CIDADES EDUCADORAS E SUSTENTÁVEIS: PERIFERIAS URBANAS COMO TERRITÓRIOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DIANTE DA CRISE CLIMÁTICA

Sandra Lilian Silveira Grohe[1]

Introdução

As cidades podem ser compreendidas como espaços onde a vida acontece. No entanto, esse "acontece" está longe de ser homogêneo, sendo atravessado por desigualdades socioespaciais que estruturam o acesso a bens, serviços e condições de existência. Nesse sentido, a crítica se radicaliza quando Ailton Krenak afirma que "o corpo da Terra não aguenta mais cidades" (Krenak, 2022, p. 36), tensionando o modelo urbano dominante e suas formas de expansão sobre os territórios.

Essa crítica encontra ressonância na análise de Harvey (2014), para quem a urbanização constitui um dos principais mecanismos de absorção do excedente de capital, vinculando diretamente a produção do espaço às dinâmicas de acumulação.

> A urbanização sempre foi, portanto, algum tipo de fenômeno de classe, uma vez que os excedentes são extraídos de algum lugar ou de alguém, enquanto o controle sobre o uso desse lucro acumulado costuma permanecer nas mãos de poucos (como uma oligarquia religiosa ou um poeta guerreiro com ambições imperiais) (Harvey, 2014, p. 30).

Isso implica reconhecer que o espaço urbano não é neutro, mas produzido por relações sociais desiguais que orientam sua organização, uso e apropriação. Tratá-lo como homogêneo significa, portanto, invisibilizar os conflitos que o constituem.

No contexto brasileiro, as cidades são historicamente marcadas por profundas desigualdades socioespaciais, evidenciadas nas limitações das políticas públicas urbanas. Um exemplo é o Programa Minha Casa Minha Vida (Brasil, 2009), que, embora tenha ampliado o acesso à moradia, foi

1 Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com estágio pós-doutoral de três anos, incluindo período de pesquisa na Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colômbia). Doutora em Educação pela Unisinos e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação (IBPEX). É licenciada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). E-mail: sandragrohe@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3126-8259

recorrentemente implementado em áreas periféricas, onde o custo da terra é menor. Esse processo contribui para a reprodução de padrões de segregação socioespacial. Como destaca Ermínia Maricato, "a cidade é um grande negócio e a renda imobiliária, seu motor central" (Maricato, 2015, p. 23).

Nessa perspectiva, a moradia deixa de ser compreendida como forma de reparação das desigualdades sociais e passa a operar como forma de "extração de renda, ganho financeiro e acumulação de riqueza" (Rolnik, 2015, p. 15), gerando consequências como a segregação das cidades e o endividamento. Esse processo resulta na "despossessão massiva de territórios" e na produção de populações urbanas "sem lugar", evidenciando que a crise habitacional é também uma crise territorial.

A produção da cidade está historicamente associada à segregação socioespacial, à precariedade das políticas públicas urbanas e à mercantilização do território (Maricato, 2015; Rolnik, 2015; Saule Júnior; Uzzo, 2009). Esse processo resulta na constituição de territórios marcados por diferentes níveis de acesso à cidade, evidenciando que o urbano é também um campo de disputa.

Em tal cenário, a noção de território ganha centralidade analítica. Compreendê-lo como espaço socialmente produzido (Lefebvre, 2001) implica reconhecer que ele é atravessado por relações de poder, práticas sociais e processos simbólicos. Essa compreensão desloca o olhar sobre a cidade e permite entendê-la como território pedagógico, no qual se produzem experiências, saberes e formas de resistência.

É nesse ponto que a discussão deixa de ser apenas descritiva e passa a exigir uma leitura sobre as formas de intervenção na realidade. Se o espaço é produzido por relações sociais desiguais, também os processos educativos que nele se desenvolvem estão implicados nessas disputas. Não se trata, portanto, de pensar a educação como algo externo ao território, mas como prática que se constitui no interior dessas relações.

