

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS QUE CONSTITUÍRAM
POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**

ANDRÉ TOSTES

Rio de Janeiro
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS QUE CONSTITUÍRAM
POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**

ANDRÉ TOSTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro
2015

T627a Tostes, André A apropriação da educação popular na educação ambiental: análise das perspectivas que constituíram políticas públicas no Brasil / André Tostes. -- Rio de Janeiro, 2015.
155 f.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação ambiental. 2. Educação popular. 3. Políticas Públicas. I. Bernardo Loureiro, Carlos Frederico, orient. II. Título.

**A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS QUE CONSTITUÍRAM
POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**

ANDRÉ TOSTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro – Orientador
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Paolo Vittoria
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 13 de março de 2015



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “A apropriação da educação popular na educação ambiental. Análise das perspectivas que constituíram políticas públicas no Brasil”

Mestrando(a): **André Tostes da Costa**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro**

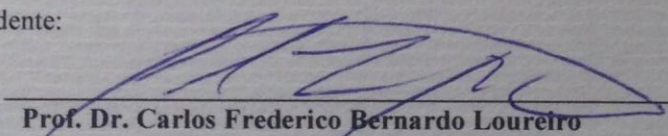
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO

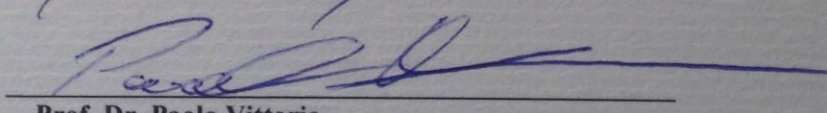
Rio de Janeiro, 13 de março de 2015.

Banca Examinadora:

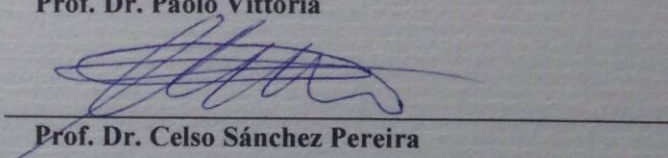
Presidente:



Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro



Prof. Dr. Paolo Vittoria



Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Dedico este trabalho à vó Eda, *in memoriam*, por todo incentivo e sabedoria própria de uma verdadeira mãe e educadora.

AGRADECIMENTOS

À minha família por todo incentivo e amor. Obrigado, mãe Andréa, irmã Dinha, irmão Junior, Zé Alfredo, vô Paulo e vó Eda (*in memorian*).

Ao meu orientador Prof. Carlos Frederico Bernardo Loureiro com quem muito aprendi nesses dois anos de pesquisa. Obrigado também às/aos companheirxs do LIEAS pelos ricos encontros que tanto me incentivaram a continuar lutando por uma educação transformadora.

Ao meu companheiro Pedro Elias por ter acompanhado de tão perto e com profundo amor e paciência minhas alegrias, ansiedades e angústias. E aos meus amigos Zé Lu, Dro, Marlon, Kelder, Naiade, Mary, Jeanne, Gabriel, Amanda, Cretton, Henrique, Antônio, Lucas, Guilherme, dentre tantxs outrxs, que, mesmo a distância, estiveram presentes de alguma maneira.

Aos membros da banca, por terem contribuído nas salas de aula e na qualificação com importantes sugestões, discussões e ensinamentos.

Aos servidores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (PPGE-UFRJ).

E aos entrevistados pela generosidade que tiveram em compartilhar suas experiências e conhecimentos a esta pesquisa.

A função da arte/1

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi anta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!"

Livro dos Abraços, Eduardo Galeano

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral analisar os movimentos dos campos de educação popular e educação ambiental buscando aproximações e apropriações de referências: epistemológicas, teóricas e metodológicas para, dessa forma, discutir como tais incorporações se materializam nas políticas públicas da Educação Ambiental desenvolvidas a partir da década de 1990. Para isso, analisaremos a história das educações: popular e ambiental no Brasil a fim de localizar as possíveis contradições nas concepções decorrentes das disputas teórico-políticas, epistemológicas e ideológicas existentes em ambos os campos e que afetam diretamente a elaboração das políticas públicas da área. A partir dessa análise, foi possível identificar como os conceitos centrais da educação popular (transformação, emancipação, diálogo, conflito, trabalho, público, políticas públicas, participação, dentre outros) são apropriados e conseqüentemente inseridos na educação ambiental. Adotamos como referencial teórico os conhecimentos produzidos por pesquisadores que atuam e assumem a abordagem da educação ambiental crítica, referencial que parte do princípio que a educação é um elemento de transformação social, princípio comum às diretrizes da educação popular. Em função dessa interface e da influência de Paulo Freire no desenvolvimento da EP no Brasil, sua obra também foi de grande contribuição teórica para esta pesquisa. No aspecto metodológico, a pesquisa foi desenvolvida através da análise de Política Públicas de referência para a estrutura geral do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação, tais como: o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) de 1994 e o ProNEA de 2005, o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) de 2006, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999, as Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em unidade de conservação (ENCEA) de 2012 e a Instrução Normativa nº 02/2012 do IBAMA. Além disso, leituras da bibliografia relacionada ao tema e entrevistas com sujeitos com longo histórico de militância, produção bibliográfica na área e de relevância na elaboração das políticas públicas de EA foram indispensáveis à análise. Buscou-se discutir, através das entrevistas, as diferenças entre as concepções dos entrevistados relativas às compreensões de sociedade, de Estado, de participação e como compreendem a interface das educações popular e ambiental e como ela se traduz nas políticas públicas, dentre outros elementos. Os resultados apontam que, em meio ao crescente número de políticas públicas voltadas para a educação ambiental, é possível encontrar muitas disputas teórico-políticas, epistemológicas e ideológicas no campo da EA que, conseqüentemente, dificultam o avanço de políticas em defesa do interesse público e da universalização de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Educação Popular, Políticas Públicas

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the movements of popular education and environmental education seeking approaches and appropriations references: epistemological, theoretical and methodological, to thus discuss how these incorporations materialize in public policies of Environmental Education developed from 1990s. In order to achieve this, we analyze the history of popular and environmental educations in Brazil in order to find possible contradictions in the conceptions arising from the theoretical-political, epistemological and ideological existing in both fields and that directly affect the development public policies in this area. From this analysis, were identified as the central concepts of popular education (transformation, empowerment, dialogue, conflict, work, public, public policy, participation, among others) are appropriate and consequently inserted in environmental education. We adopted as a theoretical knowledge produced by researchers who work and take the approach of critical environmental education framework that assumes that education is an element of social transformation, common principle to the guidelines of popular education. Because of this interface and the influence of Paulo Freire in the development of popular education in Brazil, his work was also of great theoretical contribution to this research. In the methodological aspect, the research was conducted by analyzing the Public Policies of reference for the general structure of the Ministry of Environment and the Ministry of Education, such as: the National Environmental Education Program (PRONEA) 1994 and the ProNEA 2005, the National Training Program of Environmental Educators (ProFEA) 2006, the National Environmental Education Policy (PNEA) 1999, Guidelines for National Strategy for Environmental Communication and Education in Protected Area (ENCEA) 2012 and the Normative Instruction Nº 02/2012 of IBAMA. In addition, literature readings related to the topic and interviews with people with a long history of activism, literature production in the area and relevance in the development of public policies were indispensable to the Environmental Education analysis. We attempted to discuss, through the interviews, the differences between the conceptions of the subject relating to society understandings of state to participate and how to understand the interface of popular education and environmental education and how it translates into public policies, among others elements. The results show that among the growing number of public policies for environmental education, it's possible to find many theoretical-political, epistemological and ideological disputes in the field of Environmental Education which consequently hinder the advancement of policies in the public interest and of universal rights.

KEY WORDS: Environmental Education, Popular Education, Public Policies

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEA – Departamento de Educação Ambiental do MMA
EA – Educação Ambiental
EP – Educação Popular
GT – Grupo de Trabalho
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIEAS – Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade
MEC – Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
MSTS - Movimento Sem Teto São Paulo
ONG – Organização Não-Governamental
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
ProNERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais
PT – Partido dos Trabalhadores
RESEX – Reserva Extrativista
SEMA – Secretaria de Meio Ambiente
UC – Unidade de Conservação
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1. OBJETIVO GERAL.....	06
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	06
1.3. JUSTIFICATIVA.....	07
2. EDUCAÇÃO POPULAR.....	11
2.1. GÊNESE, TRAJETÓRIA E ATUALIDADE.....	11
2.2. EDUCAÇÃO POPULAR EM 10 ANOS DE ANPED.....	25
2.3. PAULO FREIRE.....	30
2.4. A PRÁXIS E A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO POPULAR.....	42
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	50
3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	50
3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	66
3.3 IMPACTO DA RIO-92 NA EA.....	70
3.4. DIALOGANDO COM FREIRE.....	80
3.4.1. FREIRE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA DIMENSÃO CURRICULAR.....	85
4. ANÁLISES DAS INTERFACES.....	92
4.1. NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	93
4.2. NAS CONCEPÇÕES DOS INTELECTUAIS DA ÁREA.....	105
4.2.1. PERFIL E CONTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO.....	144

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como proposta um estudo das interfaces entre educação ambiental e educação popular a partir da análise das concepções de diferentes pesquisadores brasileiros que estão vinculados a esse tema. Dessa forma, foi imprescindível um estudo prévio sobre a história recente das educações: popular e ambiental no Brasil, a fim de localizar as possíveis contradições nos discursos decorrentes das disputas teórico-políticas, epistemológicas ou ideológicas existentes em ambos os campos e que afetam diretamente a elaboração das políticas públicas da área. Além disso, ao desenvolver a pesquisa, também foi possível identificar como os conceitos centrais da educação popular (transformação, emancipação, diálogo, conflito, trabalho, público, políticas públicas, dentre outros) são apropriados pela educação ambiental.

Hoje, no Brasil e talvez em muitos países do mundo, as diferentes correntes epistemológicas associadas à educação ambiental colocam a necessidade de ressignificar as identidades e os fundamentos de cada posicionamento. É possível depararmos com diversos tipos de educação ambiental, algumas voltadas para a sustentabilidade, outras para o desenvolvimento sustentável, outras para conservação do meio ambiente, enfim, são diversas possibilidades de compreensão e apropriação do campo. Desse modo, não pretendo promover ou reforçar a saturação semântica do campo da EA ou de qualquer outra área já esgotadas de nomenclaturas sem fim.

Um dos principais intuitos desta pesquisa é analisar e apresentar como a atual EA brasileira tem sido associada a diversos interesses políticos e ideológicos presentes nas políticas públicas da área e perceber de que maneira isso afeta nossa sociedade. Nesse sentido, em virtude dessa temática e levando em consideração a interface entre EA e EP, cabe lançar mão de um questionamento que norteou a problemática deste estudo: de que maneira as políticas públicas nacionais compreendem a apropriação da educação popular pela educação ambiental? Para tal, buscamos compreender esse processo

através das concepções de intelectuais brasileiros contemporâneos vinculados ao campo.

O referencial teórico adotado para esta pesquisa parte dos conhecimentos produzidos por pesquisadores que atuam e assumem a abordagem da educação ambiental crítica (GUIMARÃES, 1995; LOUREIRO, 2009, 2008 e 2004; LOUREIRO, LAYRARGUES e CASTRO, 2009; QUINTAS 2004; entre outros). Tal referencial parte do princípio que a educação é um elemento de transformação social, princípio comum às diretrizes da educação popular. Os intelectuais que compõem esse referencial pleiteiam, a partir da educação, o fortalecimento dos sujeitos, o enfrentamento e superação das opressões capitalistas, assim como a compreensão do mundo em sua complexidade como totalidade (LOUREIRO, 2004).

Conforme dito, a educação popular desempenha um valioso papel na estruturação do campo da educação ambiental crítica. Dessa forma, seria impossível abordar essa questão sem aproximar Paulo Freire deste debate. Desde a gênese da EA crítica é fato constatado que Freire é a maior influência para os intelectuais que assumem e desenvolvem essa vertente.

Uma coisa é certa: Paulo Freire está presente na Educação Ambiental. Não há dúvidas quanto a sua presença nesse campo social. Pesquisas indicam, como os autores da presente obra atestam, que Paulo Freire é uma das referências mais citadas nas propostas curriculares escolares e nas publicações brasileiras sobre Educação Ambiental. (LOUREIRO E TORRES, 2014, p.10)

O extenso uso das obras Paulo Freire, assim como a larga produção que o utiliza como referência, oferecem um formidável arcabouço teórico para as mais diversas finalidades, tais como: mapear e referenciar a história da EP; fundamentar a prática freiriana; reforçar o papel político e transformador da educação.

Propositor da chamada educação libertadora, Freire foi presença marcante nas experiências educativas do Brasil, principalmente antes da ditadura empresarial militar (1964-1985). Foi na condição de exilado neste período que edificou sua obra, sendo sua produção teórica alimentada por experiências educativas em países latino-americanos e africanos.

Decerto, Paulo Freire não está sozinho no debate teórico-metodológico da Educação Popular havendo outros movimentos dessa natureza inspirados em outros intelectuais. A exemplo disso, destacamos: Antonio Gramsci, com quem Freire, durante sua permanência no Chile (1964-1969), entrou em contato com sua obra devido às semelhanças entres seus estudos, “Freire e Gramsci acreditavam que a tomada de consciência era o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção da libertação” (MESQUIDA, 2011); além do filósofo italiano, temos diversas contribuições de anarquistas, tendo como um grande expoente outro italiano, Errico Malatesta, e o catalão, Francesc Ferrer i Guàrdia, com seus escritos sobre educação libertária e autogestão; por fim, houve também as investidas da esquerda cristã na Educação Popular, com a Teologia da Libertação e as experiências do Movimento de Educação de Base (MEB), atuante no Brasil desde a década de 60.

Ao longo do primeiro capítulo desta pesquisa desenvolvemos uma análise da trajetória da educação popular no Brasil desde sua gênese na tentativa de não descolar esse movimento dos fatos históricos que marcaram o país durante seu percurso, enfatizando a intencionalidade de tal processo. O objetivo dessa relação foi a de apresentar a educação popular como um movimento político orientado por demandas sociais em virtude de diversas formas de opressão que as classes populares estão submetidas historicamente.

No que tange a produção acadêmica da área, para proporcionar maior consistência à análise da trajetória da EP no Brasil, realizamos um levantamento bibliográfico dos trabalhos sobre EP publicados nos últimos 10 anos na ANPED. Esse levantamento permitiu compreender quais são os caminhos, disputas e tipos de pesquisas mais recorrentes sobre o campo.

Ademais, em virtude da grande popularidade de Paulo Freire na EP e na EA, inclusive perceptível nos trabalhos analisados da ANPED, dedicamos uma seção do primeiro capítulo ao autor. Avançar nos estudos sobre Paulo Freire permitiu uma análise mais aprofundada de algumas categorias que foram desenvolvidas pelo autor e futuramente apropriadas pela EA crítica. Apesar de todas as categorias desenvolvidas pelo autor terem alto grau de importância,

cada qual a sua maneira, propusemos, para esta pesquisa, uma análise mais investida sobre o conceito de práxis devido seus desdobramentos sobre o debate sobre a centralidade da categoria trabalho realizada por muitos pesquisadores da EA crítica dos quais eu me identifico. Veremos ao longo da pesquisa como a supressão da centralidade do trabalho por alguns autores do campo da EA proporciona, dentre outros fatores, a emergência de divergências e contradições, convergindo para uma polarização do campo.

Seguindo um pouco a lógica do primeiro capítulo, por uma escolha meramente didática, no capítulo seguinte desenvolvemos uma análise da trajetória da educação ambiental crítica no Brasil. Nesse instante, a proposta é apontar os elementos que reforçam o que a torna essa vertente da EA tão distinta das demais. Para isso, realizamos uma investida na história da institucionalização da educação ambiental no país na tentativa de compreender melhor as disputas político-ideológicas presentes no campo. Tal investimento ofereceu subsídios que nos possibilitou analisar as eventuais contradições presentes nas concepções dos intelectuais brasileiros que estão envolvidos na construção das políticas públicas relacionadas à educação ambiental.

Ao descrevermos e analisarmos o processo de institucionalização da EA no Brasil, veremos como as conferências internacionais, especialmente a Rio-92, desempenharam papéis determinantes nos rumos do campo ambiental. Com isso, a educação ambiental se torna ainda mais disputada além de proporcionar o surgimento e a consolidação de novos elementos para o debate, como é o caso dos tão controversos termos: sociedade sustentável e desenvolvimento sustentável.

