

Educomunicação socioambiental: cidadania e justiça ambiental em escolas de periferias urbanas

Alef da Silva Almeida¹

Bárbara da Silva Oliveira²

Este artigo tem como proposta um exercício reflexivo em defesa de práticas Educomunicativas socioambientais em escolas públicas de periferias urbanas que incorporem os princípios de Justiça Ambiental em suas ações na construção de uma cidadania ambiental. Diante da atual conjuntura de emergência climática e seus impactos nas comunidades escolares periféricas, nossa análise perpassa os princípios do Movimento por Justiça Ambiental, as dinâmicas de urbanização brasileira, a interface entre a Educação Ambiental Crítica e a Educomunicação na forma da Educomunicação Socioambiental e os significados da cidadania no Brasil.

A emergência ambiental e climática na qual estamos inseridos enquanto espécie expressa-se na intensificação de eventos climáticos extremos, como o desarranjo do regime de chuvas, degradação dos ecossistemas costeiros e marinhos, desmatamento e incêndio florestais em larga escala, etc. Tais eventos provocam a migração de animais

¹ Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Graduanda em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

silvestres para o espaço urbano, o que favorece a ocorrência de epidemias e pandemias, entre outras consequências nocivas da ação antrópica, indissociáveis ao modo de produção e reprodução socioeconômico capitalista.

Nessa perspectiva, a humanidade insere-se nesta crise não apenas na qualidade de espécie, mas sobretudo organizada em classes. O movimento por Justiça Ambiental identifica que tal configuração produz assimetrias na distribuição dos fardos ambientais entre as camadas da sociedade.

Estas discrepâncias entre os que podem gozar dos benefícios deste modelo socioeconômico e os que sobrevivem apesar de seus malefícios configuram situações de injustiça ambiental, visto que, a cada novo desastre ambiental evidenciam-se desproporções entre as classes sociais no enfrentamento de seus reveses. Neste contexto, o movimento por Justiça Ambiental, segundo Porto (2005, p.835),

propõe articular o movimento ambientalista desenvolvido nas últimas décadas contra dinâmicas discriminatórias que colocam sobre o ombro de determinados grupos populacionais os malefícios do desenvolvimento econômico e industrial.

À vista disso, e considerando que a conformação de classes sociais no Brasil está intimamente relacionada à noção de raça, são as populações indígenas e afro-brasileiras, amplamente empobrecidas, que em maior grau estão expostas a situações de injustiça ambiental.

No âmbito rural, povos indígenas e quilombolas têm enfrentado o avanço predatório de mineradoras e da fronteira agrícola do agronegócio em seus territórios; já no contexto urbano, trabalhadores das periferias, em maioria negros e indígenas, têm enfrentado a marginalização para áreas ambientalmente frágeis (Maricato, 2018).

Tal processo fica evidente nos dados de 2011 do Mapa Desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

em parceria com a ONU Mulheres, que apontam que 66% dos domicílios em assentamentos subnormais são chefiados por pessoas pretas.

Estas dinâmicas têm histórico no processo de urbanização brasileiro concomitante à transição do modelo econômico agroexportador para o urbano-industrial, que ocasionou a migração de um contingente populacional do campo para a cidade em busca de emprego nas indústrias, gerando demandas por infraestrutura e habitação. Todavia, as ações públicas, seguindo na contramão de tais necessidades, resultaram no crescimento vertiginoso e desordenado das cidades, responsável por gerar impactos ao meio ambiente, a saber, poluição de rios e afluentes, desmatamento e outros danos decorrentes.

Entendido como socialmente produzido (Villaça, 2011), a organização do espaço urbano expressa a lógica desigual proveniente do modo de produção e reprodução socioeconômico capitalista, onde a terra se torna uma mercadoria destinada a quem pode pagar por ela (Ferreira, 2005).

Pereira (2001), reconhecendo este mecanismo, aponta que a sociedade, ao modificar a natureza, gera o que denomina como “mercadorias desejáveis” e “mercadorias indesejáveis”. Em suas palavras:

As mercadorias desejáveis fazem parte do ideário de desenvolvimento: objetos, serviços, equipamentos, que vão desde automóveis e casas até serviços telefônicos e de infraestrutura. As mercadorias indesejáveis são aquelas que não foram planejadas como mercadorias, são considerados desvios do modelo de desenvolvimento: alimentos deteriorados, automóveis poluidores e também sub-habitações, “lixões” (Ibidem, p.35).