Partindo dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar como processos educativos, enraizados nos territórios, produzem conhecimento e contribuem para o enfrentamento da crise climática. A abordagem qualitativa, de caráter crítico-interpretativo, dialoga com Denzin e Lincoln (2006) e Minayo (2010), ao compreender a pesquisa como um processo de interpretação de significados socialmente construídos. A análise foi orientada pela sistematização de experiências, conforme proposta por Holliday (2006), compreendida como um processo de interpretação crítica das práticas, a partir de sua reconstrução e análise. Nesse sentido, o estudo baseia-se na sistematização das experiências desenvolvidas na oficina Territórios que Educam: Bacias Hidrográficas e Comunidades Resilientes, realizada durante a Cúpula dos Povos, no âmbito da COP30, em Belém/PA, em novembro de 2025.

Mais do que um recorte empírico, a oficina constitui o eixo analítico do estudo. Ao reunir movimentos sociais, organizações comunitárias e pes-

quisadores, a oficina evidenciou que os territórios não apenas vivenciam os impactos da crise climática, mas produzem leituras, estratégias e formas de enfrentamento. Nessa perspectiva, o artigo busca compreender como essas práticas educativas tensionam os modelos hegemônicos de desenvolvimento e se constituem como formas de produção de conhecimento nos territórios.

Educação e território: a cidade como espaço pedagógico

A relação entre educação e território implica compreender a cidade para além de sua materialidade. Não se trata apenas de espaço físico, mas de uma dimensão constitutiva dos processos educativos. O território urbano não pode ser reduzido a um espaço neutro ou passivo. Ele participa ativamente da produção de experiências, saberes e desigualdades. Conforme argumenta Lefebvre (2001), o espaço é produzido socialmente, o que implica reconhecer que sua organização, uso e apropriação resultam de processos políticos, econômicos e simbólicos que estruturam a vida urbana.

Essa compreensão exige também problematizar o próprio conceito de território. Longe de ser uma categoria fixa, o território se constitui como processo, marcado por relações de poder e disputas. Como aponta Souza (2008), trata-se de uma construção dinâmica, atravessada por movimentos de "territorialização" e "desterritorialização", que evidenciam seu caráter instável e em permanente transformação. Nesse contexto, o território não é dado, ele se produz.

No entanto, a ampliação do conceito de território também exige cautela analítica. Haesbaert (2014) alerta que, ao incorporar múltiplas dimensões, políticas, culturais e simbólicas, o conceito corre o risco de se tornar excessivamente abrangente, perdendo sua força explicativa. Essa advertência é importante, pois reforça a necessidade de compreender o território a partir de suas condições concretas, sem diluí-lo em generalizações.

Essa discussão se aprofunda quando incorporamos perspectivas que tensionam a compreensão moderna de território. Autores como Ailton Krenak (2022) e Bispo dos Santos (2018) propõem uma leitura relacional, na qual o território não é apenas espaço, mas vínculo. Como afirma Bispo dos Santos (2018, p. 1), "a terra não nos pertencia, nós é que pertencíamos à terra", deslocando a noção de território como objeto para uma compreensão existencial. Dessa forma, não se trata de algo que se possui, mas de algo ao qual se pertence. O território passa a ser compreendido como espaço de existência, continuidade da vida e construção de sentidos.

É nesse ponto que a educação se insere de forma decisiva. Se o território é relacional e vivido, os processos educativos que nele se desenvolvem não podem ser pensados de maneira abstrata ou descontextualizada. Ao contrário, exigem considerar as experiências concretas dos sujeitos. Nessa direção, Paulo Freire (1996) contribui ao compreender a educação como

prática social situada, construída a partir das experiências vividas e orientada à leitura crítica da realidade.

Assim, a educação não se dá fora do território. Como afirma Freire (1996), é necessário estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social dos educandos. Isso implica reconhecer que os processos educativos se constituem nas relações sociais, culturais e ambientais que estruturam a vida cotidiana.

Essa perspectiva encontra ressonância no campo da educação ambiental crítica. Autores como Leff (2001) e Loureiro (2019) destacam que a relação entre sociedade e natureza não é neutra, sendo atravessada por disputas econômicas, políticas e epistemológicas. Nessa direção, a crise ambiental não pode ser compreendida apenas como um problema ecológico, mas como expressão de uma racionalidade que orienta formas de exploração e organização da vida social.