Todavia, em meio à institucionalização da educação ambiental e de apropriações de conceitos da educação popular, torna-se relevante a compreensão do atual papel do Estado mediante a implementação e avaliação das políticas públicas nessas áreas. Ainda que as políticas públicas em educação ambiental tenham migrado de um viés conservacionista e conteudista para uma compreensão mais popular investindo esforços na gestão pública participativa (como veremos no capítulo dois), ainda estamos distantes possuímos uma agenda educacional integralmente disposta a

contemplar as classes oprimidas em um contexto transformador da sociedade, principalmente após o advento do neoliberalismo em que

o Estado tem de garantir (...) a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. (HARVEY, 2008, p.12)

Nesse contexto, as disputas político-ideológicas que envolvem as políticas públicas educativas emanam, como veremos ao longo da pesquisa, diversas interpretações do papel Estado, o que configuram uma série de contradições. Para além do papel do Estado, há que se pensar também na própria compreensão de educação popular e ambiental que os grupos de intelectuais da área carregam e, conseqüentemente, aplicam em suas competências políticas.

Em meio a essas disputas a educação ambiental crítica começa a ganhar contornos mais rígidos e passa a buscar espaços nesse terreno repleto de conflitos de toda a ordem. Mas será que qualquer educação que proclama criticidade é de fato comprometida com um projeto alternativo de sociedade e de emancipação dos sujeitos? Como veremos, é comum encontrarmos citações de Paulo Freire em pesquisas e políticas públicas do campo da EA, contudo, muitas delas são utilizadas de maneira descontextualizada e inapropriada o que, conseqüentemente, acabam por esvaziar o sentido teórico-metodológico desenvolvido pelo educador. O mesmo ocorre com apropriações contraditórias de conceitos como: emancipação, conscientização, participação e transformação. Tais indícios apontam que autodenominar-se crítico ou usar referenciais de intelectuais críticos não são suficientes para problematizar a realidade e intervir nela para construir um projeto societário alternativo. Esse debate será devidamente aprofundado ao longo da pesquisa.

Por fim, no terceiro e último capítulo, serão apresentadas as análises de políticas públicas da EA que, além de representarem um marco no processo de institucionalização do campo no Brasil, também apresentam textualmente

incorporações de elementos comuns à educação popular. As políticas públicas analisadas foram: o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) de 1994 e o ProNEA de 2005, o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) de 2006, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999, as Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em unidade de conservação (ENCEA) de 2012 e a Instrução Normativa nº 02/2012 do IBAMA. Também, nesse capítulo, apresentamos os resultados da análise feita a partir das entrevistas realizadas com intelectuais que estiveram na estrutura de Estado (IBAMA e MMA) construindo algumas dessas políticas e realizando pesquisas sobre o campo em geral.

1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar os movimentos dos campos de Educação Popular e Educação Ambiental buscando aproximações e apropriações de referências: epistemológicas, teóricas e metodológicas, para dessa forma, discutir como tais incorporações se materializam nas políticas públicas da Educação Ambiental a partir da década de 1990.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear os campos da Educação Popular e Educação Ambiental através de levantamento de dados bibliográficos.
- Elencar as políticas públicas nacionais de EA, a partir da década de 1990, que dialogam com as perceptivas da EP a fim de identificar as apropriações e eventuais contradições.
- Recolher depoimentos de especialistas que permitam compreender os movimentos dos dois campos em questão, assim como a apropriação da EP pela EA.

- Identificar demandas contemporâneas de programas ou interfaces de EP e EA.

1.3 JUSTIFICATIVA

Enquanto a atual educação pública vigente no Brasil é bombardeada pelos interesses do capital via setores empresariais, são escassos os movimentos que buscam alterar essa realidade. São poucas as iniciativas que disputam a educação da juventude com caráter formativo intelectual, crítico e ideológico. Porém, apesar de escassas, experiências em educação popular e ambiental crítica se revelam uma alternativa viável no enfrentamento das assimetrias tão comuns ao mundo capitalista.

Ao contrário do atual modelo hegemônico de educação pública, que almeja senão a formação de trabalhadores precarizados e “sobrantes” que viverão não apenas fora do mercado de trabalho regulado, como dependerão de políticas de alívio à pobreza para não sucumbirem à fome e à miséria absoluta (LEHER, 2007), a educação popular e ambiental crítica tem como base o diálogo horizontal, o antiautoritarismo, o apoio mútuo, isenta de dirigismos e manipulação. Devido ao caráter sócio-político-ideológico contido nessas perspectivas pedagógicas, sinto-me inspirado a refletir e a investir um debate teórico acerca do tema.

Outro elemento que me leva a pesquisar o assunto é a imensa distância existente entre as universidades públicas e a educação popular de caráter crítico. As universidades latino-americanas, por exemplo, ainda insistem em manter o modelo eurocêntrico e acrítico de produção de conhecimento, além de continuar sendo reduto daqueles socioeconomicamente privilegiados, sendo apenas os cursos pouco promissores e desvalorizados no mercado de trabalho que conseguem atender uma ínfima parcela das classes populares. Além disso, são poucos os intelectuais universitários que assumem compromisso nas lutas educacionais, sindicais ou de outros movimentos de base, além do

conhecimento nas universidades serem produzidos em ambientes assépticos, alheios às lutas de classes e ao calor das batalhas sociais (LEHER, 2011).

Por conta deste distanciamento, entre universidades e movimentos sociais, reconheço os esforços dos ex e pós-graduandos/as, membros do LIEAS, grupo de pesquisa no qual integro, pela tentativa de mitigar, dentre outros objetivos, a tão extensa lacuna entre o meio acadêmico e as lutas populares. A determinação das companheiras e companheiros de laboratório, assim como seriedade das discussões levantadas a cada encontro, fortalece minhas orientações políticas na luta pela educação crítica e transformadora. Sendo assim, acredito que esta pesquisa venha a contribuir com a já tão rica e crescente produção acadêmica do LIEAS fortalecendo a perspectiva crítica e transformadora da educação ambiental.

É nodal que se leve em conta a relevância do debate ambiental que se intensifica nos dias de hoje mediante as consequências explícitas de uma sociedade de classes voltada para a produção e consumo desenfreado, onde *ter* é cada vez melhor do que *ser*. A crescente degradação do ecossistema, a intensificação das desigualdades de classe e a destruição de culturas tradicionais são cada vez mais recorrentes. A urgência de movimentos populares no enfrentamento dessas opressões torna-se essencial. Nesse sentido, almejo que esta pesquisa possa, de alguma maneira, fortalecer a educação ambiental de perspectiva pedagógica crítica, transformadora e emancipatória.

Diversas lutas sociais, principalmente as que utilizam a educação popular como instrumento de luta, inseriram a questão ambiental como pauta fixa de suas discussões. O memorial das Ligas Camponesas¹, por exemplo, além de se esforçar para preservar viva a memória histórica das Ligas atualmente, também busca:

¹ Principal movimento das massas camponesas no período da nossa história que compreende os anos de 1954 e 1964. Foi um movimento com enorme capacidade de mobilização que reivindicavam mudanças no campo brasileiro por meio da luta pela reforma agrária.

“sensibilizar os Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo, em especial as novas gerações dos Acampamentos e Assentamentos da Reforma Agrária, a partir dos trabalhos de Educação Popular e de Extensão Popular, realizados em dezenas de Assentamentos, a começar pelo Acampamento de Barra de Antas, no município de Sape – PB, em vista do efetivo compromisso com a promoção e solidariedade com a causa camponesa (...) assim como: Promover, apoiar e subsidiar as iniciativas de lutas das Trabalhadoras e dos Trabalhadores do Campo, das Águas e das Florestas, em defesa de seus direitos e do respeito à dignidade da Mãe-Terra”².

No que tange a emergência do tema dentro das políticas públicas, cabe destacar um trecho de uma cartilha divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2011, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola³. O trecho revela um discurso presente nas demandas dos movimentos sociais e de povos tradicionais, além de ser uma questão essencial nas educações popular e ambiental crítica.

Para os quilombolas, pensar em território é considerar um pedaço de terra como algo de uso de todos da comunidade (é uma terra de uso coletivo) e algo que faz parte deles mesmos, uma necessidade cultural e política da comunidade que está ligada ao direito que possuem de se distinguirem e se diferenciarem das outras comunidades e de decidirem seu próprio destino (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2001).

Segundo o CNE, a função desta cartilha é orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola. Este é apenas um dentre tantos exemplos de lutas recorrentes de movimentos sociais que optam pela educação popular e conseqüentemente ambiental como instrumento de ação. Veremos mais exemplos ao longo desta pesquisa.

Vale ressaltar que o debate sobre educação ambiental e popular é recente apenas nos discursos das políticas públicas nacional, uma vez que, historicamente, sempre esteve presente nos movimentos camponeses,

² Disponível em: http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=114, acesso em 18 de outubro de 2013.

³ Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf> acesso em 31 de outubro de 2013.

indígenas e quilombolas, ou seja, comunidades que tradicionalmente compreendem a natureza como um bem comum legítimo a todos os indivíduos, sendo a transmissão desses valores fator crucial para a própria existência dos povos. Por mais que muitos movimentos populares não se autodenominem ambientalistas, suas lutas e projetos políticos se referem à reestruturação da sociedade, e qualquer movimento nesse sentido representa novas formas de se relacionar com a natureza (LOUREIRO, 2012). As injustiças sociais e ambientais têm origens comuns e convivem mutuamente, sendo praticamente inviável delimitar as fronteiras onde termina a questão social e começa a ambiental.

Por fim, posso afirmar que diante de um levantamento bibliográfico esta pesquisa é contributiva para o campo uma vez que investimentos de estudos que relacionam as apropriações da educação popular pela educação ambiental e seus efeitos nas políticas públicas no Brasil ainda são escassos. Dessa forma, buscarei com esta pesquisa um adensamento teórico para o debate proposto, que a meu ver, trona-se um elemento fundamental para o avanço do campo em questão tendo em vista as contradições e disputas presentes na área.

2. EDUCAÇÃO POPULAR

2.1. GÊNESE, TRAJETÓRIA E ATUALIDADE

Compreender a gênese, a trajetória e as condições em que a educação popular se encontra atualmente no Brasil demanda uma série de reflexões e análises da conjuntura histórica que implicou na necessidade de se criar essa concepção tão diferenciada de educação. Veremos que a história da educação popular está intimamente relacionada ao avanço paulatino do capitalismo e das opressões e contradições que se sucedem desse modo de produção, inclusive e especialmente nos países latinos americanos. A partir disso, será possível compreender a essência transformadora e emancipatória da educação popular e como esta foi apropriada pela educação ambiental crítica.

Diferente das teorias econômicas clássica e neoclássica, que compreendem as relações de produção da modernidade como sendo regida por leis naturais, a-históricas e imutáveis, naturalizando a condição opressora da burguesia, a tradição marxista parte do princípio que o capitalismo visa a apropriação de todo e qualquer meio de produção (terra, matéria prima, energias etc) e que seja convertido em capital em função da produção da mais-valia, em um contexto histórico e intencional. Uma vez que a natureza se torna propriedade privada, como ocorre na sociedade burguesa, as trabalhadoras e trabalhadores passam a depender da venda de sua força de trabalho para sobreviverem. Daí surge o que ficou conhecido como a alienação do trabalho, o que, em outras palavras, quer dizer que as trabalhadoras e trabalhadores foram separados de seus objetos e processos de trabalho e distanciados de suas condições ontológicas ao perderem suas características fundamentais enquanto espécie humana, isto é, um ser criativo em sua atividade transformadora da natureza pela mediação do trabalho. Mais adiante, na seção 2.3 deste capítulo, aprofundaremos o debate sobre a categoria trabalho, que para Marx, seria o que determina o ser humano enquanto espécie, diferenciando-o dos outros animais. A partir disso, veremos a relevância desse

conceito para construção e consolidação da educação popular como instrumento de transformação da sociedade.

É importante ressaltar que a manutenção do modo de produção capitalista tem nos mostrado o acirramento das injustiças e desigualdades entre as classes por todo o mundo. Para que ocorra a manutenção dessa ordem social, as nações ao redor do globo acabam desempenhando papéis distintos o que afeta diretamente seus desenvolvimentos socioculturais, políticos e econômicos. Nessa ordem, muitos países, principalmente os latino-americanos e africanos, ocupam as posições de nações “dependentes” e “subordinadas” dentro do sistema.

Estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e articuladas no sistema econômico global. [...] Sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista”. (FERNANDES, 1975, p.53)

É importante compreender o processo histórico de formação e consolidação do capitalismo nas economias periféricas considerando as contradições do próprio meio de produção. O capitalismo dependente se caracteriza pela constituição de mercado através da polarização e geração de excedente para as economias avançadas. As formulações de Florestan Fernandes (1975) relatam a coexistência entre *arcaico* e *moderno*, onde o primeiro é compreendido como um resquício de outra temporalidade a ser superada para o desenvolvimento das regiões não “avançadas”. No Brasil, esse modelo recebe interferências da herança colonial que deu movimento a um processo de acumulação sob-bases capitalistas pouco racionalizado e dinâmico, mas que ao mesmo tempo exalta as formas de concentração de renda e status (OLIVEIRA E VAZQUEZ, 2010).

Florestan Fernandes (1975) associa o processo de constituição do Estado Nacional brasileiro, relacionando-o ao movimento que eliminou os

privilégios tradicionais ligados a dominação patrimonialista presentes na dominação política, social e econômica senhorial e escravista. Tal movimento de superação é apresentado pelo autor como a revolução burguesa que implicou na constituição e difusão da “ordem social competitiva”.

(...) a competição passa a fazer parte das relações econômicas dos senhores rurais, seja entre si, seja com outros atores envolvidos nesse processo, incentivando as atividades econômicas geradas pela expansão das cidades, embora sem romper com a tradição de ver na agricultura a “verdadeira fonte de riqueza” e o único setor capaz de garantir o futuro da Nação. (OLIVEIRA E VAZQUEZ, 2010, p.142).

A princípio, o Estado Moderno brasileiro manteve a garantia dos privilégios da dominação política nas mãos dos senhores escravistas, resquício do período colonial. A então jovem burguesia brasileira se mostrou incapaz de se libertar da oligarquia e de implementar a socialdemocracia no país (FERNANDES, 1975). Contudo, houve mudanças significativas na organização econômica que passou a ser orientada a serviço da iniciativa privada, fundamentado pelos liberais da época. Visto a instabilidade estrutural do capitalismo dependente, passa-se a intensificar a superexploração do trabalho e dos recursos naturais, o que permite a acumulação e a geração do excedente necessário para atender às expectativas das sociedades hegemônicas e para garantir o acesso das classes privilegiadas nacionais aos padrões de consumo das economias centrais.

A necessidade de acumulação a partir da exploração do trabalho de recursos naturais para a consolidação e manutenção do modo de produção capitalista acarreta uma série de desigualdades e injustiças socioambientais. O ônus dessa relação societária, caracterizada pela exploração, dominação e opressão, recai sobre as classes populares que estão historicamente desprivilegiadas.

Nos discursos dos dominantes, a desigualdade é considerada justa por causa dos efeitos positivos sobre os lucros e, por conseguinte, sobre os investimentos, o crescimento e os empregos (“justo é o que

cria emprego”), embora nenhum dos itens dessa cadeia de argumentação tenha sido provado. (ALTVATER, 2010, p.157)

Com o tempo, em meio às insatisfações em função das desigualdades e injustiças sociais inerentes à sociedade dividida em classes, trabalhadoras e trabalhadores passaram a se organizar na luta por direitos, por condições dignas de vida e pela afirmação de suas identidades, num movimento de contestação e busca da tomada do bem público. A universalização dos direitos passa a ser compreendida na medida em que historicamente o Estado passa a ser compreendido como um espaço a ser controlado pelo povo.

Utilizaremos nesta pesquisa o conceito gramsciano de Estado Ampliado, que considera o Estado composto pela sociedade política (conjunto de aparelhos de coerção e repressão) com a sociedade civil (onde se confrontam os mais variados projetos de sociedade). O Estado, na medida em que age como instrumento de uma classe, atua como sujeito de iniciativa político-cultural, agindo por meio de canais públicos ou privados. O conceito de “aparelho hegemônico”, também desenvolvido por Gramsci, remete à construção dos processos hegemônicos, tanto ideológicos quanto em verdadeiros aparelhos estabelecidos para a criação do consenso.

Gramsci, em sua obra, distingue dois conceitos de Estado: o primeiro em sentido estreito (unilateral), em que o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que empenha funções coercitivas e econômicas, sendo o exercício de dominação pensado em diversos níveis: ideológica, societária e política. Podemos admitir que a reprodução dos valores exploratórios do capital ocorre no interior de diversas instituições, tais como na educação, na família, na ciência, na religião, dentre outras.

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (Gramsci, 2000,p.23).

Ao lado do Estado em sentido estrito, Gramsci coloca o Estado em um sentido amplo, considerando-o como sendo composto pela conjunção da sociedade política, conformada pelo conjunto de aparelhos de coerção e repressão, com a sociedade civil, que seria o espaço onde se confrontam os diversos projetos de sociedade, incorporando a luta de classes na esfera pública.

Sendo assim, o Estado, enquanto instrumento de uma classe, age em termos político-cultural por meio de canais explicitamente públicos ou por meio de canais aparentemente privados. Fato bastante evidente de umas décadas para cá.

