letra “D”! – gritou Jonas como se estivesse dizendo “Eureca”.

– Fica quieto! Se não sabe, chuta na “C” – retrucou Douglas em tom de zoação.

– Nada disso, o Jonas está certo. É a letra “D” – advertiu apressadamente a professora enquanto o restante da turma silenciava o agito momentâneo fixando os olhos novamente na figura.

Era uma tirinha em preto e branco retirada da história em quadrinhos Cumbe, publicada por Marcelo D’Saete em 2018. Ela abriu a questão quarenta e três do Exame Nacional do Ensino Médio de 2021, reunindo seis imagens. A primeira mostrou uma jovem mulher negra sentada junto à árvore com um rapaz negro deitado de bruços em seu colo, dizendo: “O tata contou sobre o Calunga, o mar que não acaba”. A segunda aproximou-se ainda mais dos dois personagens, dando sequência ao diálogo: “Nana, se a gente beber o Nsanga e enfrentar o Calunga, podemos ficar juntos lá na outra terra”. A terceira retratava um canavial escravocrata típico com a mensagem: “Longe daqui...”. Em seguida, outras duas imagens enquadraram rostos negros e pés descalços. A tirinha se encerrou com uma imagem das costas marcadas de um dos homens que estava trabalhando com a cana de açúcar, complementando a reflexão: “... longe disso tudo”. Por fim, anunciava-se o comando da questão: “A sequência dos quadrinhos conjuga lirismo e violência ao...”.

– Agora explica para a gente, Jonas, como você descobriu que a pergunta foi sobre a resistência identitária dos povos escravizados? – indagou a professora com a satisfação de quem espera conseguir continuar a aula.

O moleque acompanhou do seu canto da sala aquela conversa sobre conflitos, dramas, esperanças e sonhos de pessoas escravizadas nos antigos reinos da Angola e do Congo e trazidas ao Brasil no período colonial. Não era de tagarelar nas aulas. Ficava na escola porque sabia da importância de terminar os estudos. Ainda mais para gente como ele, que vinha de baixo e não tinha outro jeito de ficar sabendo das coisas. Mas achava ruim demais quando alguém perturbava seu sossego. Principalmente quando era para se gabar com um palavreado que ele nunca tinha visto. Afinal, quem se importa com o que é “lirismo”? Além do que, não tinha quadrinhos como aquele em Guaraqueçaba. A não ser quando algum artista da cidade aparecia para passar uma temporada no litoral e levava alguma coisa. Aí sim

virava uma festa. A meninada rodeava o sujeito até conseguir o que queria. Como naquela vez que o seu Paulo levou uma caixa cheia de gibis e ele pôde pegar um do Sandman. O que não sabia é que agora isso também cai nas provas.

Depois do almoço, já em casa, o menino ficou tentando lembrar das histórias que escutou na aula. Chegou a pensar um bocado naquela conversa sobre ancestralidade e negritude nas terras das Minas Gerais. Por acaso haveria para ele uma negritude caçara ali em Guaraqueçaba? Gostava de pensar que vinha de uma mistura de coisas. A pele dourada e os lábios carnudos, como costumava dizer sua avó, não eram só do sol e da água salgada. Seus avós nasceram numa fazenda de búfalos e depois é que vieram parar na pesca. Dos mais antigos ele não sabia muito. Ninguém falava. Só achava que deveriam ter trabalhado feito escravo nas lavouras de banana ou nas linhas de madeira. Seu cabelo liso podia ser de algum branquelo que se encantou por alguma das índias da família. Vai saber!? Para ele, quem se importa com a origem é quem tem como se apresentar. E o menino tinha, para si, que era filho de pescador.

Por conta disso, talvez, se incomodou um pouco com aquilo de beber toda a água do mar. Se secar tudo, o que vai ser da gente? Ou não era bem a água que a professora queria dizer? Quem sabe fosse o sofrimento. Sim, era a violência e o sofrimento que queriam beber. Ele se lembrou. Se tirassem todo sofrimento, dava para navegar até onde eles quisessem. Mas como era uma história inventada, não seria melhor tentar virar logo um boto ou coisa parecida? Se a gente fosse golfinho, por exemplo, poderia atravessar esse marzão num piscar de olhos. Que besteira, pensou, onde já se viu gente virar bicho!? Se bem que não se pode duvidar de todas as coisas nessa vida. Ele mesmo presenciou uma história esquisita dessas uma vez que saiu para pescar com seu tio. Eles zarparam de tarde e foram até perto de Superagui. Já era noitinha e estavam parados num pesqueiro quando, de repente, surgiu um velho do meio da água. Seu tio não teve dúvidas, virou a canoa e foram embora. Pensando bem, deveria ser um banco de areia. Mas o que aquele senhor estava fazendo sozinho, de noite e no meio do mar? As ondas escondem segredos que até Deus duvida, disse ele não duvidava mais.