Dessa maneira, dentro do modo de produção capitalista, a renda determina qual segmento da sociedade terá acesso às mercadorias desejáveis e, assim, aos benefícios da urbanização, e a qual será encargada as mercadorias indesejáveis, isto é, as mazelas provenientes

de um modelo econômico que privilegia poucos em detrimento da maior parte da população.

Nesse quadro, as escolas públicas das periferias urbanas, a partir de sua localização territorial, encontram-se fragilizadas diante de eventos extremos. Segundo o diagnóstico da situação de vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil, realizado por pesquisadores do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN), o país possui 2.443 escolas em áreas de risco, sendo São Paulo o estado com o maior número de escolas expostas à ameaças hidrológicas na forma de inundações, enchentes e enxurradas (Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018). A título de exemplificação, casos ocorridos nos últimos anos valem ser mencionados.

Em 2010, em São Luiz do Paraitinga, uma inundação danificou uma escola municipal e destruiu uma escola estadual. Durante as chuvas, parte da população buscou abrigo em uma escola próxima ao centro histórico da cidade, no entanto, o prédio possuía diversos problemas estruturais. Sabendo de tais falhas, a Defesa Civil do município conseguiu retirar a população a tempo (Santos, 2015 *apud* Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018).

No mesmo evento extremo, na outra margem do rio Paraitinga, famílias se abrigam em uma escola de educação infantil, porém, durante a madrugada, as águas do rio começam a invadir as salas de aula, obrigando-os a destruir uma parte do teto para se refugiar no telhado e escapar da inundação (Marchezini, 2014 *apud* Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018).

Outro caso ocorreu em Franca, em 2014, quando a chuva inundou uma creche que atendia, à época, cerca de 180 crianças de idades entre 4 meses e 5 anos. Os funcionários da creche precisaram retirar as crianças às pressas das salas inundadas e até uma cobra foi parar no pátio levada pela enxurrada.

Em Promissão, em 2015, uma inundação fez com que as crianças precisassem subir nos bancos do pátio para se protegerem. Registros em vídeo do desastre nos permitem observar os estudantes assustados e chorando, com medo da inundação (Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018).

Ante o exposto, é fundamental salientar que, diante de um desastre ambiental, são as crianças e adolescentes o grupo mais vulnerável (UNICEF, 2012). Frente ao cenário, há a necessidade de discutir o papel da Educação Ambiental, com ênfase particular à sua vertente crítica, nas escolas públicas das periferias urbanas.

Embora seja possível encontrar referências à Educação Ambiental desde as primeiras décadas do século XX, é a partir dos anos 1970, com o reconhecimento internacional da existência de uma crise ambiental, que uma definição de Educação Ambiental foi produzida no contexto das conferências organizadas pela ONU e UNESCO.

Apesar da preocupação comum com o meio ambiente e o reconhecimento da centralidade da educação no enfrentamento desta crise, diferentes práticas e concepções foram estruturadas ao longo dos anos. A esse respeito, a análise do campo da Educação Ambiental identificou a formação de quinze correntes (Sauvé, 2005) que, em nossa concepção didática, podem ser organizadas no interior das três macrotendências político-pedagógicas como elaboradas por Layrargues e Lima (2014), a saber, a vertente conservacionista, a pragmática e a crítica.

Nesse entendimento, importa destacar, de igual maneira, as correntes com as quais nos alinhamos, bem como seus respectivos modelos pedagógicos. A corrente biorregionalista, que possui um modelo pedagógico desenvolvido por Elsa Talero e Gloria Humana de Gauthier, da Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá na Colômbia, nos é interessante uma vez que insere a escola como o centro do desenvolvimento social e ambiental, trazendo em seu bojo um enfoque

comunicativo e participativo que convoca os pais e outros membros da comunidade (Sauvé, 2005).

A corrente praxica, com sua proposta de aprendizagem na ação, isto é, aprender através do projeto de pesquisa-ação, tem como potencial pedagógico a transformação socioambiental e educacional do meio a partir da constante reflexão sobre a própria prática na resolução de problemas. Nessa mesma linha, a corrente de crítica social se propõe a analisar as dinâmicas sociais, associada a uma pedagogia de projetos interdisciplinares na resolução de problemas locais.

O modelo pedagógico foi desenvolvido por Alberto Alzate Patiño, da Universidade de Córdoba, também na Colômbia, e nos é proveitoso uma vez que tem como objetivo a construção de um saber ativo para a resolução de problemas e melhorias na região a nível local (*Ibidem*).