No terreno da educação, o campo passa a ser alvo de disputas protagonizados por múltiplos grupos com diversos interesses, muitos deles antagônicos. Com o avanço da modernidade, podemos destacar duas concepções pedagógicas como medida ilustrativa desse movimento: a) *liberal*, concepção na qual se atem à transmissão de conhecimento, valores e comportamentos para a socialização submissa, para o mercado de trabalho e reprodução naturalizada da sociedade fragmentada em classes; b) *socialistas* (críticas), atendendo também em diversas vertentes, promove a desnaturalização da ordem social, educação que promove a construção de outro projeto de sociedade a partir da ação e reflexão de homens e mulheres (FREITAS, 2003)

O papel da educação na sociedade capitalista, assim como em outras instituições ligadas aos interesses do capital, é a formação de uma visão social de mundo que não questione a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade (FRIGOTTO, 1995). Dessa forma, podemos concluir que além da maior parte da população se encontrar expropriada do acesso e uso de grande parte da natureza (terra, água etc) e de seus instrumentos essenciais para realização do trabalho, muitos também se encontram despossuídos de educação, da ciência e da cultura, o que configuram dimensões próprias da sociedade de classes e que contribuem para a manutenção da atual ordem social (LEHER, 2007).

Contrária à educação liberal, a educação popular revela a possibilidade de se construir um novo projeto societário por meio da emancipação dos

sujeitos. Ao compreender que a sociedade atual é fruto de uma construção histórica e não de mera ordem natural, e que se mantém a custa de mecanismos ideológicos de reprodução social, a educação popular revela a possibilidade de se considerar a alteração do rumo das condições de opressão em que as trabalhadoras e trabalhadores estão submetidos a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos.

“Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar”. (FREIRE, 2001, p.169)

A educação popular pode ser compreendida como parte da estratégia política de movimentos sociais, no enfrentamento das injustiças que assolam nossa sociedade (LEHER, 2007), principalmente ao se firmar com uma postura contra hegemônica visando, conseqüentemente, romper com as contradições inerentes à sociedade de classes, na luta por uma sociedade justa e igualitária.

Com teorias e práticas educativas alternativas às pedagogias tradicionais, tecnicistas e liberais, que em geral estão associadas aos interesses do capital, especialmente quando vinculados à teoria do capital humano como veremos mais adiante, os objetivos da educação popular estão direcionados às urgências de determinada comunidade, podendo assumir pautas mais focalizadas em função de demandas mais específicas, tais como: alfabetização, gestão compartilhada, orçamento participativo, políticas públicas e controle social (educação, saúde, assistência social, habitação e agricultura familiar) e economia solidária, assim como pode estar voltada para pessoas em situação de privação de liberdade, como nas prisões. Incentiva-se a cultura popular como um todo, o diálogo entre os povos e inclusive a soberania alimentar, dentre outras inúmeras propostas.

“A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na

defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social”. (PALUDO, 2012, p.283)

A educação popular no Brasil tem sua gênese concomitante ao processo de constituição do projeto de modernidade e do início da industrialização do país, no contexto de organização do movimento operário na década de 1930, advindo da atuação dos socialistas, comunistas e anarquistas. Nesse período a República nacional já havia sido instaurada e o incentivo ao trabalho livre já tinha dado às caras, contudo, o poder oligárquico se fazia muito presente e intenso. Dessa forma, a construção do projeto de modernidade nacional não contou com a participação popular, ficando restrita a um reduzido grupo de políticos em cada Estado (PALUDO, 2001).

Com poucas décadas de experiência republicana, não havia possibilidades de se considerar a soberania do povo. Enquanto isso, a elite local reproduzia o modelo de vida europeu, especialmente o francês.

“Os escravos libertos discriminados por serem pobres e negros, sem condições de integrarem-se, não sabiam o que fazer com a liberdade. (...) A população rural, cerca de 70% da população economicamente ativa, carente de terra, saúde e educação, era qualificada de “caipira”. Com as mãos calejadas, crianças, homens e mulheres viviam mergulhados num mundo de privações e sofrimentos. A situação do proletariado que emergia não era muito diferente. (...) Trabalhando entre 10 e 12 horas, os operários eram punidos com agressões e multas, mulheres e crianças, embora trabalhassem tanto quanto os homens, recebiam salários mais baixos” (PALUDO, 2001, p.26-27)

Sendo assim, o projeto de modernidade conformado pelo Estado brasileiro no início do século passado revelou a consolidação do capitalismo como modo de produção e ideologia. O surgimento e o fortalecimento de organizações populares e sindicais naquele período não foi capaz de suprimir o autoritarismo estatal, porém, fez repercutir um longo processo de emancipação das classes subalternas e de importantes grupos da sociedade (PALUDO, 2001).

Avançando um pouco mais na história, até o fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945), início do pequeno intervalo democrático vivenciado pelos

brasileiros entre 1945 e 1964, podemos sinalizar contornos mais bem definidos na educação e na cultura popular. O país, nesse período, assume características peculiares na cultura e na educação vinculadas aos conflitos sociais, inclusive relacionados ao debate sobre a Reforma Agrária, o que favoreceu muitos movimentos populares serem erguidos e difundidos pelo território nacional. Em 1960, no Recife, por exemplo, com a ajuda de Paulo Freire, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP) com o objetivo de promover educação e cultura entre a população mediante a carência da educação pública na região. Já no Rio de Janeiro, em 1961, foi criado o Centro Popular de Cultura (CPC), pela União Nacional dos Estudantes (UNE), com o objetivo de reunir intelectuais e artistas de esquerda das mais diversas áreas para divulgarem a arte popular revolucionária naquele período. Quanto à educação propriamente dita, podemos destacar algumas iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que desenvolvia um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas; além disso, foi elaborado, em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado por Paulo Freire.

Nesse mesmo período, estava em evidência o debate sobre as Reformas de Base de caráter nacionalista. Debatia-se a nacionalização e modernização dos bancos e de empresas energéticas, assim como da educação e das universidades. A Reforma Agrária se fazia presente nas discussões e pautas dos partidos e movimentos de esquerda (destaque para as Ligas Camponesas⁴), ainda que não houvesse consenso entre eles. O período efervescia rebeldia contra as mazelas do capital e para acalorar e incentivar ainda mais a voz indignada da esquerda, as notícias que chegavam ao Brasil, em 1962, sobre a Revolução Cubana contribuíram ainda mais com o aumento das greves e das mobilizações dos movimentos sociais.

Contudo, esse período democrático, apesar de intenso, foi demasiado curto. Na tentativa de silenciar a emergente esquerda, foi aberta a temporada

⁴ Associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964.

de caça aos movimentos sociais em território latino americano. No Brasil, os grandes proprietários nacionais e estrangeiros se sentiram ameaçados quando em 1962, o presidente João Goulart, diante da crise social provocada pela concentração da propriedade e da redução de investimentos estrangeiros, passou a propor reformas estruturais, como a agrária e tributária. Para impedir tais reformas, sistemáticas campanhas agressivas e difamatórias culminaram no golpe empresarial militar no país que durou 21 anos (1964-1985).

Esse regime político foi capaz de enfraquecer a educação e a cultura popular enquanto uma identidade e um movimento de transformação societário. As novas formas de hegemonia do capitalismo trazidas principalmente nesse período foram capazes de abalar a esquerda em seus mais diversos âmbitos. Violência, opressão e perseguições político-ideológicas mancharam de sangue o período em questão.

Somente a partir de 1978 é que há uma reestruturação das lutas populares e do reconhecimento da educação formal como um direito de todos, “a escola deixa de ser interpretada somente como reprodutora. Ela passa a ser considerada um espaço importante de disputa de hegemonia e de resistência” (PALUDO, 2012). Esse movimento foi retomando com mais força conforme o debate sobre a redemocratização e universalização dos direitos foi sendo ampliado e intensificado em solo brasileiro.

Somente em 1985 o país voltou à democracia republicana, porém, ainda burguesa, onde a todos é permitido disputar o poder, mas, diante das contradições inerentes à sociedade do capital, somente os grandes representantes da burguesia são eleitos. Surge aí, uma nova etapa do capitalismo no Brasil, sob a hegemonia do setor financeiro, representado por rentistas, bancários, grandes investidores da Bolsa de Valores, enfim, os detentores do capital acionário das grandes indústrias, os financiadores e credores da dívida pública do país, que atingiu níveis exorbitantes durante a ditadura de 64 em nome da expansão industrial.

Com o avanço da redemocratização no país, a educação popular passou assumir cada vez mais o terreno da educação formal. Atualmente a educação popular caminha para as chamadas administrações populares e democráticas,

que incluem o ideário e as práticas da EP no corpo das políticas públicas de educação (BRANDÃO, 2002). Nesse momento, surgem novos sujeitos sociais representando a emergência de uma nova configuração das classes populares no cenário nacional.

A concepção que hegemoniza é a que emana do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (tem por trás o G8 – os países mais ricos do mundo – entre eles os Estados Unidos). Sabe-se que o projeto pensado e implementado por estes organismos internacionais e pelo G8 é o neoliberalismo, e sabe-se o que ele significa: perda de soberania, desconstituição de direitos, desemprego, aumento da pobreza. Na educação, este projeto se desdobra no entendimento da Educação Popular como educação dos pobres. A política é a de privatização da educação. A educação deixa de ser direito e vira mercadoria que se compra e vende no mercado. A educação pública se restringe à educação básica para os pobres, realizada em parceria com a sociedade civil. Há a descentralização interna nos países e centralização em nível global da formulação da política, da concepção de educação, do monitoramento e do financiamento da educação. A educação é vista como investimento que gera incremento dos indivíduos no mundo do trabalho e melhora a qualidade de vida – aumento da produtividade. O mercado dita a demanda e pauta o projeto pedagógico. Há uma adequação da concepção e da prática educativa às demandas do novo padrão de acumulação capitalista. Esta prática educativa visa à formação de um homem polivalente, flexível na capacidade de trabalhar abstratamente, que saiba trabalhar de forma participativa e se expressa na pedagogia da qualidade total. (PALUDO, 2001)

Em meio a tudo isso, a ideologia neoliberal foi se propagando, promovendo a lógica do mercado como regulador das relações econômicas e sociais mundo a fora. Em alguns países da América Latina: Chile (1976), México (1986), Argentina (1986), Colômbia e Venezuela (1989), Brasil e Peru (1990), as propostas dessa ideologia promoviam a redução de gastos públicos, a abertura comercial aos investimentos estrangeiros, acompanhados da eliminação das barreiras alfandegárias, além das privatizações das empresas e serviços públicos. Tais propostas foram consolidadas como projeto de sociedade por meio da realização do Consenso de Washington, em 1989.

O mercado regulador, desde então, conta com o apoio de instituições como o Banco Mundial e o FMI, que passam a ditar as novas relações baseadas nas estratégias de focalização dirigida a grupos específicos da população, de modo que os direitos sociais foram suprimidos para não inibir as novas leis do mercado. Há também, nesse processo, a transferência das

responsabilidades sociais da esfera da União para os estados e municípios e destes para a sociedade civil por meio da parceria e da privatização. Dessa forma, as empresas públicas passam a ser controladas pelas mãos do capital e os efeitos disso na educação são notórios.

No atual contexto da ideologia neoliberal, a educação, em termos econômicos, tem sido vista como etapa de formação do capital humano. Segue-se um modelo de formação de sujeitos produtivos para o mercado, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade. Em outras palavras, uma educação estritamente bancária, que não visa a liberdade dos indivíduos e que não estimula sua autonomia, pelo contrário, torna-os reféns do modo de produção capitalista na medida em que naturalizam as relações exploratórias e opressoras vigente na sociedade. Há que se prescrever também nesse processo o sucateamento das universidades públicas como espaço de ensino, pesquisa e extensão que além de passarem a servir aos interesses do capital, agem como um cordão de isolamento impedindo o acesso das classes populares ao Ensino Superior gratuito e de qualidade.

Segundo Saviani, a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960, é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto. (SAVIANI, 2008, p.39)

Já na década de 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, Saviani aponta o surgimento a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”.

Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI 2005, p.19).

De encontro a essa perspectiva, Saviani (2005) ressalta que alguns autores, como Frigotto (1984), mostram que a escola não desempenha um papel reprodutor a serviço dos interesses dos indivíduos como propunha os adeptos da teoria do capital humano. Frigotto, em sua obra “*A Produtividade da Escola Improdutiva*”, procura captar a existência do vínculo entre escola e trabalho percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. Veremos adiante, como a mediação do trabalho pode vir a desempenhar um importante papel na teoria e na prática pedagógica, como um caminho a se romper com a perspectiva mercadológica da educação.

Essa dimensão que hipervaloriza a pessoa em sua formação e inserção no mercado de trabalho, compreendida no debate sobre a teoria do capital humano, possui bastante capilaridade e alcança os mais distintos campos da educação, inclusive o da EA, como será observado no capítulo seguinte.

Em contrapartida, em meio a esse contexto produtivista da educação, observamos também o fortalecimento de alguns movimentos sociais no desenvolvimento de práticas pedagógicas com o intuito de resistir e enfrentar as condições adversas presentes em nossa sociedade. Tais movimentos desenvolvem projetos de educação popular nos espaços formais⁵ e informais de educação. O MST, por exemplo, assume o compromisso de ocupação da escola, desenvolvendo um projeto de EP contributivo para a formação e

⁵ A educação não-formal é caracterizada por um conjunto de ações e processos educativos específicos que acontecem em espaços próprios, a serviço da formação ou instrução de indivíduos sem relação à obtenção de certificados comuns ao sistema educativo formal, este, por sua vez, regido e supervisionado pelas políticas educacionais oficiais

consolidação do próprio movimento de contracultura. A compreensão sobre o papel da escola é reconstruída, não sendo mais apenas compreendida com o aparelho reprodutor do projeto hegemônico da sociedade, ela passa a ser vista também como um espaço efetivo de disputa.

O MST ainda conta com um centro de educação e formação de militância do movimento conhecido como Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, região metropolitana de São Paulo, construído entre os anos de 2000 e 2005. A escola oferece cursos de nível superior, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-americanos.

Desde a 1984, além das ocupações de terra e marchas para pressionar pela reforma agrária no país, o MST luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo. Em toda a sua história, foram conquistadas aproximadamente 2 mil escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo país, abrindo as portas do conhecimento para 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra⁶.

Quanto à inserção das ideias da EP nas políticas e na educação pública é importante reconhecer que ainda estamos muito distantes de garantir uma educação pública de cunho libertador, emancipatório. Apenas promover a ideia de que a educação pública deve ser acessível a todas e todos e garantir a permanência dos educandos, como propõe a LDB (1996), não valida esta educação como sendo parte integrante de uma perspectiva popular. Uma EP deve ser construída e desenvolvida *com* apoio das bases populares e *para* elas mesmas, atendendo as demandas locais, respeitando as diversidades de cada região, dentre outros fatores já elencados nesta pesquisa.

Um dos elementos que ressaltam o distanciamento do Brasil na construção de uma educação popular é o fato da própria LDB não fazer nenhuma menção de comprometimento com os interesses dos povos subalternos em seu documento, ao passo que garante os interesses privatistas

⁶ Disponível em: <http://www.mst.org.br/book/export/html/101> Acesso em 05 de outubro de 2014.

da sociedade. Em seu texto, a LDB reitera o princípio de “*coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*” (artigo 3º, inciso V) além de admitir o financiamento das instituições privadas, como no artigo 70, que trata dos custeios com “*manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino de todos os níveis*”: “*concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas – inciso VI*”; assim como no artigo 77: “*Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas*”, que respeitem alguns enquadramentos (incisos I, II, III e IV).

Para a educação popular, o trabalho educativo deve estar orientado em formar sujeitos que interfiram e transformem a realidade, seja ele realizado na escola ou em espaços não formais. “A escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”. (FREIRE, 2004).

Apesar da educação popular apontar algumas possibilidades de alteração da ordem social vigente, isso não significa dizer que a tarefa seja simples. Há muitos percalços que dificultam e, por vezes, inviabilizam movimentos de superação dos mecanismos de dominação ideológica e material em que estamos historicamente submetidos. Contudo, levando-se em consideração todas as táticas de dominação por parte do poder hegemônico, ainda há condições de superação dessa ordem por meio da luta social, da ação política e, quiçá, através do controle popular e democrático da esfera pública. É nesse sentido que a educação popular revela sua potencialidade na medida em que ressalta e promove a possibilidade de se construir outro projeto societário por meio da educação.