No dia seguinte, o moleque-menino voltou à escola, criou coragem e indagou a professora – O que a senhora queria com aquela atividade de ontem? O Calunga

não é uma crença daqui. Essa história a gente não conhece. Por que não falar das nossas coisas?

Meio sem graça, a professora respondeu – Ué!? Você não queria estudar o mar? O mar não é só aquilo que a gente conhece. Ele se movimenta e às vezes traz outras histórias com ele para perto da gente.

Referências

ACSELRAD, H. 2010. Ambientalização das lutas sociais. **Estudos Avançados**, 24(68): 103-119.

ALLEWAERT, M. 2013. **Ariel's Ecology**: Plantation, Personhood, and Colonialism in the American Tropics. University of Minnesota Press.

ALONSO, A.; COSTA, V.; MACIEL, D. 2007. Identidade e estratégia na formação do movimento ambientalista brasileiro. **Novos estudos CEBRAP**, 1(79): 151-167.

ANDREWS, K. et al. 2018. **Chimpanzee Rights. The Philosophers' Brief**. London: Routledge.

ARLUKE, A.; SANDERS, C. 1996. **Regarding animals**. Philadelphia: Temple University Press.

ASCHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. 1998. **Key-Concepts in Post-Colonial Studies**. London: Routledge.

BALLESTERO, Andrea. 2019. The Anthropology of Water. **Annual Review of Anthropology**, 48(s.l.): 405-421.

BARBA, C. H. 2011. **Ambientalização curricular no ensino superior**: o caso da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho. Tese – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 260 f.

BELCOURT, B-R. 2015. Animal Bodies, Colonial Subjects: (Re)Locating Animality in Decolonial Thought. **Societies**, 5(1): 1-11.

BELTRÁN, E. P. 2019. “Ecofeminismo”. In: SÓLON, P. (Org.). **Alternativas Sistêmicas**. Curitiba: Elefante.

BIRKE, L. 2002. Intimate Familiarities? Feminism and Human-Animal Studies. **Society and Animals**, 10(4): 429-36.

BOOMGAARD, P. 2007 **A World of Water: Rain, Rivers and Seas in Southeast Asian Histories**. Kitlv Press.

BORJA, A. 2020. Editorial: Connecting People to Their Oceans: Issues and Options for Effective Ocean Literacy. **Frontiers in Marine Science**, 21.

BRASIL. 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação.

BRÜSEKE, F. J. 2010. **A modernidade técnica: contingência, irracionalidade e possibilidade**. Florianópolis: Editora Insular.

CAMPHORA, A. L. 2020. “La actividad ballenera en Brasil entre los siglos 17 y 20: materialidad y subjetividad de las relaciones entre sociedades humanas y grandes cetáceos en el Atlántico Sur”, **Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales** Ano 7, V.2.

CARDOSO, T. M., LOSEKANN, C., BUTI, R., SILVEIRA, P. C. B., SEEGER, N., & LOPES, D. K. 2021. Vidas Precárias em Águas Turvas: antropologia colaborativa nas ruínas do Antropoceno. **Ilha Revista de Antropologia**, 23(1), 97-126.

CARNIEL, F. 2018. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, 24(50): 83-116.

CARNIEL, F.; BUENO, Z. P. 2018. O Ensino de Sociologia e seus públicos. **Educação & Sociedade**, 39(144): 671-685.

CARNIEL, F.; RUGGI, L.; RUGGI, J. O. 2018. Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil. **Opinião Pública**, 24(3): 523-546.

CARTER, B.; CHARLES, N. 2018. The animal challenge to Sociology. **European Journal of Social Theory**, 21(1): 79-97.

CALLON, J.; LAW, J. 1997. After the individual in society: Lessons on collectivity from science, technology and society. **Canadian Journal of Sociology**, 22: 165-182.

CARVALHO, I. C. M. 2008. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS.

CARVALHO, I. C. M. 2020. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 15(1): 39-50.

COMAS, J.; LÉVI-STRAUSS, C. 1970. **Raça e Ciência**, São Paulo, Perspectiva.