Por fim, a macrotendência político-pedagógica a qual nos alinhamos é a da Educação Ambiental Crítica uma vez que, por basear-se na busca pela autonomia e liberdade dos grupos sociais, bem como pela compreensão da realidade socioambiental para questioná-la e transformá-la radicalmente é a que mais interessa aos desafios do contexto periférico por concebê-los de forma coletiva e politizada (Loureiro; Layrargues, 2013).

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental Crítica nas escolas públicas das periferias urbanas serve como meio de viabilizar a percepção dos mecanismos que provocam suscetibilidades desproporcionais aos riscos e impactos ambientais, bem como a contextualização histórica, política e social do desenvolvimento e manutenção de tais desigualdades.

Vale ressaltar que, paralelo a esse processo, deve estar, de igual maneira, o incentivo à agência dos grupos étnicos e sociais mais afetados em instâncias de participação política, “[...] sendo a intervenção nessa realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico” (Guimarães, 2016, p. 17).

Tendo em vista que um dos principais desafios do campo da Educação Ambiental diz respeito aos meios e maneiras de comunicar a emergência da crise ambiental nos contextos escolares, compreendemos as potencialidades oferecidas pelo paradigma da Educomunicação na interface comunicação/educação. O caráter mediador, dialógico e interdiscursivo (Soares, 2000) da Educomunicação se destaca como aporte teórico-metodológico capaz de

[...] promover transformações em contextos escolares, que conduzam à percepção segundo a qual as salas de aula não estão desconectadas do seu entorno e por isso lhes cabe, de maneira inequívoca, contribuir para tratar dos agravos ambientais, que, em cidades como São Paulo, se tornam gritantes em bairros periféricos. (Citelli; Falcão, 2015, p. 18).

Convém ressaltar que, ao tratarmos da transformação das práticas do educar em ambiente em escolas das periferias urbanas e do incentivo à agência das populações atingidas a partir da Educomunicação, compreendemos que este processo requer uma concepção do fazer pedagógico baseada no pensamento e ação críticos, na interação dialógica radical entre os sujeitos e instituições, bem como no encontro de saberes (Freire, 1983; 1987; 2000).

É, portanto, no entendimento da Educomunicação como uma Epistemologia do Sul que a construção de uma ecologia de saberes, isto é, “[...] conhecimentos e critérios de validez que operam em práticas sociais, mas que são invisibilizadas pela ciência moderna, por “metodologias extrativistas”, pela comunicação hegemônica e pela educação tradicional (ROSA, 2020, p. 26)” é possível tendo como base as experiências e vivências das comunidades.

Em se tratando de comunidades periféricas urbanas, é a sua consciência periférica que oferece solo fértil para o trabalho pedagógico ambiental crítico e o cultivo de práticas educacionais no educar em ambiente. Tendo em vista que é esta consciência periférica mesma,

[...] engendrada e produzida por um processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu *sujeitas e sujeitos periféricos* capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território. (D'Andrea, 2020, p. 26).

Nesse sentido, tal processo se propõe a enfrentar a edição de mundo (Baccega, 2004) produzida, entre outras instâncias, pelos meios de comunicação hegemônicos e seus diversos filtros ideológicos, visando atender a interesses políticos e econômicos no que concerne às informações sobre o meio ambiente.

Em outras palavras, trata-se menos de ter como ponto de partida um não saber para se atingir um saber verdadeiro ou a conscientização acerca do caráter alienante das mídias, e mais de compreender as dinâmicas de reconfiguração desta edição a partir da realidade cultural local, viabilizando circuitos de comunicação entre a comunidade e o poder público na construção de cidadania.

No entanto, como nos convoca Jacobi (2000) acerca da necessidade de uma cidadania ambiental nos contextos urbanos, assim como nos provoca Baccega (2004) sobre o esclarecimento de qual cidadania nos interessa em um mundo editado, importa nos debruçarmos sobre as características do processo de formação da cidadania no contexto brasileiro. Este exercício nos permite estabelecer reflexões no que se refere aos desafios da prática cidadã em cenários periféricos urbanos, bem como os subsídios da Educomunicação Socioambiental a este decurso.

De acordo com a literatura, convencionou-se classificar a cidadania tomando por base os direitos que a constituem, sendo estes categorizados como direitos civis, políticos e sociais (Marshall, 1977). Neste registro, os direitos civis englobam os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, sendo a justiça sua principal expressão.