Quanto à atual influência da EP nas políticas públicas em educação, faz-se necessário um olhar crítico e atento na medida em que a apropriação dos conceitos e ideias do campo em questão pode ser utilizada antagonicamente aos princípios da mesma, instrumentalizando a naturalização da manutenção da ordem social vigente. Com a emergência da ideologia neoliberal, tem sido comum observarmos o aumento das políticas públicas assistencialistas e de alívio à pobreza. Tais políticas são feitas em nome *dos e para* os pobres,

dentro de um processo verticalizado e hierárquico, afastando os sujeitos de seus próprios processos de libertação. Mais adiante, nos capítulos 3 e 4, analisaremos alguns casos de políticas públicas da educação ambiental que fazem apropriações teóricas e epistemológicas da educação popular e tentaremos perceber se tal movimento é dado de modo a promover a real emancipação dos sujeitos.

2.2. EDUCAÇÃO POPULAR EM 10 ANOS DE ANPED

Na tentativa de compreender um pouco mais os avanços dos debates sobre a educação popular no Brasil, realizei um levantamento das pesquisas apresentadas no GT 06⁷ da ANPED nos últimos dez anos. Por conta do grande volume de material produzido pelo GT nessa última década, total de 144 artigos, seria inviável realizar uma análise aprofundada de todos os textos, o que, a nosso ver, não compromete a proposta em questão, principalmente se levarmos em conta que essa análise não configura o objeto de estudo desta dissertação. O levantamento realizado serviu para tecer algumas considerações importantes acerca do campo, que favoreceram o desenvolvimento desta pesquisa.

Logo de início é possível considerar que o GT de educação popular da ANPED se revela agitado, com muitas transformações ao longo dos anos e que sinaliza um campo de disputa bastante multifacetado. Apesar dessa característica conflitante, muitos trabalhos revelam a incessante busca por respostas e alternativas para o constante processo de fracasso escolar que a educação brasileira, talvez mundial, vem passando demarcado pela dinâmica socioeconômica.

Dentro desse emaranhado de pesquisas, muitos trabalhos buscam compreender como a educação popular se faz presente em diversos ambientes

⁷ Grupo de Trabalho de Educação Popular da ANPED.

e realidades, o que revela o amplo alcance do campo. Dentre os trabalhos presentes no GT de educação popular da ANPED, destacamos alguns tecendo reflexões sobre a educação do campo e suas reivindicações por um currículo centrado na realidade dos educandos, outros trabalhos que analisam o princípio metodológico da alternância nas práticas pedagógicas do PRONERA, para identificar em que medida os militantes do MST podem ser considerados um sujeito criativo, produtores de conhecimento (BATISTA, 2007; MESQUITA, 2013). Há também trabalhos que abordam questões indígenas, destaque para o trabalho que descreve através de pesquisas etnográficas, acompanhando as escolas que estavam sendo implementadas à época junto aos Kaingang e Guarani, o movimento de recriação das práticas que apontam para uma “indianização” da escola, em que as comunidades indígenas buscam instituir propostas pedagógicas que se aproximem do modo de vida tradicional (BERGAMSCHI, 2008). Também são notórios os trabalhos que destacam questões de gênero, principalmente, no que se refere à prostituição, alguns desses trabalhos partem do debate sobre participação popular – que afirma a capacidade que integrantes de classes populares possuem de se (re)conhecerem enquanto sujeitos capazes de conduzir a própria vida ou a própria libertação das opressões sistêmicas. Esses trabalhos buscam analisar como mulheres vêm se organizando no sentido de reivindicar seus direitos, que incluem a uma vida sem violência e de acesso à saúde, à educação e ao reconhecimento de sua profissão (SOUSA, 2012 e 2013). Ainda sobre o assunto, há um artigo que promove a discussão em torno das relações que ocorrem entre profissionais do sexo, seus filhos e a sociedade, através de um estudo qualitativo, a pesquisa evidencia a existência de um contexto que exclui a mulher profissional do sexo e naturaliza a desigualdade sob códigos e normas que vulnerabilizam, além das mesmas, seus filhos e filhas (MARQUES e MENDES, 2009).

Outro movimento sintomático observado em parte das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos de publicação do GT 06 da ANPED é o fato de estar voltada para a análise dos efeitos das políticas públicas na vida de populações subalternas ou marginalizadas da sociedade. Muitas dessas pesquisas analisam como as políticas públicas compreendem a participação

popular e os principais desafios no processo de construção democrática desses documentos. Nesses trabalhos, o objetivo principal é compreender os instrumentos e meios de formação de sujeitos sociais capazes de intervir em processos decisórios e participar de sua execução (MOREIRA, 2013; MONTEIRO, 2013; SILVA, 2011). Muitos artigos debatem questões curriculares, inclusive em escolas indígenas (TROQUEZ, 2012) e a formação continuada de professores ancorados nas teorias e práticas da educação popular, principalmente freirianas (AGUIAR, 2013; SAUL, 2012; MARQUES, 2012).

Durante o levantamento dos trabalhos do GT de educação popular da ANPED pudemos concluir a hipótese de que Paulo Freire ainda é o autor mais citado ou utilizado como referencial teórico dentre as produções de artigos do campo em questão. Ao longo do processo de análise, obtivemos os seguintes resultados: em 2004, dos 13 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 7 citam Freire (53,84%); em 2005, dos 26 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 17 citam Freire (65,38%); em 2006, dos 16 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 11 citam Freire (68,75%); em 2007, dos 19 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 11 citam Freire (57,9%); em 2008, dos 9 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 7 citam Freire (77,7%); em 2009, dos 13 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 12 citam Freire (92,3%); em 2010, dos 10 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 8 citam Freire (80%); em 2011, dos 10 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 10 citam Freire (100%); em 2012, dos 12⁸ trabalhos listados na página *online* da ANPED, 11 citam Freire (91,6%); em 2013, dos 12 trabalhos listados na página *online* da ANPED, 7 citam Freire (58,3%). Sendo assim, dos 144 artigos publicados em 10 anos pelo GT de educação popular, Freire é citado ou utilizado como referencial teórico em 101 trabalhos (71,63%). É importante confessar que a presença de Freire nos trabalhos apresentados nos últimos 10 anos de GT foi inferior ao esperado, contudo, ainda podemos considerar que o autor continua predominando nas pesquisas em educação popular e reconhecido por sua importância para o campo em questão.

⁸ Na verdade contém 13 trabalhos, mas um trabalho não está acessível, portanto foram considerados apenas 12 trabalhos.

Apesar da já esperada popularidade de Paulo Freire entre os artigos produzidos no campo da EP, isso não garante que as teorias do pedagogo estejam sendo usadas de modo coerente nos trabalhos que o utilizam como referência direta ou indireta (quando apenas o citam). É comum que haja uma multiplicidade de compreensões acerca das obras de Freire e que essas sejam aplicadas em diversas áreas do conhecimento, seja na saúde, na área rural, na educação e inclusive no cotidiano. De fato, há que se reconhecer o valor dessa múltipla possibilidade de apropriação, contudo, o uso deturpado, por razões variadas, podem proporcionar a descaracterização do potencial popular, político e transformador de sua pedagogia.

Dentre as pesquisas presentes no levantamento, havia trabalhos que pretendiam criar paralelos entre as teorias de educação popular, especialmente as de Paulo Freire, com pensamentos de outros intelectuais sendo alguns descolados do tema em questão. Moreira (2012) em seu artigo, por exemplo, propôs uma análise entre os conceitos-chaves de Freire e Sartre, conscientização e liberdade respectivamente. Segundo a autora, Freire tem Sartre como referencial teórico e ambos intelectuais estão fundamentados na fenomenologia e na concepção materialista histórica. Disso, Moreira apresenta a proposta de aproximar Sartre e Freire, buscando a dimensão de subjetividade nos pensamentos de cada um, sendo a subjetividade presente em toda ação educativa por ela apresentada, incluindo a educação popular. Já Brayner (2009), em seu artigo, apresentou pontos que considerou em comum ou divergente entre as obras da Hanna Arendt e Paulo Freire no que diz respeito aos grandes temas produzidos pela consciência moderna: liberdade, mundo, palavra poder, espaço público, sujeito. Leal (2007), em seu trabalho, adotou o sociólogo francês, Bourdieu, para analisar práticas pedagógicas em contexto popular recorrendo os conceitos de *habitus* e *campos* desenvolvidos pelo próprio sociólogo, enquanto Neves (2007), além de Bourdieu, também recorreu a outros intelectuais como: Perrenoud, Pérez-Gómez, Canário, Nóvoa, Demartini, dentre outros, para analisar o ofício docente em escolas do meio rural, no interior do Rio de Janeiro.

Dentre os trabalhos apresentados nos últimos 10 anos de GT, alguns autores recorreram à teoria da ação comunicativa habermasiana, ora na

tentativa de compreensão dos processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão relacionada à perspectiva da aprendizagem dialógica inspirada em Freire (MARIGO e LOGAREZZI, 2011), ora para refletir os elementos que favorecem e dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula (MOREIRA, 2011).

Como podemos perceber, as possibilidades de análises no campo da educação popular e de diálogos como múltiplos intelectuais são vastas, porém há que se atentar para as limitações e possíveis incoerências caso a opção seja metodológica realmente essa. Um ótimo objeto de estudo seria a análise das apropriações e interfaces que as pesquisas do campo da educação popular promovem através do diálogo entre intelectuais de diversas áreas e, a partir disso, apresentar os efeitos desse diálogo. Mais adiante, ao analisarmos as políticas públicas de EA inspiradas na EP, destacaremos alguns exemplos dos riscos desse ato.

Com efeito, há quem defenda e valorize o que denominamos por salada teórica, uso de múltiplas teorias de diversos intelectuais para se analisar um objeto de estudo. Dentre os artigos selecionados para o levantamento, há um estudo que defende categoricamente essa ideia, cujo título é: “*Qual o jeito do GT 06? Uma incursão em busca de pistas*”. Esse trabalho lança mão da análise de alguns textos publicados pelo GT de EP da ANPED no período compreendido entre os anos 2003 e 2001. A autora do artigo afirma ter construído a ideia de que “diálogo entre perspectivas que se assumem e se respeitam como diferentes é a primeira marca desse caminho que vem sendo construído no GT 06” (AZIBEIRO, 2004). Com isso, autora defende o desafio epistêmico de se conseguir uma perspectiva *complexa* de análise, o que significa dizer, a junção dos conceitos que lutam entre si, causando conseqüentemente outras conexões e possibilidades de relações, outros saberes (FLEURI, 2000, IN AZIBEIRO, 2004).

Apesar de a autora concluir que sua análise não tem como objetivo promover “o consenso pela supressão das ambigüidades, mas deixar emergir ambigüidades até o limite do paradoxo” (AZIBEIRO, 2004), há que se atentar para as eventuais conseqüências dessa perspectiva. A recorrente mistura de

conceitos de teorias divergentes, seja em pesquisas acadêmicas, seja em políticas públicas (como veremos no capítulo 3), podem ocasionar ou justificar uma falta de clareza teórica-metodológica. Os efeitos disso podem ser comprometedores, ainda mais quando referências de intelectuais críticos acabam cumprindo a função inversa e muitas vezes acabam inviabilizando o rompimento com as posições reacionárias (LOUREIRO, 2004). Ao mesmo tempo em que Freire, por exemplo, pode ser utilizado para enriquecer a voz dos povos subalternos na luta por melhores condições de vida e transformação da sociedade, o autor também pode estar sendo utilizados de modo contraditório, como fazem muitas ONGs que se abstêm da luta pelo rompimento das relações exploratórias e opressoras comuns à ordem social vigente, ou por escolas particulares burguesas que afirmam utilizar as teorias e métodos freireanos, compondo um contrassenso por si só.

Antes de aprofundarmos a discussão sobre as contradições do uso das teorias e práticas freirianas, especialmente na EA, façamos um breve estudo sobre a trajetória do autor na tentativa de enriquecer o debate em questão.

2.3. PAULO FREIRE

A importância de Paulo Freire na educação popular é inegável. Com sua vasta experiência e publicações sobre o campo, seria um ultraje não lhe conferir uma seção de destaque neste estudo. Isso porque, além de merecido, alguns dos conceitos desenvolvidos e aplicados pelo autor em sua vivência pedagógica são fundamentais para compreendermos, mais adiante, como a educação ambiental crítica se nutre da educação popular e como essa interface se traduz nas políticas públicas da área.

Apesar de Freire ter dedicado parte de sua vida às experiências em educação em espaço não formais, o autor nunca chegou a negar a educação pública como um espaço de disputa a ser conquistado pelos oprimidos. Devemos

levar em consideração que Freire, durante muito tempo, dedicou esforços à construção de movimentos de educação e cultura popular em regiões que careciam de investimentos públicos, como aconteceu em Angicos. Freire chegou a reconhecer as dificuldades de agir no interior do aparelho estatal, como veremos mais adiante ao analisarmos sua atuação como secretário de educação no município de São Paulo, contudo, ainda acreditava na importância dos oprimidos ocuparem esses espaços apesar dos desafios.

Paulo Freire fez críticas severas à concepção de ensino que assume o educador como um mentor com o propósito de narrar e transmitir seus conhecimentos aos educandos, como se esses fossem recipientes vazios dispostos a receberem saberes dotados de valores extrínsecos e ideologizados, fatores que caracterizam uma educação bancária (FREIRE, 1987). Freire acreditava que não havia conhecimento verdadeiro envolvido em espaços que assumem e desenvolvem a concepção bancária de educação, havendo apenas memorização mecânica e reprodução de valores. Nessa concepção, os sujeitos são tidos como reféns de uma educação forjada pelos opressores, onde os indivíduos estão condenados ao convencimento de que são incapazes de enfrentar as condições determinantes da condição opressora em que estão submetidos e de (auto)gerirem a transformação da sociedade. “Enquanto se encontra nítida sua ambiguidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor” (FREIRE, 1987, p.57).

Em oposição à educação bancária, Freire, em sua obra e militância, aponta que o caminho para a transformação societária, para a humanização, encontra-se na educação libertadora e não nas propagandas, nos slogans, nos dirigismos, na manipulação das classes dominantes. A prática de uma pedagogia humanizadora e emancipatória prescrita por Freire tem por objetivo estabelecer uma relação dialógica permanente entre os sujeitos, sendo essa a essência da educação como prática da liberdade, que deve sempre partir da problematização da realidade dos educandos, com a finalidade de intervenção no mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.78).

Nessa proposta teórico-metodológica desenvolvida por Freire, devem-se originar os temas geradores extraídos da problematização da realidade dos educandos sempre acompanhados da organização dos dados que, em geral, é feita pelos educadores. Como podemos perceber, ainda há a existência de educandos e educadores nessa concepção, o que não implica submetê-los a uma escala hierárquica de poder, a relação deve ser dialógica, horizontal. Dessa forma, Freire defende uma pedagógica construída, baseada e desenvolvida em atividade direta *com* as classes populares e não *para* elas.

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc. (...) Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e 'situações limites', características de sociedade de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas e nestas 'situações limites' similitudes históricas. (FREIRE, 2005, p.109)

A partir desse método educativo, os sujeitos serão estimulados a desenvolver sua criatividade, seus saberes e sua autonomia. Em Freire, vemos a possibilidade de superação das relações hierárquicas e contraditórias inerente às sociedades de classe. Isso quer dizer que sair da condição de oprimido não é apenas migrar para a função de opressor, mas desencadear uma nova relação social em que haja condições de igualdade e justiça entre mulheres e homens.

Contudo, há que se ponderar duas observações pertinentes que podem emergir dessa concepção dialógica de educação. A primeira delas é a de que a transformação da sociedade não pode ser feita apenas com palavras, ou seja, o processo não deve se esgotar no diálogo, deve-se ter em mente o enfrentamento, o conflito para a superação das condições opressora; além disso, há que se atentar para o teor dos discursos que educando e educadores apresentam, por vezes a voz do oprimido carrega, mesmo sem intenção, o discurso ideológico e exploratório do opressor. O processo pedagógico da educação popular deve ser orientado na transformação da sociedade e não na sua reprodução.

Para evitar que isso aconteça é preciso ter em mente algumas considerações propostas por Freire: a) investigação do universo vocabular e do modo de vida da localidade onde o método será aplicado. Nesse processo, é necessário ir além das características superficiais, de simples constatação, deve-se alcançar como o educando se sente vivendo naquela realidade. Com isso, teremos recursos para definir o ponto de partida e da escolha do tema gerador; b) seleção de palavras e temas geradores, buscando o significado social de cada. Com o tema gerador definido será possível avançar para além dos limites de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade e assim, intervir criticamente; c) por fim, buscar a superação da visão ingênua pra uma visão crítica do tema e das palavras geradoras, ou seja, etapa de problematização, ou seja, conscientização, outro conceito chave na obra do autor.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p.26).