A partir dessa leitura, a educação ambiental desloca-se de uma abordagem centrada na mudança de comportamentos individuais para uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação das relações entre sociedade e natureza. Isso implica explicitar conflitos, identificar interesses e fortalecer a capacidade de ação coletiva. Trata-se de compreender que educar ambientalmente também é intervir nas formas de produção do território.

Como afirma Leff (2001), a construção de uma racionalidade ambiental implica questionar os fundamentos da racionalidade dominante, propondo novas formas de produzir conhecimento e de se relacionar com o mundo. Essa abordagem é aprofundada por Loureiro (2019), ao afirmar que a educação ambiental deve contribuir para a transformação radical das relações sociedade-natureza, em suas dimensões individuais e coletivas.

Não se trata apenas de questionar os efeitos do modelo de desenvolvimento, mas de problematizar seus próprios fundamentos. A crítica proposta por Bispo (2023) explicita esse deslocamento ao afirmar que o desenvolvimento, em vez de promover vínculos, produz desconexão. Ao propor o "envolvimento" como alternativa, o autor aponta para a necessidade de reconstruir as relações entre sociedade, natureza e território.

Essa reflexão permite compreender que os territórios não são automaticamente educativos, como indicam as contribuições da educação ambiental crítica (Loureiro, 2019). Eles se tornam educativos quando as experiências vividas são problematizadas, compartilhadas e transformadas em reflexão crítica. Isso depende das práticas sociais e dos sujeitos que nelas se envolvem.

Assim, pensar a cidade como território pedagógico implica reconhecer que educar é também intervir no mundo. Como afirma Freire (1996), a educação é uma forma de ação política, inseparável das condições concretas em que se desenvolve. É nesse entrelaçamento entre território, educação

e ação coletiva que se abrem possibilidades para a construção de cidades mais justas e sustentáveis. Essa compreensão também dialoga com Grohe (2024) ao evidenciar que a sustentabilidade em contextos urbanos não se constitui apenas como um ideal normativo, mas como um processo que depende da articulação entre educação, governança e mobilização social.

Assim, a educação assume um papel estruturante, não restrito aos espaços escolares, mas estendido à cidade como um todo, compreendida como espaço de formação, experiência e produção de sentidos. Ao mesmo tempo, a governança revela-se fundamental ao indicar que a construção de cidades sustentáveis exige vontade política, continuidade de políticas públicas e abertura à participação social. A mobilização aponta, por sua vez, para a necessidade de engajamento coletivo e de construção de pertencimento, tensionando práticas marcadas pela desresponsabilização e pela fragmentação social.

Contudo, ao articular essas dimensões, também se evidencia uma contradição central: embora a educação para a sustentabilidade seja frequentemente defendida no plano discursivo, sua efetivação esbarra nas próprias estruturas urbanas marcadas pela desigualdade, pela lógica de mercado e pela fragmentação dos territórios. Assim, pensar a cidade como território pedagógico não pode prescindir de uma crítica às condições materiais que limitam a participação e o acesso aos direitos urbanos. Trata-se, portanto, não apenas de educar na cidade, mas de disputar os sentidos da cidade, reconhecendo que a construção de territórios mais justos e sustentáveis é, antes de tudo, um processo político em permanente tensão.

Gestão das águas e crise climática: desafios socioambientais contemporâneos

A reflexão sobre cidades educadoras e sustentáveis exige olhar com atenção para os territórios periféricos. É nesses espaços que as contradições do modelo urbano se tornam mais visíveis, revelando desigualdades históricas no acesso à infraestrutura, aos serviços públicos e aos próprios direitos à cidade. Ao mesmo tempo, é nesses territórios que emergem práticas potentes de resistência, solidariedade e produção de conhecimento, frequentemente invisibilizadas pelas narrativas hegemônicas.

Nessa direção, compreender a cidade a partir das periferias implica deslocar o olhar, reconhecendo que esses territórios não são apenas espaços de carência, mas também de criação e reinvenção cotidiana da vida. É justamente nesse contexto que a educação para a sustentabilidade se inscreve como prática situada, construída a partir das experiências concretas dos sujeitos e ancorada nos saberes locais e nas dinâmicas comunitárias. Como evidenciado por Grohe (2024), a construção de cidades sustentáveis está intrinsecamente vinculada à mobilização e ao sentimento de pertenci-

mento, elementos que se fortalecem nas experiências coletivas vividas nos territórios.