- CORBEY, R.; THEUNISSEN, B. 1995. **Ape, man, apeman: changing views since 1600**. Leiden: Department of Prehistory, Leiden University.
- COSTELLO, K. & GORDON, H. 2009. Exploring the roots of dehumanization: The role of animal-human similarity in promoting immigrant humanization. **Group Processes & Intergroup Relations**, 13 (1): 3-22.
- CRESPO, S.; LEITÃO, P. 1993. **O que o brasileiro pensa da ecologia?** O Brasil na era Verde, Rio de Janeiro: ISER.
- CRUIKSHANK, J. 2005 **Do Glaciers Listen?: Local Knowledge, Colonial Encounters, and Social Imagination**. University of British Columbia Press.
- CUNHA, V. H. 2012. **A dimensão ambiental e os currículos dos cursos de formação de professor nas instituições de ensino superior em Manaus**. Dissertação – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 114 f.
- DE LAET, M. s.d. **Notes on Alterity and Togetherness, or On Living With Dogs**. *Mattering Press*, 185.
- DE WAAL, F. 2019. **Mama's Last Hug**. New York: W.W.Norton and Company.
- DESCOLA, Philippe. All too human (still) A comment on Eduardo Kohn's How forests think. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 2014, 4.2: 267-273.
- DIEGUES, C. D. 1999. A sócio-antropologia das comunidades de pescadores marítimos no Brasil. **Etnográfica**, 3(2):361-75.
- ERNST FRIZZO, T. C. 2017. Ambientalização do currículo no Brasil: levantamento de teses e dissertações entre 2011 e 2014. **Educação Por Escrito**, 8(1): 67-84.
- ESSES, V.M.; HAMILTON, L.K. & GAUCHER, D. 2017. The Global Refugee Crisis: Empirical Evidence and Policy Implications for Improving Public Attitudes and Facilitating Refugee Resettlement. **Social Issues & Political Reviews**.
- FRANCO, E.; TORALES, M. 2013. Programa Mais Educação: a educação ambiental na escola de tempo integral. **Revista Augustus**, 17(33): 80-86.
- FREW, L. 2011. **A Kinship with Otherness: Settler Subjectivity and the Image of the Wild Animal in Canadian Fiction in English**. York University.
- GABEIRA, F. 1987. A ideia de um partido verde no Brasil. In: PADUA et al. (Orgs). **Ecologia e Política no Brasil**. São Paulo: USP.

- GERBER, R. M. 2015. Nos passos de Gioconda Mussolini, a construção de uma etnografia sobre invisibilidades e mulheres pescadoras. **Revista de Antropologia**, 58(2), 99-116.
- GIDDENS, A. 2010. **A política da mudança climática**. São Paulo: Zahar.
- GOODALL, J. 2010. **In the Shadow of Man**. New York: Mariner Books.
- GROßMANN, K.; HAUG, M. 2018. Gender and environmental change: recent debates and new perspectives in anthropological research. **Antropologia**, 5(1): 7-21.
- GROSGOUEL, R. 2015. Epistemic Racism/Sexism, Westernized Universities and the Four Genocides/Epistemicides of the Long Sixteenth Century. In: ARAÚJO, M., MAESO, S.R. (eds.) **Eurocentrism, Racism and Knowledge**. London: Palgrave Macmillan, pp. 23-46.
- GUIMARÃES, R. P.; FONTOURA, Y. S. R. 2012. Rio+20 ou Rio-20?: crônica de um fracasso anunciado. **Ambiente & Sociedade**, 15(3): 19-39.
- GUIVANT, J. S. 1998. Conflitos e Negociações Nas Políticas de Controle Ambiental: O Caso da Suinocultura. **Ambiente & Sociedade**, 1(2): 101-123.
- HARAWAY, D. 2008. **When Species Meet**. Minnesota: Minnesota Press.
- HARAWAY, D. 2011. A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes Antropológicos**, 17(35): 27-64.
- HELMERICH, S. 2011. Nature/Culture/Seawater. **American Anthropologist**, 113(1): 132-144.
- HOUDART, S. 2015. Humanos e Não Humanos na Antropologia. **Ilha**, 17(2): 13-29.
- ILIOPOULOU, I. 2018. How young children think they can act for the environment: the case of forest and waste. **Education**, 46(3): 249-263.
- INGOLD, T. 2015. Landscape or Weather-World?. In: **Estar Vivo. Ensaios sobre Movimento, Conhecimento e Descrição**. São Paulo: Vozes.
- INGOLD, T. 1994. Humanity and Animality. In Ingold, T. (ed.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. London: Routledge, p. 14-34.