Em sua obra “*Educação e Mudança*”, Freire divide o processo de conscientização em alguns estados para melhor compreensão do assunto: a) *intransitividade*, que pode ser encontrada em homens acrílicos devido à quase ausência de compreensão histórica da realidade, é atingida de maneira automática em virtude de alguma mudança no contexto societário, uma crise econômica, por exemplo; b) *ingênua*, há a busca de compromisso com a realidade, mas se esgota no processo, ou seja, na busca. Faz-se necessário a superação desse estágio, uma vez que os indivíduos, ao se restringirem a encarar os desafios de maneira simplista, aceitando formas massificadoras de comportamento, tendem a desenvolver uma consciência fanática, próprio do homem massificado; c) *crítica*, diferente da consciência ingênua, neste estágio, há o compromisso com a alteração da realidade, a problematização dos desafios presentes nela e a afirmação de que a verdade é mutável. Segundo próprio Freire (1979): “é indagadora, investiga, força, choca”.

Os indivíduos ao desenvolverem a consciência crítica passam a compreender e assumir o compromisso de enfrentar os desafios da realidade

em que vivem. Da teoria os indivíduos partem para prática, para ação transformadora, o que constitui os seres humanos como seres de práxis. “Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 2001, p.47). As categorias práxis e trabalho serão tratadas mais adiante, enquanto isso atemo-nos mais um pouco ao processo de conscientização.

Na produção teórica marxiana, a questão da consciência está intimamente relacionada à representação de classe, percorrendo a categorias classe em si e classe para si. Nós, enquanto seres sociais, estamos organizados em determinadas formações econômico-sociais e, conseqüentemente, dotados de parcela de consciência dessa condição. A partir do momento em que as sociedades passaram a ser divididas em classes, cada indivíduo passou a nascer pertencente a uma classe social, ou seja, não é uma questão de escolha ser desta ou daquela classe. Contudo, o mesmo não se deve aplicar para determinar em absoluto a consciência de classe, o sentido de pertencimento de cada indivíduo a uma classe social. Entre a origem de classe e a consciência de classe há mediações e determinações. Marx chama classe em si uma classe não tendo ainda consciência de si mesma, os sujeitos até se percebem como trabalhadores e lutam por determinados direitos, entretanto, não configura uma luta socialista, não coloca o Estado e a classe burguesa em questão, ou seja, não é uma luta antissistêmica; ao passo que, denomina-se classe para si aquela que já tenha adquirido consciência do seu papel social, detentora de projeto autônomo, não é dirigida pelas classes burguesas, é revolucionário, anti-capitalista, e reconhece a capacidade de permitir a mudança da ordem social vigente.

A posição da classe dentro da produção afeta diretamente seus interesses.

As condições econômicas transformaram, primeiro, a massa da população do país em proletários. O domínio do capital criou, para essa massa, uma situação comum e interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe para o capital, mas ainda não é uma classe

para si mesma. Na luta, da qual não assinalamos mais do que algumas fases, essa massa se une, constituindo-se numa classe para si. Os interesses que defende, convertem-se em interesses de classe. (MARX, 1976, p.190)

Marx, em sua obra, prevê e salienta um conflito de classes a partir da tomada de consciência dos indivíduos das condições opressoras inerentes a esse o modelo socioeconômico dividido em classes. Já Paulo Freire não deixa o conflito de classes previsto por Marx em evidência em sua obra, e revela indícios de que a própria educação libertadora, transformadora, libertaria o oprimido do opressor. Talvez essa seja uma das razões que permita diversas apropriações e leituras de sua obra, inclusive por políticas públicas e demais iniciativas que suprimem a condição do conflito de classes em seus documentos. Essas formas de apropriação ganharão evidência no presente estudo quando analisarmos as políticas públicas e os as entrevistas propostas como metodologia de análise.

Apesar de Freire não prever um conflito de classes, sua obra possui ideias singulares às obras de Marx. Podemos perceber que a partir do processo de conscientização, trabalhado por ambos autores, os indivíduos podem e devem reagir à ideologia dominante na sociedade capitalista gerada por elites interessadas tão somente na reprodução de seu poder na sociedade. A partir da compreensão de que nós, seres humanos, somos constituídos como seres sociais e políticos, agentes históricos e dotados de capacidade de ação e transformação da natureza e, conseqüentemente, da sociedade, permite que levemos em conta algumas considerações ontológicas sobre nossa espécie.

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça. (FREIRE, 1994, p.225)

Em Freire, principalmente na obra *“Pedagogia do Oprimido”* (1987), notamos que é através do processo de humanização que se encontra vocação ontológica dos seres humanos, vocação esta negada pelo exercício contínuo da hegemonia em reproduzir a ordem societária vigente, repleta de injustiças, explorações e opressões. A prática educativa proposta por Freire deve ser

então compreendida como um processo contra hegemônico, dentro ou fora das escolas, que permita que mulheres e homens constituam por si só, coletivamente, uma sociedade justa e igualitária, livre das hegemonias autoritárias e verticalizadas.

Avançando um pouco mais no debate sobre Paulo Freire, façamos um salto até a década de 1990, período marcado, como apresentado na seção anterior, pela presença da educação popular nos debates sobre educação pública. Foi justamente nesse momento em que Freire assume o cargo de secretário de educação no município de São Paulo. Convidado pela prefeita Luiza Erundina de Souza, antiga militante das Ligas Camponesas na Paraíba, colaborada na fundação do PT e primeira mulher a governar uma das maiores cidades do mundo, Freire ocupa o cargo de secretário de educação entre janeiro de 1989 e 27 de maio de 1991, momento histórico em diversos aspectos da política nacional.

Tendo em vista o período pós-ditadura, a conquista de Luiza Erundina apresentava grandes chances de representação popular na esfera pública. O avanço do PT nas eleições de 1988 dava indícios de que a população estava descontente com os rumos da transição democrática e almejava transformações mais significativas na sociedade brasileira. As propostas eram colocadas à época pelo partido da seguinte maneira:

Colocar a economia e a administração pública a serviço dos trabalhadores é um dos principais objetivos do PT, mas ele não será atingido simplesmente pela estatização das atividades produtivas. Isoladamente, isso só fortalecia o poder dos tecnocratas e burocratas. Só acreditamos na mobilização dos trabalhadores. Esta mobilização tem de abrir condições para que todos os problemas de interesse público sejam submetidos ao controle popular [...]. As escolas terão de ser controladas por pais, mestres, alunos e funcionários; os postos de saúde terão de ser controlados pela população e as instâncias superiores do sistema de saúde terão de ser controladas por sindicatos e associações; os trabalhadores têm de [ter] o direito de fiscalização à contabilidade das empresas, intervindo nas decisões sobre o emprego, preço e salário; os sindicatos têm de ter voz forte no planejamento da economia nacional; as delegacias de polícia têm de ser fiscalizadas e controladas pelas associações e conselhos de moradores etc. (Partido dos Trabalhadores, 1998).

Apesar do sentimento de conquista da classe trabalhadora, vale lembrar que, em 1989, Fernando Collor de Mello foi eleito primeiro presidente por voto direto após o regime ditatorial. O governo de Collor foi marcado pela propaganda das classes dominantes, através de organismos internacionais – FMI, BIRD, OMC, dentre outros, ao prometerem a superação da crise econômica marcado por longos períodos inflacionários, desemprego e ineficiência dos serviços públicos, tendo como advento a abertura da economia para o capital estrangeiro. Novas formas de acumulação foram apresentadas nesse período, inseridos nos setores públicos da educação, saúde, transportes, previdência etc. Tendo em vista a pulsante degeneração da economia neste período, a CUT e a CGT organizaram uma greve geral nos dias 14 e 15 de março de 1989, o que ilustra o profundo descontentamento da esquerda.

E é nesse contexto de crise e ameaças da classe dominante que o PT inicia seu governo na cidade de São Paulo. A crise na educação brasileira era visível, com carências presentes em todos os níveis: falta de funcionários, escolas degradadas, enorme déficit de vagas. No município de São Paulo, em 1988:

de um total de 421. 526 alunos matriculados no ensino fundamental, 87.584 (22,5%) foram retidos e 24. 343 abandonaram a escola. Quase 35% dos alunos reprovados evadiam da escola logo no primeiro ano. Os alunos da 5ª série tinham um índice de evasão e reprovação de 38%. Em janeiro de 1989 a rede municipal contava com 650 escolas. Destas, 639 funcionavam em prédios da Prefeitura da cidade de São Paulo, sendo que 60% destas escolas necessitavam de melhoria física. A situação era tão grave que 14 escolas foram interditadas por falta de segurança aos alunos e professores. A rede municipal atendia, neste momento, 650,7 mil alunos. (MATOS, 2010,p.5)

Foi diante de tantos desafios que Erundina convida Freire para se juntar ao governo como secretário de educação.

No momento que Erundina me fez o convite, pelo telefone, ela estava visitando a Paraíba, o estado dela, num Congresso de Assistentes Sociais. Luiza resolveu anunciar ali que Paulo Freire, como nordestino, seria convidado dela para Secretário da Educação. No momento que disse isso, o povão aplaudiu muito. Aí ela resolveu telefonar para Campinas, onde eu dava aulas, e disse que estava anunciando naquele Congresso que eu seria o Secretário de Educação.[...]. Ela entendeu que eu não ia aceitar. Insistiu e acabei aceitando. Ela me desafiou. (*Pausa. Sorri*). Pensei muito com meus

filhos, amigos e Nita, os prós e contras, porque sempre me entendi um político enquanto educador, mas não um eloqüente partidário.[...]. Após ponderar uma porção de coisas, resolvi aceitar, até como possibilidade para testar as coisas que eu sempre falei. Tinha criticado muitas coisas e queria saber o que poderia fazer com o poder nas mãos. (Paulo Freire. In: (Apud) PASSETI, 1998, p.72)

Seus atos como secretário de educação foram no sentido de responder diretamente às pontuais crises educacionais presentes no município. Suas pautas se resumiram em quatro diretrizes: democratização da gestão das escolas; democratização do acesso e permanência dos setores popular no ensino municipal; melhoria da qualidade de ensino mediante a construção de um currículo interdisciplinar e de formação docente permanente; e implantação de programas especiais de educação de jovens e adultos.

A administração petista teve que enfrentar muitas dificuldades para realizar pequenas reformas dentro do jogo da democracia parlamentar burguesa que passou a contar com o apoio e orientações massivas de organismos internacionais. Além disso, há que se ponderar a pouca experiência partidária democrática brasileira e a crise do próprio sistema eleitoral da estrutura governamental graças à herança oligárquica e ditatorial presente na história nacional. Se ainda hoje ainda estamos distantes de alcançar um Estado controlado integralmente pelo poder público, direcionado aos interesses da classe trabalhadora, há 25 anos, quando Freire assumiu o secretariado de educação de São Paulo, a situação não poderia ser diferente, talvez fosse ainda pior. Freire, ao relatar suas experiências no poder, ressalta bem essas problemáticas.

O que acontece quando você toma posse? Vai passar um ano estudando a possibilidade de reorientar o orçamento e isso significa lutar junto à Câmara de Vereadores que aprovou o orçamento anterior. Ele precisa manejar e entrar de cabeça na luta política na Câmara, de maneira que possa vencer os obstáculos e se fazer reconhecido, legitimamente, como diferente do anterior. O primeiro ano é mais ou menos isso. No segundo ano você trabalha no sentido da sua opção; o terceiro ano é o do seu trabalho propriamente dito, mas na metade do ano – quando me retirei – já tem início a discussão em torno da reeleição. No quarto ano o governo é todo sacrificado porque o partido está preocupado com a reeleição. (Paulo Freire. In: (Apud) PASSETI, 1998, p.75)

Apesar das dificuldades, é possível reconhecer que houve mudanças importantes na educação na cidade de São Paulo nesse período. Nos dez primeiros meses de governo petista, foram criadas 293 salas de leitura e 20.000 livros foram comprados. Em Janeiro de 1989, foi revigorado o Regimento Comum das Escolas que foi fruto de debate com sindicatos e professores, o que evidencia a participação da comunidade externa no debate sobre a educação pública, tornando-a mais democrática e participativa. Ainda nos primeiros dez meses da administração de Freire foram nomeados 914 professores, a fim de erradicar o preenchimento das vagas por indicação política, prática comum até então no município. Também foram regulamentados direitos constitucionais como: “licença paternidade, aposentadoria com proventos proporcionais, estabilidade aos professores, vale transporte e acréscimo de 1/3 do valor dos vencimentos normais quando em gozo de férias” (MATOS, 2010).

Durante seu secretariado, Freire ajudou a fundar o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), um programa criado e mantido por uma aliança política e pedagógica entre os movimentos organizados da cidade de São Paulo e a administração municipal de Luiza Erundina. O MOVA pretendia ser um reflexo do MEB dos anos 1960, porém adaptado à realidade contemporânea nacional. O programa consistia em criar um movimento de educação popular que fosse além das campanhas contra o analfabetismo, a intenção era formar movimentos organizados e autônomos da sociedade civil, capazes de sobreviver às mudanças de governo e assim continuar lutando pela educação básica.

Os objetivos do programa deixam evidente a concepção de alfabetização defendida pelo MOVA: 1) desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade; 2) através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e educadores envolvidos; 3) reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; 4) reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade (SME, 1989).

Tais objetivos ratificam que não era só o interesse do programa como do próprio governo paulista desenvolver uma iniciativa meramente de combate ao analfabetismo, mas sim, criar um movimento de caráter político que buscasse incentivar a conscientização crítica dos sujeitos. Os fóruns organizados para o desenvolvimento e articulação do MOVA ressaltavam ainda mais o caráter participativo, democrático popular do governo petista, uma vez que o programa buscava incorporar, por meio de mecanismos de participação direta, os anseios da população por educação básica acessível e de qualidade.

Além dos fóruns do MOVA, houve intensa ampliação do debate sobre a democratização do acesso e permanência dos alunos na escola, acompanhado de reflexões pedagógicas que tramitavam entre formação de professores, materiais didáticos e qualidade de ensino. Nesse período, começou a ser desenvolvido o Estatuto do Magistério, documento elaborado a partir de debates entre a Prefeitura de São Paulo, entidades do Magistério e do SINPEEM. O primeiro fórum para construção desse Estatuto foi realizado no dia 25 de novembro de 1989.

O Estatuto do Magistério, ele foi objeto de 156 rodadas de negociação. Ele começou a ser preparado em março de 1989, com a participação de todos os sindicatos da educação, o que inclusive, Rogério, gerou, na época, um desconforto muito grande porque sentaram-se sindicatos e aí botaram os apelidos políticos de esquerda, de direita e de centro. Existia, como existe ainda, um sindicato, que é o SINPEEM que representava mais o lado progressista dentro do sindicalismo na área municipal educacional, mas aqueles que ocuparam cargo de direção no governo Jânio Quadros e que também eles ocuparam cargos em que puniram colegas, também eles fundaram um sindicato. E uma questão que apareceu na época era: com quem faremos? Faremos também com os autoritários? E tomamos a decisão de que haveria a necessidade de você, nessa comissão de elaboração do Estatuto, ter todas as forças representadas. E isso gerou muitos impasses, porque eventualmente entidades progressistas ou de esquerda se recusavam a se sentar à mesa, junto com os seus recém-algozes dentro de um processo de atuação. Mas nós insistimos imensamente nisso porque isso, para nós era a chave. Mas não se constrói um processo democrático se você não agrega todas as forças. (CORTELLA. In: MATOS, 2010, p.293-294)

Em meio à escrita do Estatuto, Freire se desliga do cargo de secretário. Ao sair, escreve uma carta que pode ser encontra na biografia organizada por

Moacir Gadotti, reforçando seu compromisso com a educação apesar de seu afastamento do cargo político que ocupava.

Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria, na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado. Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença. Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que eu esteja, estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática. (FREIRE, GADOTTI, 1996, p.103)

Apesar de reconhecer os desafios de se atuar no interior do Estado capitalista, Freire não abandonou seu compromisso com a Educação. É inegável que o ensino institucionalizado carrega as amarras do capital ao ser utilizado por certos governantes a favor da manutenção dos interesses da classe opressora. Freire como secretário trouxe algo inovador ao país ao intensificar o debate e ações no sentido de democratizar as relações entre prefeitura, escola e sindicato. É preciso ter em mente que grande parte da história nacional possui contornos oligárquicos e ditatoriais e que a superação das contradições por dentro da escola, assim como do Estado, é um processo que dificilmente aconteceria em poucos anos de governo, marcado por múltiplos interesses, assim como por poucos indivíduos. Por meio do Programa MOVA-SP e de fóruns de discussão sobre educação, Paulo Freire adaptou sua proposta de educação popular e apontou os fundamentos políticos e pedagógicos de uma prática educativa associada a um projeto de transformação social no contexto do Brasil contemporâneo.

Com intuito de reforçar ainda mais o caráter político e emancipatório da EP desenvolvida por Freire, na próxima seção deste capítulo iniciaremos uma análise sobre a importância da centralidade do trabalho. Veremos mais adiante como a supressão dessa categoria, especialmente nas políticas públicas do campo da EA, pode representar um fator limitante no que se refere ao protagonismo dos movimentos sociais na luta por transformações da sociedade.