Por sua vez, os direitos políticos compreendem os direitos ao voto, à representação e à organização partidária, manifestos através da participação. Finalmente, os direitos sociais abrangem os direitos à educação, à saúde, ao trabalho e salário dignos, à aposentadoria, etc, tendo a justiça social e o combate às desigualdades como traço fundamental.

Para o autor, tais direitos possuem não só um desdobramento histórico, mas também uma sequência lógica, tendo em vista que, na Inglaterra, os direitos civis deram as bases para o surgimento dos direitos políticos, e estes, para a conquista dos direitos sociais. Entretanto, tal modelo de desenvolvimento da cidadania tem por base o contexto histórico inglês, sendo proveitoso em paralelos analíticos com outras realidades.

A esse respeito, Carvalho (2002, p.12) aponta-nos duas relevantes diferenças em relação ao Brasil.

A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em detrimento dos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na sequência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa.

Além disso, o autor nos mostra que, no contexto brasileiro de desenvolvimento da cidadania, a ênfase nos direitos sociais assumiu mais um papel de substituição ou compensação frente à ausência dos direitos políticos e civis. Nesse sentido, o Brasil rompe com a lógica do modelo inglês ao inverter a ordem de conquista dos direitos. Desse modo, para o autor, o processo de conquista dos direitos civis no Brasil ainda é um processo inacabado.

Nessa perspectiva, Antonio Sergio Guimarães (2011, 2012) aponta que, no processo de desenvolvimento da cidadania no Brasil, a escravidão é um elemento que impede a unidade nacional e a igualdade de direitos, assim como a noção de raça é utilizada como justificativa para a negação de direitos. Por essa razão, é fundamental que, ao refletirmos sobre qual cidadania nos interessa em um mundo editado, com vistas a sanar a necessidade de uma cidadania ambiental nos contextos urbanos, levemos em conta o papel das relações raciais no processo de desenvolvimento da cidadania no Brasil.

Um outro aspecto importante nessa discussão - apontado pelos autores - e que gostaríamos de ressaltar, é o que reconhece a educação como sendo o único dentre os direitos sociais que rompe a lógica do modelo inglês. Dito de outra maneira, a educação, embora um direito social, traz em si o potencial de servir como plataforma para a reivindicação e conquista de direitos políticos e civis.

Nesse entendimento, contrários às leituras fatalistas sobre a formação cidadã brasileira, ou ainda, às posturas que advogam a mimetização de processos europeus em solo latino-americano, encontramos neste caráter distintivo da educação a potência construtiva de uma cidadania ambiental em contextos urbanos.

Com base nesse histórico da cidadania no Brasil, de focalização dos direitos sociais e no reconhecimento da educação como plataforma para a conquista de direitos civis e políticos, enfatizamos o potencial da Educomunicação Socioambiental, a partir da comunicação da emergência climática em contextos escolares, na construção e promoção da cidadania ambiental.

A Educomunicação Socioambiental, interface entre a Educação Ambiental e a Educomunicação, estabelece-se como esfera de ação e reflexão que objetiva propiciar,

[...] um conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho mútuo” (Benedito, 2019, p. 24).

Além disso, possui como uma de suas características a valorização de processos pedagógicos que possam contribuir para “a construção de relações entre as pessoas e o espaço em que habitam, possibilitando que possam construir interpretações e intervir em sua realidade” (Alves, 2017, p. 8).

Vale ressaltar a importância de tais processos tendo em vista que, na produção de Educação Ambiental no Brasil, estudos que focalizam a formação, a comunicação e a participação de professores e moradores figuram entre as principais lacunas de pesquisa na área (Matsuo *et al.*, 2019).

Diante do exposto, e em um contexto de desmonte das políticas públicas nacionais de Educação Ambiental (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022), temos como horizonte a construção de uma reflexão sobre o campo da Educomunicação em sua interface com práticas de Educação Ambiental, demarcando as particularidades dos contextos periféricos urbanos e das relações raciais brasileiras nestas dinâmicas.

Nessa perspectiva, acreditamos que o incentivo a diálogos e práticas pedagógicas que promovam justiça e cidadania ambiental na defesa dos direitos da Terra e das populações atingidas por eventos extremos, fortalece o protagonismo destes junto aos processos decisórios no âmbito da governança ambiental.

Segundo Jacobi & Sinisgalli (2012), a governança ambiental busca integrar a sociedade civil no processo de tomada de decisões frente às questões ambientais em busca de relações sustentáveis. Com isso, Santos & Bacci (2017) apontam que “a governança realizada por meio da participação, do envolvimento e da negociação de diversos atores, bem

como da descentralização, transfere poder e mecanismos de resolução de conflitos para o local” (p. 202), o que promove o empoderamento da população.