JOANAZ DE MELO, C., VILLAMARIZ, C., CASIMIRO, T. M., & URBANO, P. 2020. **Florestas de encanto**. Como a Fénix Renascida–Matas, Bosques e Arvoredos (Séculos XVI-XX).

KINDEL, E. A. I. 2012. Educação ambiental nos PCN. In: LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. (Orgs.). **Educação ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação.

LACHAPELLE, S.; HEALEY, J. 2010. On Hans, Zou and the others: wonder animals and the question of animal intelligence in early twentieth-century France. **Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences**, 41(1): 12-20.

LANDIN, L. 1993. **A invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão sem nome. Rio de Janeiro: Museu Nacional.

LATOUR, B. 1994. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed.34.

LATOUR, B. 2020a. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo.

LATOUR, Bruno. 2020b. **Diante de Gaia**: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno. Ubu Editora.

LATOUR, B. 2019. **Políticas da Natureza**. Como associar as ciências à democracia. São Paulo: Unesp.

LEFF, E. (Org.). 2003. **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez.

LERNER, H. & BERG, C. 2015. The concept of health in One Health and some practical implications for research and education: what is One Health? **Infection, Ecology & Epidemiology**, 5:1.

LEVIS, C.; FLORES, B.M.; MAZZOCHINI, G.G. et al. 2020. Help restore Brazil's governance of globally important ecosystem services. **Nat Ecol Evol**, 1(4):172-173.

LITTLE, P. 1999. Environments and Environmentalisms in Anthropological Research: Facing a New Millenium. **Annual Review of Anthropology**, 28(1): 253-84.

LOUREIRO, C. F. B. 2003. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. São Paulo: Quartet.

LOUREIRO, C. F. B. 2008. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: reflexões e questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 3(1): 187-201.

- LÖW, M. 2013. O spatial turn: para uma sociologia do espaço. **Tempo social**, 25(2): 17-34.
- LOW, N. (Ed.). 1999. **Global Ethics and Environment**. London: Routledge.
- MACGREGOR, S. 2019. **Routledge Handbook of Gender and Environment**. Routledge: London/New York.
- MACHADO, D. M.; KOUPAK, K.; CARNEIRO E SILVA, S. 2021. Jair Bolsonaro e a Folha de São Paulo no atual bloco histórico: discursos e contrapontos sobre a questão ambiental no Brasil. **International Gramsci Journal**, 4(1): 95-126.
- MARRAS, S. 2018. Por uma antropologia do entre. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, 69(1):250-66.
- MARTINS, A. 2018. **O mar de todos**: relações entre conservação marinha e gestão pesqueira no Brasil, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis.
- MARTINS, A.; GUIVANT, J. S. 2017. Marine climate change and global fisheries: the silence of Social Sciences. **Sustainability in Debate**, 8(1), 28–39.
- MINC, C. 1987. Os desafios da ecopolítica no Brasil. In: PADUA et al. (Orgs). **Ecologia e Política no Brasil**. São Paulo: USP.
- MINTZ, S. 2020. **Ocean**. London: Bloomsbury Academic.
- MULLIN, M.H. 1999. Mirrors and Windows: Sociocultural Studies of Human-Animal Relationships. **Annual Review of Anthropology**, 28(1): 201-224.
- MURPHY, R. 1995. Sociology as If Nature Did Not Matter: An Ecological Critique. **The British Journal of Sociology**, 46(4): 688-707.
- NEIMANIS, A., ÅSBERG, C. & HEDRÉN, J. 2015. Four Problems, Four Directions for Environmental Humanities: Toward Critical Posthumanities for the Anthropocene. **Ethics and the Environment**, 20(1): 67-97.
- NEWTON, T. 2007. **Nature and Sociology**. London: Routledge.
- OBSERVATÓRIO DO CLIMA. 2021. “Passando a boiada”: o segundo ano de desmonte ambiental sob Jair Bolsonaro. **Observatório do Clima**, 22 de jan. de 2021.

OLIVIER, A.; CORDEIRO-RODRIGUES, L. 2017. Racism, Speciesism and Suffering. In: CORDEIRO-RODRIGUES, L.; MITCHELL, L. (eds.). **Animals, Race, and Multiculturalism**. Cham: The Palgrave Macmillan Animal Ethics Series.

OLIVEIRA, F. M. S. B.; FARIAS, A. P. S.; ALBUQUERQUE, K. A.; SILVA, V. V. A. 2021. A questão ambiental e o ensino de sociologia: uma análise dos livros didáticos do PNLD. **Revista Sítio Novo**, 5(4): 37-55.