2.4. A PRÁXIS E A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO POPULAR

A concepção de educação popular, especialmente a freiriana, envolve elementos que nos permite pensar que nós, seres humanos, estamos longe se sermos seres inacabados, tornamo-nos humanos na medida em que nos educamos. Sendo assim, a educação popular pode ser compreendida como

uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade. Atua, portanto, sobre a vida humana em dois sentidos: (1) desenvolvimento da produção social, inclusive dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente; (2) construção e reprodução dos valores culturais. (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2005 p.12)

Sendo assim, para que esse processo ocorra, deve-se haver uma mediação entre o ser social e a natureza, em um movimento não mais de uma causalidade dada, mas sim, de uma causalidade posta. Para Freire (2002), o ser humano deve ser entendido “como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade”. A perspectiva educativa de Freire promove em seus objetivos a intencionalidade de superar, como já vimos, a consciência imediata da realidade, ou seja, a fenomênica, tendo como eixo condutor a centralidade das categorias trabalho, diálogo e práxis. Veremos como a pedagogia desenvolvida pelo autor pernambucano promove a práxis transformadora sem dissociar trabalho da linguagem.

Em seu sentido mais concreto, a práxis indica um movimento de transformação do mundo natural e social pelo homem, assim como uma reflexão sobre a própria prática. Historicamente, transcendendo seu significado usado pelos gregos na Antiguidade, a práxis deixa de ser entendida como ação propriamente dita para se tornar uma categoria complexa desenvolvida pelos filósofos idealistas (Fichte, Kant e Hegel) e, posteriormente, pelos intelectuais marxistas. Com Marx, a práxis passa a ser compreendida como atividade material do homem social por meio da superação (no sentido dialético de negar

e absorver) da concepção materialista tradicional e idealista da práxis (VÁZQUEZ, 1967).

Podemos então afirmar, ancorados na teoria marxista, que a práxis se apresenta como uma forma de interpretação e realização do mundo e, conseqüentemente, de sua transformação.

O homem comum, segundo Vázquez, é um ser social e histórico imbricado numa rede de relações sociais e enraizado em um terreno histórico. A consciência desse homem é nutrida de ideias, valores, juízes, preconceitos etc. Sua atitude em relação à práxis implica numa consciência do fato prático, “carregada ou penetrada de ideias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira” (VÁZQUEZ, 1967). Esse carregamento de ideias na consciência de práxis está encharcado de teorias, mesmo que precarizadas ou mal compreendidas.

Com isso, percebemos que a práxis é capaz de tornar possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade indissociável entre uma e outra. Essa passagem é dada concomitante ao processo de conscientização. Ao atingir a consciência crítica, ou seja, quando os seres humanos passam a apreender a totalidade do real, em suas relações dialéticas entre parte e todo, passam a assumir verdadeiramente o compromisso com a transformação da sociedade.

A práxis pedagógica representa a reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivenciada e a ser transformada. Esse movimento pode se dar por meio de processos formativos e práticas curriculares e didático-pedagógicas, como propõe a educação popular ao trazer sentido e significado para a atividade educativa comprometida com a libertação dos socialmente excluídos. Trataremos melhor da práxis curricular no capítulo seguinte quando abordarmos especificamente da EA crítica.

Nesta pesquisa, parto do referencial teórico que compreende a categoria trabalho como a mediação fundamental na relação homem e natureza. O trabalho, nessa perspectiva, é elemento essencial para compreender o que

determina os seres humanos como seres sociais. É a partir do trabalho que o homem transforma a sua própria natureza ao passo que transforma o meio em que está inserido. Nesse sentido, o trabalho, pela perspectiva marxista, é compreendido como uma condição ontológica e fundante do ser social.

Tal condição distingue os seres humanos dos demais animais existentes no planeta. Enquanto os animais não humanos, em geral, buscam a simples reprodução de suas atividades em virtude da adaptação de sua espécie no ambiente, os seres humanos, a partir de um salto evolutivo, ontologicamente necessário, criam suas próprias condições de reprodução (LUKÁCS, 2013). Não quero com isso reproduzir um discurso antropocêntrico ou assumir uma posição especista⁹, apenas apresento argumentos que ressaltam características próprias dos seres humanos em sua dinâmica social e existencial, fundamentais para o debate sobre educação popular e educação ambiental crítica, como veremos mais adiante.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, K. O Capital, Vol.1, p. 255-6, In LUKÁCS, 2013).

Lukács (2013) constrói uma ontologia do ser social onde o trabalho é o elemento que funda o mundo dos homens. Há as articulações e distinções do ser social e a natureza. O mundo dos homens se distingue da natureza porque se funda em atos teleologicamente postos, enquanto a natureza é portadora de uma causalidade dada. O trabalho ocupa lugar central para se entender a complexidade das relações sociais. O ser humano deixar de ser apenas um ser biológico e passa a ser também social.

⁹ Discriminação arbitrária daqueles que não pertencem a uma determinada espécie.

Freire também traz esse debate sobre o homem como um ser de relações em que chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Em sua obra *Educação Como Prática da Liberdade*, Freire percebe a posição do ser humano como um ser *no* mundo e *com* o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas desujeitos. (FREIRE, 1967, p.124)

Há autores que repensam a teoria emancipatória dos seres humanos suprimindo ou tentando ir além da centralidade do trabalho, Habermas, por exemplo, compreende que as relações entre os seres devem se basear em negociações dos conflitos a partir do diálogo, fundamentado pela teoria da ação comunicativa.

É importante notar que Lukács não suprime a importância da comunicação e compreende que a reprodução do ser social exige outras mediações além do trabalho, embora estas somente sejam possíveis de se realizarem quando as teleologias que permitem o salto do ser biológico para o ser social estiverem postas.

(...) o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não suprime o caráter permanente dessa interação, mas, ao contrário, a fortalece e a intensifica. É consequência necessária disso que no interior de um complexo desse tipo deve existir uma influência contínua do trabalho sobre a linguagem e o pensamento conceitual, e vice-versa (Lukács, 1980 *apud* Antunes, 1999).

Voltando ao exemplo das abelhas apresentado por Marx, podemos encontrar em Freire (1979) um posicionamento singular a esse raciocínio e

oportunamente aplicado à educação. Segundo o autor brasileiro, as relações exercidas pelos animais, diferente dos seres humanos, são inconsequentes, já que são isentos de liberdade para criar ou não criar. As abelhas, segundo Freire, não poderiam fazer um mel especial para consumidores mais exigentes, pois estão determinadas pelo instinto. O mesmo ocorre a uma educação que pretende adaptar mulheres e homens às condições societárias, como faz a educação bancária ao tirar dos indivíduos a possibilidade de ação, transformando-os em “abelhas”, ou seja, em seres instintivos, reprodutores, ou pior, reprimidos e castrados do exercício criativo e transformador.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p.27)

Os seres humanos, para satisfazerem suas necessidades, tanto materiais como imateriais, realizam uma atividade intencional, ou seja, há uma intenção e uma finalidade antes de realizarem determinada ação. Dessa forma, o trabalho, ou seja, a relação que o homem exerce na natureza, é orientado por um processo teleológico, acompanhado de uma finalidade, seja para garantir a sobrevivência da condição humana, seja para nos levar ao mundo da liberdade. Por liberdade, compreende-se um ato que consiste em tomar decisões entre alternativas. Essas decisões são influenciadas pelas causalidades naturais e pelas causalidades postas. A liberdade nasce do trabalho e se desdobra dele e se expressa na práxis social, num movimento de elevação da consciência (ORGANISTA, 2006).

Vale ressaltar que o ser social não se esgota no trabalho, sendo este, um componente libertador de sua condição:

“O trabalho como atividade humana transformadora se exerce sobre a matéria e usa instrumentos para executar essa transformação. Resulta dessa ação a produção de um bem que tem um valor de uso social. Por isso o trabalho tem o potencial de, agindo no mundo da necessidade, nos levar ao mundo da liberdade, onde podemos

exercitar nossas capacidades para além da produção de bens necessários apenas à nossa sobrevivência física, para satisfazer outras necessidades próprias da sociabilidade humana como a arte e a cultura em geral” (TREIN, 2012, p.306).

Além da natureza ontológica, o trabalho também pode ser compreendido em sua forma historicamente desenvolvida. Com o advento do capitalismo, paulatinamente, o trabalho foi reduzido a um bem de troca, a uma mercadoria. Nesse processo de excessiva mercantilização e brutalização das relações de trabalho, a natureza passou a ser compreendida como fonte de matérias-primas e mulheres e homens, expropriados de seus meios e instrumentos de produção, foram impulsionados a vender suas forças de trabalho em troca de um salário. Segundo a perspectiva marxista, o trabalho consiste em duas dimensões: a positiva e a estranhada.

“Enquanto a primeira, é a dimensão ontológica do trabalho, que funda e é indispensável à reprodução humana, a segunda é a dimensão do trabalho morto, contido nas mercadorias, em que o principal fim é a criação de mais-valia, a reprodução e autovalorização do capital”. (LAMOSA, 2011, p.37)

Se o trabalhador é despossuído de acesso aos meios de produção, se não é proprietário destes meios de trabalho e se encontra obrigado a vender sua força de trabalho em troca de subsistência, ele trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence sua mão-de-obra:

O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. [...] O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. (MARX, K. O Capital, Vol.1, Parte III, Cap. VII, seção 1)

Todas as formas de alienação do trabalho são inseparáveis da alienação dos seres humanos da natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, K. O Capital, Vol.1, Parte III, Cap. VII, seção 1)

Tendo em vista que estamos inseridos em um sistema socioeconômico baseado numa cadeia produtiva exploratória, dos seres humanos e da natureza, e de consumo desenfreado, é emergencial que surjam e que sejam fortalecidas iniciativas que tenham como pauta a superação dessas condições. É importante que tais iniciativas façam um anúncio objetivo de uma direção alternativa, assim como fazem muitas propostas de educação popular, que ensejam e lutam por um mundo mais justo e igualitário, verdadeiramente democrático. Nesse sentido, compreender a importância da centralidade do trabalho é imprescindível no debate posto em questão nesta pesquisa.

Perspectivas e propostas pedagógicas que se apresentam descolados da problemática do trabalho, acabam por se distanciar do rompimento das formas de apropriação privada dos recursos naturais, como já vem acontecendo e se intensificam com o avanço do neoliberalismo.

Em Freire, vimos que a capacidade de realização de um ato comprometido, de questionamento e enfrentamento das condições opressoras, encontra-se na capacidade de atuar e refletir no mundo. “É exatamente esta capacidade de atuar, operar de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979). Se descoladas, ação e reflexão, não se constitui práxis, assim como não existe homem sem mundo e mundo sem homem.

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder

tempo com debates “ideológicos” que a nada levem. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2002, p114)

Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de “ser mais”, de transgredir, de fazer rupturas, de movimentar a História. História compreendida aqui como possibilidade, isto é, o amanhã é problemático e é construído mediante a ação transformadora no hoje (FREIRE, 2000).

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Já subsidiados pelas ideias e pela trajetória da EP no Brasil, chegou o momento de avançarmos a análise para o campo da EA. Um dos objetivos que segue este estudo é compreender em que momento e de que maneira a educação ambiental se apropria de teorias e práticas da educação popular. Veremos que essa apropriação pode ser dada por diversos caminhos, muitos deles antagônicos configurando conflitos no interior do campo explicitados, principalmente, durante o processo de institucionalização da EA.

Diante da crise civilizatória e ambiental que testemunhamos em nossa sociedade e da necessidade de seu enfrentamento, surgiram diversas propostas teóricas e metodológicas, inclusive no campo educacional, com objetivos de mitigar ou erradicar os efeitos dessas crises. Dentre as propostas existentes, podemos encontrar algumas perspectivas consideradas diametralmente opostas, tanto na abordagem quanto na compreensão das crises expressas na sociedade contemporânea. Neste capítulo, analisaremos a perspectiva crítica da educação ambiental por ser a que mais se aproxima das ideias presentes na educação popular. Embora nosso foco seja a EA crítica, faz-se necessário apontar algumas características de outras vertentes da área como medida comparativa e analítica, a fim de pontuar o que torna essa vertente tão distinta das demais.

Como foi dito, é bastante comum encontrarmos diversas iniciativas comprometidas com a busca de soluções, teóricas e metodológicas, para a crise socioambiental. Encontramos desde propostas primitivistas, que promovem a restauração de ligações ancestrais com o planeta baseada na intensa valorização da terra e abandono toda a tecnologia até soluções baseadas no uso de tecnologias avançadas, compreendidas como a panaceia dos problemas ambientais.

Layrargues (2012) desenvolveu um estudo, ainda que ciente das limitações de tal proposta, em que apresenta o campo da EA dividido em três macrotendências político-pedagógicas: Conservacionista, Pragmática e Crítica. Ater-se às muitas nomenclaturas existentes no campo e se restringir as mais variadas adjetivações do meio pode contribuir para a ofuscação da real justificativa para a existência de tantas concepções. É preciso ter em mente que essas macrotendências não existem como obras do acaso, é importante compreendê-las como frutos de projetos societários com propostas civilizatórias diferentes. Em função disso, é crucial por em questão qual é o projeto societário que a educação ambiental brasileira deseja, legítima e a quem está servindo.

Observemos então cada uma dessas macrotendências apresentadas por Layrargues. A educação ambiental de caráter conservacionista e de nomenclatura homônima é marcada por uma visão estritamente ecológica. Muito distante das dinâmicas sociais, políticas e ideológicas, essa vertente da EA é recheada de práticas educativas conservadoras ancoradas em fundamentos científicos, além de se basear na mudança do comportamento individual. Em geral, é desenvolvida por organizações não-governamentais, empresas de consultoria e por programas de turismo ecológico e agroecológico, quase sempre carrega o discurso de amor à natureza, se esgotando e se esvaziando nesse movimento subjetivo o que impossibilita os sujeitos envolvidos de compreenderem os conflitos, as desigualdades e as injustiças presentes na sociedade. Se analisarmos essa perspectiva a partir do sentido freiriano, a EA conservacionista está aliada àquelas que compactuam com uma “educação bancária”, uma educação que procura moldar a mentalidade dos sujeitos para melhor aceitação da situação em que se encontram ao invés de questionar e enfrentar as formas de opressão. Isso faz com que essa macrotendência se torne reprodutora do que já se encontra estabelecido, pois não promove a crítica necessária à mudança, pelo contrário, volta-se para o individualismo das ações e das mudanças comportamentais.

Em termos relativos ao alcance político da Educação Ambiental, num momento em que o pós-modernismo decreta o fim da história e em que o neoliberalismo reduz tudo à economia de mercado, educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da

realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimento e de valores vistos como ecologicamente corretos, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente. (LOUREIRO, 2004, p.23)

Já a perspectiva pragmática da educação ambiental, concebe a neutralidade da ciência e valoriza as ditas tecnologias limpas, a ecoeficiência empresarial, a criação de mercados verdes, a racionalização do padrão de consumo dentre outras medidas similares. A mercantilização da natureza não é vista como um problema para esta perspectiva, por vezes, é incentivada. Além de, também, não por em pauta a desigual distribuição dos custos e benefícios da apropriação da natureza, promove o *slogan* “cada um faz sua parte” que “o meio ambiente agradece”, o que revela a profunda contradição da vertente. Como não levar em consideração as desigualdades sociais e cobrar atitudes compensatórias por parte dos indivíduos?

Defender a ideia de que mudar comportamento é sinônimo de mudar a realidade é apostar que as relações se dão sempre do indivíduo para o outro, por somatório e bom exemplo. Aqui não há dialética entre eu-outro, mútua determinação (LOUREIRO, 2012).

Essa segunda macrotendência se aproxima do que Sorrentino (2002) compreende por ecodesenvolvimento, corrente que, segundo o autor, encontra-se atualmente muito presente nas discussões do campo da educação ambiental. Tal corrente envolve a ideia do “desenvolvimento sustentável”, comumente usado por empresários, governantes e diversas ONGs no debate sobre sistemas de produção ecologicamente viáveis, minimizando os impactos ambientais consequentes do processo. Contudo, há uma distinção entre o ecodesenvolvimento e a EA pragmática, uma vez que é possível encontramos no ecodesenvolvimento debates sobre as “sociedades sustentáveis” que, em geral, podem estar associadas aos grupos sociais que lutam contra o atual modelo de desenvolvimento, propondo controle social dos povos subalternos sobre os recursos naturais, o que nos leva à terceira macrotendência desenvolvida por Layrargues.

A macrotendência crítica abrange as correntes da educação popular, transformadora, emancipatória, enfim, justamente onde queríamos chegar

neste capítulo. Assim como a educação popular, a educação ambiental crítica se desenvolveu como uma resposta, uma ferramenta contra as injustiças socioambientais inerentes às sociedades divididas em classes. Desenvolvida em oposição às vertentes conservadoras da EA no final da década de 80, a perspectiva crítica passou a conceber em sua trajetória a sociedade como lugar dos conflitos. Diferente das vertentes conservacionista e pragmáticas, a EA crítica promove a participação política coletiva e afirma que atitudes individualizadas e comportamentalistas não garantem a prevenção e a solução dos problemas socioambientais.