Assim, a centralidade das periferias não se dá apenas pela evidência das desigualdades, mas também pelo seu potencial pedagógico e político. É nesses territórios que a educação se materializa como prática de leitura crítica do mundo e de intervenção sobre ele (Freire, 1987; 1996). Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que os efeitos das desigualdades socioambientais se intensificam nesses espaços. A partir de Harvey (2014), compreende-se que a produção do espaço urbano está profundamente marcada por dinâmicas desiguais de acesso e apropriação. As práticas de acumulação por desapropriação não apenas estruturam a cidade, mas atravessam a vida cotidiana, evidenciando que a desigualdade não é um efeito colateral, mas sim constitutiva do próprio processo de urbanização.

É justamente nesses territórios, produzidos sob essas condições, que os impactos da crise climática se materializam de forma mais intensa. O acesso à água, a permanência nos territórios e as condições de vida tornam-se questões centrais, evidenciando que a crise ambiental não se distribui de forma homogênea. Ao contrário, ela incide de maneira desigual, intensificando vulnerabilidades já existentes.

Essa leitura é aprofundada por Rolnik (2015), ao evidenciar que os processos contemporâneos de financeirização do território produzem dinâmicas de despossessão, nas quais os vínculos com o espaço são progressivamente reduzidos ao seu valor econômico. Nesse contexto, a perda de acesso à água e ao território não pode ser compreendida apenas como um problema ambiental, mas como expressão de um processo mais amplo de reorganização econômica do espaço.

A análise de Layrargues (2006) contribui para compreender a distribuição desigual dos impactos decorrentes da apropriação dos recursos naturais pela sociedade. De acordo com o autor, essa distribuição está diretamente relacionada às assimetrias de poder, expondo os grupos socialmente vulneráveis a maiores riscos ambientais e agravando condições históricas de opressão. Tal compreensão permite avançar na análise ao evidenciar que a questão ambiental não pode ser reduzida a uma problemática genérica da "humanidade", mas deve ser situada nas relações sociais concretas que definem quem se apropria dos recursos, quem acumula riqueza e quem arca com os custos da degradação. A partir disso, Layrargues (2006) problematiza a tendência de generalização do sujeito responsável pela crise ambiental, mostrando que essa leitura abstrata contribui para ocultar os conflitos e as responsabilidades diferenciadas entre os grupos sociais.

Ao incorporar a categoria trabalho como mediação fundamental na relação entre sociedade e natureza, Layrargues (2006) evidencia que a crise ambiental está intrinsecamente vinculada às formas de produção, às relações mercantis e à distribuição desigual da riqueza. Assim, a degradação

ambiental não pode ser compreendida sem considerar os modos de organização da sociedade, especialmente no contexto do capitalismo, em que a exploração da natureza e do trabalho se articulam de maneira indissociável.

Essa perspectiva tensiona diretamente as abordagens hegemônicas da educação ambiental centradas na mudança de comportamentos individuais ou na promoção de uma ética ecológica descolada das condições sociais. Para Layrargues (2006), torna-se necessário reconhecer que a educação ambiental também participa da reprodução ou da transformação das condições sociais, assumindo, portanto, um papel político e ideológico. Assim, a educação ambiental crítica se constitui como um campo de disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade. De um lado, perspectivas que reforçam a adaptação dos sujeitos às lógicas existentes, por meio de práticas individualizadas e despolitizadas; de outro, abordagens que buscam articular a questão ambiental à justiça social, à participação política e à transformação das estruturas que produzem a desigualdade.

As contribuições de Loureiro (2012) situam a crise ambiental contemporânea – e, de forma mais aguda, a crise climática – como expressão de uma crise civilizatória, reforçando a centralidade da justiça climática como dimensão indissociável da educação ambiental crítica. Nesse contexto, a educação ambiental é convocada a assumir um caráter formativo comprometido com a transformação social, superando abordagens reducionistas que tratam a crise climática como um problema de gestão ou de mudança de comportamento individual. Ao contrário, torna-se fundamental promover processos educativos que possibilitem a compreensão de suas causas estruturais, bem como o engajamento em práticas coletivas capazes de tensionar e transformar as bases do modelo hegemônico de desenvolvimento.