PANDIAN, A. 2009. **Crooked Stalks: Cultivating Virtue in South India**. Durham: Duke University Press.

RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. 2021. Como compor com um vírus!? Reflexões sobre os animal studies no tempo das pandemias. **Horizontes Antropológicos**, 27(59): 165-181.

RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. 2020. Desigualdades entrelaçadas: figurações da animalidade no imaginário colonial-moderno. **Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales**, 7(2):278-303.

RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. 2016. Natureza ou cultura na formação escolar brasileira. **Revista Inter-Legere**, 1(18):76-94.

REGINALDO, L.; FERREIRA, R. (Orgs.) 2000. **África, margens e oceanos: perspectivas de história social**. Campinas: Ed. da Unicamp.

RIBEIRO, F. P. 2012. O paradigma ambiental na globalização neoliberal: da condição crítica ao protagonismo de mercado. **Sociedade & Natureza**, 24(2): 211-226.

ROME, A. 2003. 'Give Earth a Chance': The Environmental Movement and the Sixties, **Journal of American History**, 90(2): 525–554.

ROOTES, C. (Ed.). 2003. **Environmental Protest in Western Europe**. Oxford: Oxford University Press.

SADER, E. 1988. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SALMEN, A., DHONT, K. 2020. **Hostile and benevolent sexism**: The differential roles of human supremacy beliefs, women's connection to nature, and the dehumanization of women. *Group Processes & Intergroup Relations*.

SANTANA, P. M. C. 2013. **Projetos de educação ambiental na rede municipal de ensino de Mogi Mirim**: desafios à prática pedagógica. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas. 117 f.

SANTO MARTINS, F. 2017. O Nhanderekó Mbyá Guarani na Terra Indígena Tekoá Mirim: percepção ambiental e ontologia indígena elaboradas como formas de luta, Trabalhos Completos Apresentados nos Seminários Temáticos da VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia V.3, n.3.

SANTOS, E. M. 2011. **Educação ambiental no ensino de Química**: propostas curriculares brasileiras. Dissertação – Universidade Estadual Paulista. 146 f.

SBPC. 2019. **A política brasileira de CT&I**: as manifestações da comunidade científica. São Paulo: Cadernos SBPC.

SCOONES, I. 1999. New Ecology and the Social Sciences: What Prospects for a Fruitful Engagement? **Annual Review of Anthropology**, 28(1): 479-507.

SERRES, M. 2017. **Tempo de Crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SILVA, M. D. 2014. **A ambientalização curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia na percepção dos licenciandos**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 110 f.

SILVEIRA, P. C. B.; BUTI, R. P. 2020. A vida e a morte dos guaiamuns: antropologia nos limites dos manguezais. **Anuário Antropológico**, 45(1): 117-148.

SPIGEL, L. 2004. Theorizing the Bachelorette: “Waves” of Feminist Media Studies. **Signs**, 30(1):1209-21.

STENGERS, I. 2015. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac & Naify.

TAYLOR, N.; FRASER, H. 2018. Resisting sexism and speciesism in the social sciences: Using feminist, species-inclusive, visual methods to value the work of women and (other) animals. **Gender, Work & Organization**, 26(3): 343-57.

TOREN, C. 2013. Uma Antropologia além da cultura e da sociedade. **Habitus**, 11(1): 165-177.

TSING, A. L. 2020. “On Anthropogenic Landscapes”. In: Nicholas Nova and Disnovation (ed.). **A Bestiary of the Anthropocene**. Onomatopée.

TSING, A. 2015. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha Revista de Antropologia**, 17(1): 177-201.

VIEIRA, L. 1989. Fragmentos de um discurso ecológico: reflexões críticas de ecologia política. **São Paulo em Perspectiva**, 3(4).

VIOLA, E. 1987. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1(3).

VIOLA, E.; LEIS, H. 1995. Evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, J.; VIEIRA, P. F. (Orgs.). **Dilemas do socioambientalismo e desenvolvimento sustentável**. Campinas: Unicamp.

WAGNER, GP; SILVA, LA. 2021. “Outros pescadores”: apontamentos sobre a pesca, os pescadores e os ambientes do Sul do Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, 16.

ZAFFARONI, ER. 2010. La naturaleza como persona: Pachamama y Gaia. In: **Bolivia Nueva Constitución Política del Estado: Conceptos elementales para su desarrollo**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional. 109-132.

ZELINGER, A. 2019. Race and Animal-Breeding: A hybridized historiography. **History & Theory**, 58(3): 360-84.