Essa macrotendência se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e contra hegemônica ao conceber

o problema ambiental associado ao conflito social e incluir no debate a compreensão dos mecanismos da reprodução social e de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do Capital, por lutar contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, por politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade e por buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental, sua própria natureza parece ser a expressão político-pedagógica que mais se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo. (LAYRARGUES, 2012, p.408).

Diferente das duas primeiras macrotendências, a EA crítica alcança a dimensão epistemológica que envolve a relação homem e natureza mediada pelas relações sociais estabelecidas. Enquanto as educações conservacionista e pragmática trazem em sua dimensão epistemológica a concepção de uma lógica preestabelecida para a organização da natureza, compreendendo o homem, bem como a natureza, como a-históricos.

O que denominamos por educação ambiental crítica ou transformadora no Brasil advém da aproximação de educadores ligados à educação popular, militantes de movimentos sociais e ambientalistas a partir da década de 80 do século passado, período de intensos debates e enfrentamentos ligados à redemocratização do país. Essa vertente da EA é diretamente influenciada pelo

pensamento freiriano, pela Teoria Crítica, pelo marxismo e pela Ecologia Política (ALIER, 2007). Nesse movimento, apropriam-se alguns conceitos-chave como ação coletiva, esfera pública, cidadania, conflito, democracia, emancipação, justiça, transformação social, participação, controle social, trabalho, práxis, dentre outros.

Essa interface entre a EA e da EP está em constante expansão. Até o presente momento desta pesquisa apresentamos suas características mais gerais, o que não garante uma homogeneidade de compreensão da mesma. É importante salientar que a EA crítica é um campo em plena disputa, os próprios intelectuais da área apresentam divergências teóricas, metodológicas e epistemológicas apesar de estarem ancorados em referenciais teóricos similares. A própria teoria crítica por si só não é um campo consensual, ela possui um amplo campo de abrangência e de teóricos que se alinham mesmo que antagonicamente.

A escola considerada propulsora da teoria crítica, no entender desta pesquisa, é a Escola de Frankfurt¹⁰, inaugurada por um grupo de intelectuais com o objetivo de contribuir com pesquisas que permitissem a compreensão crítica e global da sociedade contemporânea (LOUREIRO, 2005). Atualmente, inclusive na EA, a abordagem crítica é usada em seu sentido mais amplo, sendo utilizada como pressuposto para abordagens questionadoras do modelo societário vigente. Assim, quando falamos em proposições críticas, seja na educação ou em outros campos do conhecimento, nos remetemos a diversas tradições filosóficas, como por exemplo, as diferentes perspectivas do marxismo, do anarquismo, da fenomenologia e da hermenêutica.

Loureiro (2005), filiado à concepção marxista, destaca seis premissas para caracterizar a EA que se fundamenta na teoria crítica: a crítica social e a autocrítica pessoal; a ciência relevante como aquela que contribui para a superação de situações de alienação e opressão; teoria e prática indissociáveis; a ciência sempre é uma produção humana partir de

¹⁰ Escola que se constitui como um importante centro de pesquisas, reunindo um grupo de intelectuais de diversas áreas (sociologia, economia, ciência política, filosofia, psicanálise) ligados a tendências do marxismo e preocupados em compreender de modo crítico e global a sociedade contemporânea.

determinados valores culturais que precisam ser explicitados objetivamente; a ciência crítica busca, a partir de uma análise da sociedade capitalista, a superação da dicotomia entre sujeito-objeto que leva à reificação da vida e à alienação; e a práxis como única possibilidade de apreender a totalidade do real, em suas relações dialéticas entre parte e todo.

Dessa forma, nota-se que a EA fundada na teoria crítica marxista considera a historicidade dos eventos, compreendendo as crises presente em nossa sociedade como consequências das relações entre os indivíduos e a natureza. Assim, é necessário ter o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no meio social. Contudo, a EA crítica nem sempre foi compreendida nesses termos. O campo em questão sofreu intensas transformações ao longo de sua trajetória, incorporando diversos elementos teóricos e metodológicos, movimento vivo até hoje.

Uma das primeiras manifestações que desvelou a interface entre EP e EA ficou conhecida como ecopedagogia, originada no Fórum Global 92, evento paralelo à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992, Rio-92.

A ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia, ou de uma pedagogia da Terra, como a chamamos (GADOTTI, 2000, p.94).

Inspirado em Francisco Gutiérrez, autor do livro *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible* (1994), que apontava através de ações pedagógicas uma revisão da cultura ocidental vigente, que considera a Terra um objeto a ser conquistado e explorado pelo homem, Gadotti desenvolve a ecopedagogia no Brasil. Nessa perspectiva, a Terra passa a ser compreendida como um único organismo vivo, ou seja, a Terra passa a ser entendida como sujeito e como

grande oprimida. Podemos então compreender que a Ecopedagogia se trata de uma reinvenção da pedagogia de Paulo Freire com bases ambientais. Ao mesmo tempo em que a Terra é oprimida pelo homem, conseqüentemente o homem é oprimido, seja pelo ar poluído que respiramos, pela qualidade da comida que comemos ou pelas relações exploratórias entres os seres humanos e a natureza que foram constituídas.

A ecopedagogia aponta uma educação de caráter sustentável, que vai além de se preocupar com a relação saudável do homem com o meio ambiente, mas pretende alcançar um sentido mais profundo sobre a nossa existência a partir da vida cotidiana, sentido ligado à própria vida da Terra.

É importante notar que no momento em que a ecopedagogia estava sendo desenvolvida, havia um intenso debate sobre o conceito de sustentabilidade, mais precisamente sobre desenvolvimento sustentável. Segundo Gutiérrez (*abud*, GADOTTI, 2004), o desenvolvimento sustentável só pode ser compreendido se estiver associados às seguintes premissas básicas: economicamente factível; ecologicamente apropriada; socialmente justa e culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero. Mesmo concordando com Gutiérrez, Gadotti promove a ideia de que o desenvolvimento sustentável implica que “as pessoas, a Sociedade Civil, em parceria com o Estado, precisam dar sua parcela de contribuição para criar cidades e campos saudáveis, sustentáveis, isto é, com qualidade de vida” (GADOTTI, 2004). Mas afinal quem são essas pessoas e essa sociedade civil a que Gadotti se refere?

Desde então, muito se fala sobre sustentabilidade, o termo vem sendo apropriado inclusive por empresários de toda a ordem, inclusive de exploradores dos recursos naturais e da mão de obra humana em nome do capital. Certamente, o ideário sustentável proposto por determinados seguimentos da sociedade é antagônico aos interesses de outros seguimentos.

Colocar interesses de empresários, senhores do capital, em pé de igualdade aos interesses de operários, oprimidos pelo sistema, seria uma contradição explícita e incoerente. Parafraseando o título do artigo escrito por

O'Connor (2000)¹¹, façamos o seguinte questionamento: *¿Es posible el capitalismo sostenible?* Ao levarmos em conta que a sociedade baseada em padrões exploratórios tanto dos seres humanos quanto da natureza, dividida em classes, desigual, injusta e contraditória, não há como esperar que haja produção, desenvolvimento e consumo sustentáveis inseridos nos moldes societários em que nos encontramos.

Estamos na presença de uma luta de escala mundial para determinar como serão definidos e utilizados o “desenvolvimento sustentável” e o “capitalismo sustentável” no discurso sobre a riqueza das nações. Isto quer dizer que a “sustentabilidade” é uma questão ideológica e política, antes que um problema ecológico e econômico (O'CONNOR, 2000).

Mais adiante, ao abordarmos as interferências da conferência Rio-92 nas políticas ambientais, inclusive na educação, aprofundaremos o debate sobre o conceito de sustentabilidade visto a grande importância dada a essa categoria no evento supracitado.

Além da sustentabilidade, Gadotti (2001), no intuito de desenvolver a ecopedagogia, ancora-se em conceitos clássicos desenvolvidos por Hegel e Marx, tais como; determinação, contradição, necessidade, possibilidade, dialogicidade e dialeticidade. Contudo, o autor reconhece sua influência na teoria pautada na fenomenologia.

“A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio. A educação popular e a pedagogia da práxis, lidas de forma crítica, deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000. Contudo, necessitamos de novas categorias explicitadoras da realidade, que não surgem idealisticamente, mas no próprio processo de sua leitura” (GADOTTI, 2001).

A fenomenologia nasce como um movimento filosófico no início do século XX, mas que, com o tempo, foi reinterpretado como um método de pesquisa que investiga fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. A importância dada por esse movimento filosófico é a experiência tal como ela se

¹¹ Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202402> Acesso em 21 de outubro de 2014.

apresenta e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela. O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia-a-dia das pessoas.

A Fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Na pesquisa educacional, através especialmente dos estudos de sala de aula, permitiu a discussão dos pressupostos considerados como naturais, óbvios. Mas o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciência etc. autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do Terceiro Mundo (TRIVIÑOS, 2007, p.48-49).

Gadotti, ao longo do desenvolvimento da ecopedagogia, apontou alguns conceitos que, segundo o autor, se apresentam mais presentes na literatura pedagógica e que se prestavam melhor para entender as perspectivas educacionais: a) planetaridade; b) sustentabilidade; c) virtualidade, que implica toda a discussão sobre a educação à distância e o uso dos computadores nas escolas; d) globalização, como enfoque na economia, cultura e comunicação; d) transdisciplinaridade, relacionando multiculturalidade, implicando educação para todos e currículo encarando o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero. Contudo, o autor aponta que, apesar de importantes, essas categorias não seriam suficientes para compreender a ecopedagogia como teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Nesse sentido, Gadotti propôs que a ecopedagogia deveria “desenvolver outras categorias ligadas à esfera da *subjetividade*, da *cotidianidade* e do *mundo vivido*, categorias que estruturam a vida cotidiana” (GADOTTI, 2001).

O problema presente na concepção fenomênica é que a compreensão da realidade alcança apenas alguns dos aspectos aparentes dos fenômenos sociais, que são complexos e multirelacionados. Além disso, todo o conhecimento produzido é permeado pelos interesses de classe, pelas ideologias construídas para a legitimação desses interesses. Como já foi dito no primeiro capítulo, o discurso do oprimido muitas vezes é carregado de

influência dos interesses do opressor. Dessa forma, pensar uma educação transformadora apenas a partir do discurso influenciado pelo cotidiano dos indivíduos, não seria suficiente para um movimento comprometido com a alteração da ordem sistêmica.

A concepção teórica da dialética histórica, por sua vez, evidencia-se como fundamental para a educação ambiental crítica, pois reconhece como instrumento da emancipação, ato intencional e democrático, não apenas os processos orientados pelos fenômenos e experiências narradas. Sendo assim, a dialética é o exercício complexo e totalizador que permite a apreensão das múltiplas determinações que formam a realidade ou a unidade do diverso. A totalidade é entendida como realidade complexa passível de ser apreendida, essencial no processo de emancipação dos sujeitos.

A concepção marxista encontra um descompasso entre o que nós indivíduos percebemos com os nossos sentidos e aquilo que as coisas são quando explicadas mediante categorias científicas.

É preciso abandonar o ponto de vista a partir do qual as coisas são dadas como imediatas, para descobri-las em seu condicionamento histórico. Apoiado na noção de que a consciência humana só nasce mediante outra consciência, Marx dirá que o *sensível* é tanto uma *forma social* definida pela práxis humana – isto é, pela ação transformadora do homem – quanto um *objeto social apreendido* – isto é, um objeto construído na coletividade humana e apropriado individualmente por cada homem. Não há, pois, um conhecimento a-histórico, um conhecimento das coisas definitivo e elaborado a partir de categorias não humanas, atemporais. Todo fenômeno se exterioriza num campo de sociabilidade, e ele nada é *para-o-homem* fora das determinações dadas por esse campo. As formas como essa atividade se realiza, Marx as entende por *efetivação humana*. O homem *efetiva* sua humanidade quando contempla-se a si mesmo no mundo criado por ele. Esse mundo pode ser o da arte, da ciência, da religião (ROLO, RAMOS, 2012, p.153).

Todavia, apesar das críticas, é inegável que a ecopedagogia desenvolvida por Gadotti, trouxe grandes avanços para se pensar as possibilidades de apropriação da educação popular na educação ambiental. A Ecopedagogia entra em cena a partir do momento em que surge a necessidade de desenvolver uma consciência ecológica entres os indivíduos, no intuito de compreender e reverter as causas e efeitos da ação exploratória do homem na

Terra. Como já vimos no primeiro capítulo, a formação da consciência está intimamente vinculada ao processo pedagógico e a Ecopedagogia, assim como a EP, promove a aprendizagem e a tomada de consciência, do diálogo, entre os sujeitos, em um movimento de aprendizagem mútuo e coletivo.

A ecopedagogia, ao assumir a Terra como sujeito possibilita a formação ética de agentes transformadores capazes de pensar e agir, o que, na especificidade da EA, significa transformar espaços pedagógicos, formais ou informais, em espaços de construção de cidadãos éticos inclusive na dimensão ecológica, sujeitos capazes de encarar as relações entre homem e natureza de modo crítico e transformador. “A eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (Freire, 1996, p.16).

A pedagogia conteudista e burocrática se movimenta da oferta para a demanda: da proclamação iluminista para a ação sobre as pessoas. A ecopedagogia se movimenta da necessidade real, analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade. Primeiro se vive, se experimenta, se elabora e depois se dá o nome e se proclama (GADOTTI, 1998, p.95).

A ética volta a ser centro dos debates no campo educacional, principalmente na EA, na medida em que a sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada à sobrevivência do planeta. Segundo Gadotti (2004), uma vez dispostos de instrumentos que podem destruir o planeta, os sujeitos devem assumir comportamento ético, individual e institucional, na busca do bem comum e da solidariedade, a fim de evitar a aniquilação de nós mesmos. “A ética e a solidariedade não são hoje apenas uma virtude, um dever. São condições, exigências da sobrevivência do planeta e dos seres que nele vivem” (GADOTTI, 2004, p.82).

Como se trata de uma perspectiva pedagógica pautada na fenomenologia, que não se atém às determinações históricas e de conflito de classes, vale pontuar uma crítica no que diz respeito ao peso dado à mudança de comportamento individual dado pela ecopedagogia. Essa concepção pedagógica promove a ideia de que cada indivíduo é responsável igualmente

pelo ônus proveniente das relações exploratórias e competitivas da sociedade vigente. Apenas mudanças de hábitos não seriam capazes de realizar uma transformação significativa na sociedade e de frear os impactos que as grandes indústrias, controladas pelos senhores do capital, causam na natureza como um todo.

Hoje, por exemplo, 52,8% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial estão concentrados nas mãos de empresas multinacionais e estima-se que “85% dos alimentos de base comercializados no mundo são controlados por apenas 10 empresas”, é o que revela o sociólogo Jean Ziegler, autor do livro “*Destruição em Massa – Geopolítica da Fome*”. A partir dessas informações e tomando como superada a ideia defendida pelos neomalthusianos, a de que a pobreza é associada ao crescimento populacional, podemos afirmar que o problema da fome, e de outros problemas socioambientais, encontra-se relacionado ao processo de produção e má distribuição de alimentos e recursos naturais, o que implica e agrava outras desigualdades e injustiças na sociedade. Ainda, segundo Ziegler, “atualmente, mais de um bilhão de pessoas passam fome no mundo, que resulta em 70 milhões de mortes por ano. Essas 10 empresas decidem a cada dia quem vai morrer ou não de fome”¹².

“Sozinho, os EUA são responsáveis por 30% de todo o consumo mundial, enquanto a África (um continente inteiro com mais do que o triplo da população norte-americana!) representa apenas 1% do PIB e 5% do consumo mundial e 3% do total de emissões de gases responsáveis pelo aquecimento global, com mais da metade da população vivendo abaixo da linha da pobreza e um processo de degradação difícil de ser revertido” (LOUREIRO, 2012).

Decerto que os comportamentos individuais muitas vezes correspondem a atitudes coerentes em relação ao que se espera da transformação da sociedade. Contudo, propagar a crença de que são suficientes para o enfrentamento da classe e da ideologia dominante é um erro. A dimensão de classe e de conflito é substancial para a compreensão e enfrentamento da realidade.

¹² Entrevista disponível em: <http://www.canalibase.org.br/10-empresas-controlam-85-dos-alimentos-no-mundo/>, acesso em 16 de agosto de 2013.

Os impactos de problemas e conflitos socioambientais possuem uma dimensão em escala global, porém, suas consequências são distribuídas de forma desigual e injusta, sendo que, quase sempre, são os grupos historicamente marginalizados socialmente os mais vulneráveis a esses impactos.