Assim, a educação ambiental crítica, articulada à leitura da crise climática, reafirma seu papel como prática emancipatória, voltada à formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e de participar da construção de alternativas. Mais do que adaptar-se aos efeitos das mudanças climáticas, trata-se de questionar suas causas, reconhecendo que enfrentar a crise climática implica, necessariamente, enfrentar as desigualdades sociais e os padrões de produção e consumo que a sustentam.

É justamente a partir dessa compreensão que se torna necessário deslocar o olhar das formulações mais gerais para as experiências concretas, onde essas contradições se materializam e onde também emergem possibilidades de transformação. Se a crise climática se expressa de maneira desigual nos territórios, é também neles que se produzem respostas, resistências e aprendizagens coletivas. Nesse sentido, os territórios deixam de ser apenas cenário das desigualdades para se afirmarem como espaços de produção de conhecimento, de disputa de sentidos e de construção de alternativas.

Territórios que educam: experiência, conflito e produção de conhecimento

É nesse horizonte, em que território, experiência e educação se entrelaçam, que se insere a experiência analisada neste estudo. A oficina Territórios que Educam: Bacias Hidrográficas e Comunidades Resilientes, realizada durante a Cúpula dos Povos, constitui não apenas um espaço de diálogo, mas um campo privilegiado de análise das relações entre crise climática, território e práticas educativas.

Mais do que um momento formativo pontual, a oficina pode ser compreendida como um território pedagógico em si, no qual diferentes sujeitos, saberes e experiências se encontram, tensionando visões de mundo e produzindo novos sentidos sobre a relação entre sociedade e natureza, contando com a participação efetiva e ativa do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) enquanto sujeito coletivo diretamente implicado nas dinâmicas territoriais em questão. Ao tomar as bacias hidrográficas como eixo articulador, a atividade possibilitou evidenciar a dimensão territorial da crise climática, bem como sua profunda imbricação com as condições sociais, políticas e econômicas dos territórios.

Figura 1: oficina Territórios que Educam: Bacias Hidrográficas e Comunidades Resilientes.



Fonte: acervo da autora (2025).

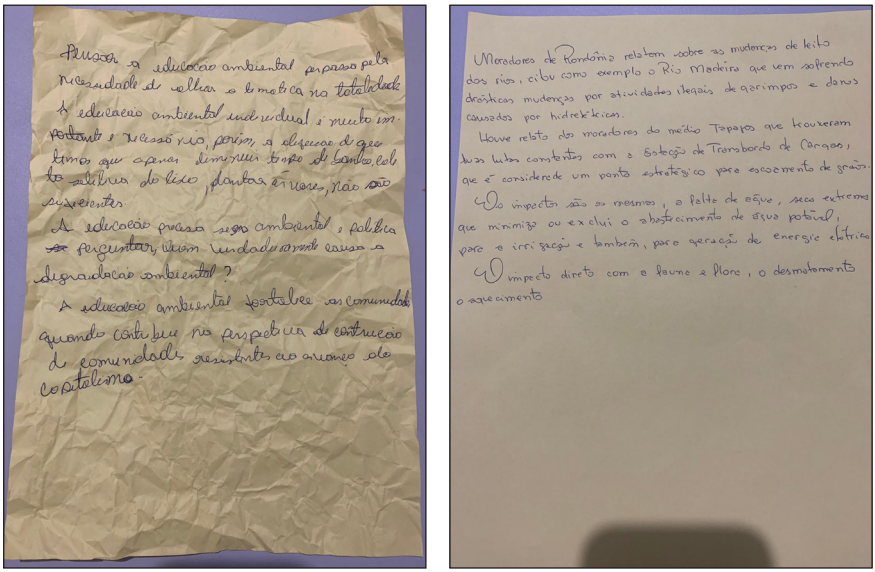
A oficina expressou a emergência de outras formas de compreender e organizar a relação entre sociedade e natureza, em contraposição às lógicas dominantes. Desse modo, a oficina não é tomada como ilustração, mas como espaço analítico. É nela que se tornam visíveis as contradições entre modelos de desenvolvimento, usos do território e formas de resistência. Como afirma Leff (2001), a construção de uma racionalidade ambiental alternativa se dá, justamente, a partir das práticas sociais e das formas de organização coletiva que emergem nos territórios. Nessa direção, a racionalidade ambiental proposta por Leff tensiona diretamente a racionalidade econômica dominante, ao deslocar o foco da eficiência e da acumulação para a diversidade de saberes, a valorização dos territórios e a construção de modos de vida sustentáveis. Trata-se de uma racionalidade que não se impõe de forma abstrata, mas que se constitui no diálogo entre diferentes conhecimentos – científicos, populares, tradicionais –, e nas práticas concretas que reconfiguram as relações entre sociedade e natureza. A oficina, ao promover esse encontro de saberes e experiências, materializou esse processo, evidenciando que o conhecimento não é apenas produzido nos espaços institucionais, mas também nas lutas, nas vivências e nas estratégias cotidianas de resistência.