Assim, tendo em vista o arcabouço teórico supracitado, bem como os posicionamentos ético-políticos destacados, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa científica intitulado “Educação Ambiental: perspectivas, desafios e insurgências a partir do caso dos municípios de Osasco e Mogi das Cruzes”, orientado pela professora Helena Ribeiro da Faculdade de Saúde Pública da USP.

Este trabalho tem como objetivo analisar duas situações de injustiça ambiental nos distritos de Jundiapéba, Mogi das Cruzes e Industrial Anhanguera, Osasco, onde residimos. Dessa maneira, inserimo-nos em um movimento pela importância e necessidade de mais ações formativas, pesquisas operacionais e estudos de caso sobre o tema para a divulgação e combate às situações de injustiça ambiental.

Referências

ALIER, J. M.. *O Ecologismo dos Pobres*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2007.

ALVES, B. T.. *Interfaces entre Educomunicação e Educação Ambiental: caminhos desenhados a partir de políticas públicas e de teses e dissertações brasileiras*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2017 (Licenciatura em Educomunicação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - USP.

BACCEGA, M. A.. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. *Comunicação, mídia e consumo*, v. 1, n. 2, p. 119-138, 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/16>>.

BENEDITO, S.V.C.; BRANDÃO, A.L.R. *Guia prático em Educomunicação Socioambiental*. Ceará, 2019. Disponível em:

<https://issuu.com/samilescruz/docs/guia_pr_tico_em_educomunica__o_socioambiental>.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CITELLI, A.; FALCÃO, S. P. Comunicação e educação: um contributo para pensar a questão ambiental. *Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 15-26, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/100391>>.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2020, v. 39, n. 1, pp. 19-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>>.

FERREIRA, J. S. W. A cidade para poucos: breve história da propriedade urbana no Brasil. *Anais do Simpósio Interfaces das representações urbanas em tempos de globalização*. UNESP e SESC. Bauru, 2005. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5666586/mod_resource/content/1/propurb.pdf>.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (A liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). *Contemporânea*, nº 2, pp. 17-36, 2011. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/34>>.

_____. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* [online]. 2012, n. 85, pp. 13-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100002>>.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. *Margens*, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>.

JACOBI, P. R. *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação FGV, 2000.

_____.; SINISGALLI, P. A. de A.. Governança ambiental e economia verde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 6, p. 1469-1478, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n6/v17n6a11.pdf>>.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*. 2014, v. 17, n. 1, pp. 23-40.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde* [online]. 2013, v. 11, n. 1, pp. 53-71. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>.

MARICATO, E. Favelas - um universo gigantesco. *Labhab FAU* [online]. 2018. Disponível em: <http://www.labhab.fau.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/maricato_favelas.pdf>.

MARCHEZINI, V.; MUÑOZ, V.; TRAJBER, R. Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. 2018. *Territorium: Revista Portuguesa de riscos, prevenção e segurança*. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/view/1647-7723_25-2_13>.

MATSUO, P. M.; SOUZA, S. A. O.; SILVA, R. L. F.; TRAJBER, R. (2019). Redução de riscos de desastres na produção sobre educação ambiental:

um panorama das pesquisas no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 14(2). Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2019-14275>.

PEREIRA, G. A natureza (dos) nos fatos urbanos: a produção do espaço e degradação ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente [online]*, n.3, p.33-51, 2001. Editora da UFPR. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3027/2418> >. Acesso em: 07 nov. 2022.

PORTO, M. F. Saúde do trabalhador e o desafio ambiental: contribuições do enfoque ecossocial, da ecologia política e do movimento pela justiça ambiental. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*, v. 10, n. 4, p. 829-839, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000400008>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ROSA, A. V.; SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A. (orgs.). Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022. Brasília: *EAResiste*, 2022. Disponível em: <https://linktr.ee/eadesmonte>.

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da Educomunicação. *Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>>.

SANTOS, V. M. N.; BACCI, D. L. C. Proposta para governança ambiental ante os dilemas socioambientais urbanos. *Estudos Avançados [online]*, 2017, v. 31, n. 89, pp. 199-212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890017>>.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>>.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND-UNICEF (2012). Disaster Risk Reduction and Recovery. Disponível em: <https://www.unicef.org/environment-and-climate-change/disaster>.

VILLAÇA, F. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. *Estudos Avançados [online]*. v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000100004>>. Acesso em: 11 nov. 2022.