A dinâmica da oficina foi organizada a partir de perguntas mobilizadoras que orientaram o diálogo coletivo: de que forma as bacias hidrográficas expressam as relações entre sociedade, natureza e políticas públicas? E como a educação ambiental pode fortalecer comunidades resilientes frente à crise climática? Essas questões não buscaram respostas fechadas, mas funcionaram como disparadoras de reflexão, possibilitando articular experiências concretas a interpretações mais amplas.

Essa abordagem aproxima-se da sistematização de experiências proposta por Holliday (2006), ao reconhecer que o conhecimento se constrói na prática social e na reflexão crítica sobre as experiências vividas. Em consonância com Holliday (2006), sistematizar não se reduz à descrição dos acontecimentos, mas implica uma interpretação crítica que, conforme o autor, consiste em “aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo” (Holliday, 2006, p. 24). Trata-se, portanto, de um movimento que articula prática e teoria, permitindo produzir conhecimento a partir da experiência e, ao mesmo tempo, contribuir para sua transformação.

Nesse contexto, a sistematização das reflexões produzidas na oficina evidencia um deslocamento importante, que pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 2: Territórios que falam – registros da experiência vivida.



Fonte: Acervo da autora (2025).

A primeira questão deslocou a compreensão das bacias hidrográficas de uma dimensão estritamente natural para uma leitura socioambiental integrada, evidenciando que rios, águas e territórios são atravessados por relações de poder, decisões políticas e interesses econômicos. Como emergiu nas discussões, pensar as bacias implica perguntar não apenas sobre sua conservação, mas sobre quem decide seus usos, quem se beneficia desses processos e quem sofre seus impactos. A partir disso, a pergunta atua como um instrumento de desnaturalização, permitindo evidenciar que a crise hídrica e ambiental não é apenas o resultado de fenômenos naturais, mas de escolhas políticas e modelos de desenvolvimento.

Já a segunda questão projetou o debate para o campo das possibilidades, ao interrogar o papel da educação ambiental na construção de comunidades resilientes. Contudo, como apontado pelos participantes, essa resiliência não pode ser entendida como adaptação passiva às condições impostas, mas como capacidade coletiva de resistência e de enfrentamento às dinâmicas que produzem vulnerabilidade. Como evidenciado nas falas dos participantes, as respostas indicaram que a educação ambiental se fortalece quando assume seu caráter político, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a construção de comunidades capazes de questionar

e resistir ao avanço de processos como o garimpo, as hidrelétricas e outros empreendimentos que impactam diretamente seus modos de vida .

Assim, as perguntas mobilizadoras não apenas organizaram o diálogo, mas constituíram o eixo analítico da experiência, evidenciando que perguntar, nesse contexto, é um ato político e pedagógico. Em vez de buscar respostas fechadas, elas abriram caminhos para a construção coletiva de sentidos, articulando experiências locais a uma leitura mais ampla das contradições socioambientais e reafirmando o papel da educação como prática de problematização e transformação da realidade.

As respostas evidenciaram, de forma contundente, que os impactos da crise climática estão diretamente relacionados a processos econômicos e políticos. Moradores de Rondônia e da região do Médio Tapajós destacaram transformações nos regimes dos rios associadas ao garimpo ilegal, à construção de hidrelétricas e à expansão de empreendimentos logísticos. Esses processos não aparecem como isolados. Ao contrário, conectam-se à lógica mais ampla da produção capitalista do espaço.

Nesse ponto, a análise dialoga com Harvey (2014), ao evidenciar como a dinâmica da acumulação reorganiza os territórios a partir de interesses econômicos, produzindo impactos concretos sobre a água, a biodiversidade e a permanência das comunidades em seus territórios. O que se observa não é apenas a degradação ambiental, mas a reconfiguração das condições de vida. Também se articula à análise de Rolnik (2015), que aponta para a despossessão territorial como processo central das transformações urbanas contemporâneas. A perda de acesso ao território e aos recursos naturais, nesse contexto, não é apenas um efeito ambiental, mas expressão de uma lógica econômica que subordina diferentes formas de vida à dinâmica da acumulação.

As respostas também evidenciam que a crise climática não se manifesta de forma homogênea, afetando com maior intensidade territórios periféricos e historicamente marginalizados. Essa assimetria não é casual, mas está diretamente relacionada às formas de organização social. Como destaca Layrargues (2006), a distribuição dos danos ambientais é mediada por relações de poder, expondo de forma mais intensa os grupos socialmente vulneráveis.

É a partir dessa desigualdade que se configuram também formas distintas de resposta. Nos territórios analisados, as práticas educativas emergem diretamente das experiências vividas, assumindo um caráter político. Não se limitam à transmissão de conhecimento, mas se vinculam à defesa dos bens comuns, à luta pelo território e à construção de estratégias coletivas de enfrentamento da crise. A educação ambiental deixa de ser compreendida como prática centrada em ações individuais e passa a ser entendida como processo situado e crítico, articulado às práticas sociais dos territórios.

Conforme registrado pelos participantes, ações individuais são importantes, mas insuficientes diante das dinâmicas estruturais que produzem

a crise. Essa afirmação não é trivial. Ela expressa uma crítica às abordagens que individualizam a responsabilidade e desconsideram as condições estruturais que produzem a crise. Ao mesmo tempo, aproxima-se da perspectiva de Loureiro (2019), que defende que a educação ambiental deve estar orientada à transformação das relações entre sociedade e natureza.

Os registros também evidenciam a necessidade de compreender as desigualdades ambientais em suas causas estruturais. As discussões sobre lixo, poluição e impactos nos rios apontam para a articulação entre práticas cotidianas e processos mais amplos de degradação. A partir desse entendimento, o debate dialoga com Leff (2001), ao reconhecer que a crise ambiental é expressão de uma racionalidade dominante que dissocia natureza e sociedade, subordinando os processos ecológicos às lógicas de exploração e acumulação.

Ao compreender a educação ambiental como prática relacional, constituída nas interações sociais e territoriais, evidencia-se que ela se constrói nos vínculos e nas práticas sociais compartilhadas. Essa perspectiva converge com Freire (1996), ao situar a educação como prática crítica e emancipatória.

Assim, os territórios analisados deixam de ser compreendidos apenas como espaços de impacto e passam a ser reconhecidos como espaços de produção de conhecimento. É a partir das experiências vividas, dos conflitos e das formas de organização coletiva que se constroem leituras e práticas sobre a gestão das águas, a defesa dos territórios e a proteção dos modos de vida. Essa perspectiva também se aproxima da leitura de Haesbaert (2014), ao evidenciar que os territórios são múltiplos e atravessados por diferentes formas de apropriação e disputa. Não se trata de espaços homogêneos, mas de territórios em constante reconfiguração, nos quais se articulam diferentes projetos de sociedade.

A experiência da oficina evidencia que os territórios periféricos não apenas vivenciam a crise climática, mas produzem respostas. Ao mesmo tempo em que revelam as desigualdades, apontam caminhos, não como soluções prontas, mas como processos em construção, marcados pela resistência, pela coletividade e pela reinvenção cotidiana da vida. Nesse sentido, em diálogo com Grohe (2024), compreende-se que a construção de territórios sustentáveis está diretamente vinculada à mobilização social, ao fortalecimento do sentimento de pertencimento e à articulação entre diferentes atores e saberes.

Desse modo, a experiência analisada evidencia que educar nos territórios implica reconhecer o papel da experiência, do conflito e da ação coletiva como dimensões constitutivas da produção de conhecimento. Longe de serem elementos periféricos, são precisamente esses aspectos que tensionam certezas, revelam desigualdades e abrem possibilidades de transformação. Assim, os territórios que educam não apenas ensinam sobre a crise,

mas produzem, a partir dela, novas formas de compreender, habitar e transformar o mundo. Territórios que educam são, simultaneamente, espaços de experiência, de conflito e de produção de conhecimento.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que pensar cidades educadoras e sustentáveis em contextos de crise climática exige deslocar o olhar para os territórios onde as contradições do modelo de desenvolvimento se tornam mais evidentes e onde também emergem práticas de resistência, produção de conhecimento e construção de alternativas. Ao compreender a cidade como território pedagógico, evidenciou-se que os processos educativos não são externos às dinâmicas socioambientais, mas se constituem no interior das relações, dos conflitos e das experiências vividas.

A experiência da oficina Territórios que Educam: Bacias Hidrográficas e Comunidades Resilientes reafirma esse pressuposto ao demonstrar que a educação ambiental crítica ultrapassa abordagens individualizantes e se configura como prática política. As perguntas mobilizadoras que orientaram o processo, referentes às bacias hidrográficas e ao papel da educação ambiental frente à crise climática, revelaram que a água não é apenas um recurso natural, mas um bem comum em disputa, profundamente atravessado por interesses econômicos, decisões políticas e desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, evidenciaram que a resiliência não pode ser compreendida como adaptação passiva, mas como construção coletiva de resistência e de enfrentamento.

Nesse percurso, torna-se evidente que a crise climática não se distribui de forma homogênea. Seus impactos incidem com maior intensidade sobre territórios periféricos e populações historicamente vulnerabilizadas, reforçando que a questão ambiental é inseparável da questão social. Tal constatação tensiona as leituras que universalizam responsabilidades e desloca o debate para o campo das desigualdades estruturais, evidenciando que enfrentar a crise climática implica necessariamente enfrentar as formas de produção do espaço, de exploração da natureza e de concentração de riqueza.

A análise também demonstra que esses territórios não são apenas espaços de impacto, mas também de elaboração de respostas. As práticas educativas que emergem das experiências vividas, das lutas e das formas de organização coletiva configuram processos de produção de conhecimento que articulam saberes, fortalecem vínculos e constroem possibilidades. Nesse sentido, a educação ambiental crítica se afirma como prática emancipatória, não apenas por problematizar a realidade, mas por contribuir para a construção de alternativas enraizadas nos territórios.

Assim, ao retomar a ideia central que orienta este estudo, compreende-se que as cidades que educam para a sustentabilidade não se constituem apenas por meio de políticas ou discursos normativos, mas sobretudo a partir do reconhecimento, da valorização e da articulação dos saberes e práticas que emergem das periferias urbanas. É nesses territórios que as contradições do modelo urbano se tornam mais visíveis e, ao mesmo tempo, se revelam com igual intensidade as possibilidades de transformação construídas no cotidiano das experiências coletivas.

Nessa direção, os territórios que educam afirmam-se como fundamentais para repensar a relação entre educação, cidade e sustentabilidade em tempos de crise climática. Neles, a experiência, o conflito e a ação coletiva não apenas revelam a realidade, mas produzem conhecimento e abrem caminhos para a construção de cidades mais justas, democráticas e ambientalmente responsáveis, reafirmando o território como espaço central na construção de conhecimentos frente à crise climática.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009*. Dispõe sobre o Programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas. Brasília, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. *Uma cidade educa quando educa*. Porto Alegre: Sulina, 2024.

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite*: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. *Cidades rebeldes*: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JARA HOLLIDAY, Oscar. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In:* LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-46.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental*: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. São Paulo: Edusp, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Educação Ambiental*: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MARICATO, Ermínia. *Para entender a crise urbana*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ROLNIK, Raquel. *Guerra dos lugares*. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/. Acesso em: 2 abr. 2026

SANTOS, Antonio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SAULE JÚNIOR, Nelson; UZZO, Karina. A trajetória da reforma urbana no Brasil. *In:* BONDUKI, Nabil (org.). *Habitação social nas metrópoles brasileiras*: uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX. Porto Alegre: ANTAC, 2009. p. 259-272.

SOUZA, Marcelo Lopes de. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). *Territórios e territorialidades*: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008. p. 57-72.