Pensando nos impactos dessa natureza, surge o que ficou conhecido como ecologia política, que busca analisar as relações harmônicas e desarmônicas entre os grupos sociais e o ecossistema em que estão inseridos (ALIER, 2007). Essa vertente da ecologia compreende as questões ecológicas e os conflitos socioambientais a partir de dinâmicas econômicas e de poder que caracterizam as sociedades modernas e afirma que as relações sociais injustas e desiguais impactam diretamente o ambiente natural e que tais impactos não afetam todos os indivíduos de maneira igual. Fortalecida principalmente a partir dos anos 80 pela crescente articulação entre movimentos ambientalistas e sociais, a ecologia política trouxe contribuições nodais para o campo da educação ambiental crítica.

A ecologia política serve de base teórica para os movimentos que lutam por justiça ambiental ao analisar os conflitos distribuídos a partir das desigualdades decorrentes de processos econômicos e sociais, que acabam por concentrar as principais cargas do desenvolvimento sobre as populações mais pobres, discriminadas e socialmente excluídas, em sua maioria, vítimas de racismo ambiental.

Chamamos de racismo ambiental todas as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados e sobre outras comunidades, discriminadas por sua 'raça', origem ou cor (ALIER, 2007). No Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado em setembro de 2001 na Universidade Federal Fluminense, foi definida, através da Declaração de Princípios, o que os participantes do colóquio compreendem por injustiça e por justiça ambiental.

Entendemos por injustiça ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos

grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. Por justiça ambiental, ao contrário, designamos o conjunto de princípios e práticas que:

a - asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões de políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas;

b - asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país;

c - asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais e a destinação de rejeitos e localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito;

d - favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento, que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso¹³.

Por conta dos frequentes e históricos casos de racismo socioambiental, nasceu o movimento em prol da justiça ambiental. Tal marco teve início nos Estados Unidos nos movimentos que relacionavam a luta antirracista com a defesa do meio ambiente. O movimento de justiça ambiental se insere neste contexto como um agente reestruturador de forças sociais ao tornar perceptível para os grupos vulneráveis que os problemas ambientais podem ser sanados através de lutas sociais e com o exercício da cidadania em espaços públicos. É em decorrência de assembleias populares e de lutas populares que novas formas de organização se afirmam, conforme visto em Oaxaca, no México, com a *Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca*¹⁴ (APPO), em 2006.

Quando o racismo é tratado no Brasil, há que se considerar o regime escravocrata vigente durante séculos e a resistência negra a esse regime. A história do movimento negro, especialmente no Brasil, é marcada por processos autoritários que envolve diversos casos e tipos de violência – física, moral, de toda a ordem. Ainda hoje, muitos negros continuam marginalizados socialmente, tendo acesso desigual à água potável, ao saneamento básico,

¹³ Declaração de princípios disponível em <http://www.justicaambiental.org.br/justicaambiental/pagina.php?id=229> Acesso em 18 de setembro de 2014.

¹⁴ Uma das mais importantes experiências do movimento social mexicano, em que, a partir de 2006, um conjunto de 365 organizações sociais, incluindo ajuntamentos populares e sindicatos, acusavam o governador de Oaxaca, Ulisses Ruiz Urtiz, dentre outros fatores, o desvio de fundos para campanhas presidenciais de Roberto Madrazo Pintado, além de resistirem a uma série repressões contra os professores que reivindicavam e protestavam melhores condições de trabalho na localidade.

dentre outros direitos. Residem em áreas de instalações poluidoras, de alto risco de desabamentos e de contaminação por resíduos tóxicos, além de serem vítimas das chamadas seguranças públicas, o que reflete nas penitenciárias sob efeito de prisão etnoracial ou gueto jurídico (WACQUANT, 2006), ou seja, espaço delimitado que serve para confinar à força uma população legalmente marginalizada. Essa realidade não é exclusiva do Brasil, recentemente, dados revelaram que o número de negros em penitenciárias nos Estados Unidos extrapola o número de negros escravizados naquele país no século XIX¹⁵.

Outro grupo social historicamente vítima de racismo ambiental são os nativos do dito Novo Mundo. Exterminados em sua maioria e oprimidos ainda hoje, os nativos das Américas e Oceania continuam tendo seus direitos violados, com acesso restrito ou quase nulo à terra e a outros recursos naturais vitais as suas sobrevivências tudo em nome de investimentos do capital, como faz o agronegócio, prática econômica que além de causar impactos alarmantes ao meio ambiente devido à monocultura, desmatamento e uso de agrotóxicos, também provoca o genocídio de milhares de comunidades, não só indígenas, como também dos trabalhadoras e trabalhadores sem terra.

O mito da democracia racial, baseado na afirmação de que o Brasil é um país cuja própria essência e origem seria produto de um amplo e espontâneo processo de miscigenação, escapando do problema do preconceito racial, é totalmente desmascarado ao encararmos criticamente os casos de racismo ambiental no país. Essas questões, que refletem um cenário de desigualdade racial, relacionam-se diretamente com a problemática da justiça ambiental e servem para a caracterização de casos de racismo ambiental.

Na ecologia política, encontramos a dialética entre centro e periferia nos territórios e as tendências históricas para a centralização social e a hierarquia institucional que são repensadas à luz da sustentabilidade.

¹⁵ Disponível em:

http://colorlines.com/archives/2011/03/prison_system_holds_more_black_men_than_slavery_d.html acesso em 13 de março de 2014.

“Essa dialética pode ser percebida de diversas formas: nas relações comerciais e políticas desiguais; no espaço político-institucional por meio de processos decisórios que tendem a excluir a participação e os interesses dos afetados pelas decisões; no espaço geográfico através da conformação nos territórios de áreas ricas e "salubres" isoladas daquelas pobres, sem infraestrutura básica de serviços, perigosas e insalubres, as chamadas zonas de sacrifício” (PORTO E ALIER, 2007).¹⁶

Desse modo, a educação ambiental crítica que absorve elementos teóricos da ecologia política no intuito de compreender a realidade dos sujeitos a partir dos conflitos e injustiças que os cercam, preconizam uma perspectiva crítica pedagógica que visa a transformação da sociedade e empoderamento dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva crítica da EA promove a tomada de consciência da realidade, levando em consideração a dialética e a historicidade dos eventos que a determinaram, assim como ocorre na EP transformadora e emancipatória.

Quintas (2009) estabelece um quadro no qual confronta a educação ambiental em sua concepção reformista e em sua concepção transformadora. A primeira está associada à EA conservadora, convencional ou naturalista da educação ambiental. Em contrapartida, o autor ressalta que a vertente transformadora se distingue do bloco reformista por compreender que a crise ambiental é a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização, sendo os problemas ambientais inerentes ao caráter não sustentável da ordem social estabelecida. Assim, enquanto os reformistas entendem que a crise é estritamente ambiental, podendo ser superada com a adoção de padrões de produção e consumo que compatibilizem o desenvolvimento com a proteção ambiental, o autor destaca que a educação ambiental transformadora entende que essa compatibilização é impossível, havendo apenas mitigação. Assim, o esforço da concepção transformadora é “direcionado para a compreensão e busca da superação das causas estruturais da crise ambiental, sempre partindo de situações concretas, por meio da ação coletiva e organizada” (QUINTAS, 2009).

¹⁶ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2007001600011&script=sci_arttext Acessado em: 10 de outubro de 2014.

3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Agora que já nos debruçamos sobre EA crítica e já temos uma noção do que distingue essa vertente das demais perspectivas do campo, façamos um estudo de como EA se articula no interior do aparelho estatal a fim de compreender em que medida a perspectiva crítica se apresenta nesse processo.

É recente a importância dada pelas políticas públicas nacionais e estaduais do campo educacional às questões ambientais. Tendo em vista a educação como um espaço de disputa de projetos societários, seja para manutenção do *status quo* ou para a ruptura e transformação do mesmo, torna-se fundamental questionar quais são os projetos sociais que estão sendo disputados.

É verdade que muitas políticas de educação ambiental, principalmente a partir dos anos 90, veem assumindo uma perspectiva associada à vertente crítica da EA em seus documentos, dessa forma, é necessário que tenhamos em mente o seguinte questionamento: será que todos os envolvidos na construção dessas políticas reivindicam e compartilham o mesmo projeto de sociedade ou no mínimo coerente?

Compreender a trajetória da institucionalização da educação ambiental na gestão ambiental pública ajuda a entender o contexto de sua formação, suas características e como se fizeram presentes no aparelho de Estado os interesses e disputas do campo desde o surgimento da política ambiental no país.

No Brasil, a história da educação ambiental, pensando-se em políticas públicas, está associada ao processo institucionalização dessa educação na gestão pública (e sua introjeção no aparato estatal), tendo início na década de 70, quando em 1973, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada ao Ministério do Interior. Essa iniciativa foi fomentada por acordos internacionais decorrentes da Conferência das Nações Unidas,

realizada em Estocolmo, 1972, quando pela primeira vez, oficialmente, foi debatida a necessidade de associar meio ambiente e educação.

Destinada a desenvolver e coordenar ações de preservação ambiental, a SEMA possuía como uma de suas atribuições:

[...] o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente, e foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais (BRASIL, 2005).

A Educação Ambiental da SEMA se estruturou a partir da Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental, pautada na divulgação de conhecimentos e de aproximação com a sociedade, através de palestras e circulação de materiais educativos com temática ambiental.

Mais adiante, em 1981, a SEMA, junto ao grupo de ambientalistas que surgia naquele momento, colaborou com a institucionalização de uma política nacional de meio ambiente e para a construção do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), que tinha como um dos seus objetivos “*Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente*” (BRASIL, 1981).

Entretanto, principalmente por conta da ditadura empresarial-militar instaurada no Brasil no período em questão, podemos afirmar que a educação ambiental prevista para os brasileiros até o momento, via políticas públicas, ainda não manifestava características populares ou de contestação e transformação da sociedade.

A educação ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com acentuado sentido comportamental e tecnicista, voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas (LOUREIRO, SAISSE, 2013, p.3).

Apesar disso, houve tentativas da SEMA de tornar a educação ambiental uma política social participativa, como quando a secretaria convidou o professor Pedro Demo a formular uma proposta educativa visando a mobilização comunitária, tendo como resultado, em 1984, um documento intitulado “*Participação e Meio Ambiente*”. A ideia era inserir no campo da EA discussões das áreas políticas e sociais, pois, até então, o campo estava orientado apenas pelas ciências biológicas e pelas comunicações prescritivas.

Outra iniciativa de grande importância para o fortalecimento da EA no Brasil, orientada pela SEMA, foi a realização do primeiro Curso de Especialização em Educação Ambiental, dirigido aos técnicos das instituições integrantes do SISNAMA e aos professores universitários. Considerado como o incentivador à pós-graduação em Estudos Ambientais no Brasil, o que significou o fortalecimento de um sistema mais orgânico para a ação educativa que viria a ser retomada mais tarde pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), o curso defendia uma identidade na Educação enquanto instrumento primário para o exercício da cidadania (SAISSE, 2011).

Contudo, foi apenas após a criação do IBAMA, em 1989, autarquia federal formada pela fusão de quatro entidades brasileiras que atuavam na área ambiental: Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), Superintendência da Borracha (SUDHEVEA), Superintendência da Pesca (SUDEPE) e Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), que a educação ambiental se aproximou de uma perspectiva mais crítica e inserida no contexto popular. Inicialmente, a educação ambiental foi posta no IBAMA como uma Divisão (DIED) vinculada à Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação Técnico Científica – DIRPED.

Tendo em vista a realização da RIO-92, e atendendo as determinações da Política Nacional de Meio Ambiente, em 1991, foi criado um Grupo de Trabalho na Divisão de Educação Ambiental (DIED) para a elaboração das Diretrizes da Educação Ambiental. Esta passava a contar com educadores que foram redistribuídos da Fundação Nacional Pró-Memória e que traziam elementos novos da experiência de educação popular com contextos culturais (LOUREIRO, SAISSE, 2013, p.8).

O IBAMA surge diante das pressões motivadas por grandes impactos ambientais decorrentes de grandes empreendimentos que vinham ocorrendo no Brasil, como a Transamazônica e da usina Itaipu. Somam-se a isso, os índices alarmantes de desmatamento, o desaparecimento de espécies na fauna brasileira e a luta dos seringueiros, dentre outros movimentos sociais. O Instituto tinha como função ser o grande executor da política ambiental, assumindo a liderança do SISNAMA até 1990, quando foi criada a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República, retornando a formulação das políticas à esfera ministerial, com a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), em 1992.

Diante desse intenso processo de institucionalização da educação ambiental, surgiu a necessidade da construção de um programa nacional que pautasse as propostas dessa educação em âmbito federal. Para isso, técnicos do IBAMA, do MMA e do MEC se uniram com o objetivo de sistematizar o programa. As diretrizes formuladas no IBAMA, para operar o que veio se tornar o PRONEA, eram pautadas na discussão de cidadania, de condição da desigualdade em que muitos estão submetidos na sociedade e do papel do Estado no enfrentamento dessas desigualdades.

Promover condições para que os diferentes segmentos sociais disponham de instrumental, inclusive na esfera cognitiva, para participarem na formulação de políticas para o meio ambiente, bem como na concepção e aplicação de decisões que afetem a qualidade do meio natural e sociocultural (MMA/IBAMA, 1996).

É importante destacar que a institucionalização da educação ambiental foi marcada por uma série de disputas político-ideológicas que, doravante, rompeu em uma profunda crise entre os anos de 2006 e 2007, período de transição entre os mandatos do governo Lula. Este período foi marcado pela divisão do IBAMA, assim como a greve da mesma, e a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO). Segundo Lamosa (2010), tal contexto proporcionou o enfraquecimento da educação ambiental que o IBAMA vinha desenvolvendo até o momento. Essa perspectiva de enfraquecimento do campo durante esse período foi observado por um dos entrevistados como observaremos no capítulo seguinte.

Também, mais adiante, investiremos uma análise das principais políticas públicas ligadas à educação ambiental que, de alguma maneira, apontam alguma apropriação da educação popular em seus textos, tais como: Programa Nacional de Educação Ambiental de 1994; Programa Nacional de Educação Ambiental de 2004; Política Nacional de Educação Ambiental de 1999; Estratégia Nacional de Educação e Comunicação Ambiental para Unidades de Conservação (ENCEA) de 2010. A análise desses documentos permitirá compreender se a EP vem sendo apropriada de maneira a favorecer de fato os movimentos sociais e a tão almejada transformação das relações societárias.

3.3 IMPACTO DA RIO-92 NA EA

Os anos 1980 trouxeram grandes avanços para o campo da EA e para consolidação do arcabouço jurídico-institucional da área. Tal processo foi intensificado na década seguinte, isso, graças à ascensão e à pressão dos movimentos sociais, ambientais e internacionais. De grande importância para essa consolidação, ressaltamos a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no início da última década do século passado, no Rio de Janeiro (Rio-92). Como já sinalizamos, em 1972, a Conferência de Estocolmo havia sido o grande marco para a entrada da temática ambiental na agenda mundial, enquanto a Rio-92 veio para impulsionar ainda mais esse movimento.

À época, a Rio-92 foi considerada um dos maiores encontros globais de todos os tempos, reunindo chefes de Estado de 179 nações. Apesar da crescente onda neoliberal no Brasil, a temática ambiental ganhou fôlego na agenda pública nacional, o que revela a grande importância da Conferência para os movimentos sociais que ressurgiam após um longo período de silêncio decorrente do regime ditatorial.

Por sediar a Conferência e participar de assinaturas de acordos internacionais que exigiam ações em caráter de urgência, o governo brasileiro, que já sofria pressões de movimentos e organizações internacionais, passou a

desenvolver uma postura mais ativa no que se refere às questões ambientais. Grande parte dessa pressão teve início com o assassinato de Chico Mendes, maior líder do movimento dos seringueiros¹⁷ na Amazônia, no final da década de 1980.

Tendo em vista a realização da RIO-92 e atendendo as determinações da Política Nacional de Meio Ambiente, em 1991 foi criado um Grupo de Trabalho na Divisão de Educação Ambiental (DIED) para a elaboração das Diretrizes da Educação Ambiental. Entre os técnicos que chegavam trazendo contribuições às diretrizes estava José Quintas, que mais tarde viria a coordenar a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM). Quintas trabalhou com formação de professores no interior do Brasil e com projetos comunitários de educação dentre os quais um projeto com seringueiros, onde conheceu Chico Mendes. Isso evidencia a abertura de diálogo e ação entre a esfera estatal e os movimentos sociais naquele período.

Nesse contexto, durante a Rio-92, emerge uma declaração de princípios éticos e valores fundamentais para a construção de uma sociedade global mais justa e sustentável, conhecida como Carta da Terra. Apesar de se tratar de um documento social, a Carta teve bastante repercussão além de ter sido um dos primeiros registros documentados a revelar uma aproximação da EA com EP. A Carta surge no intuito de contestar os padrões dominantes de produção e consumo e suas consequências: devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies.

Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis (CARTA DA TERRA¹⁸).

¹⁷ Dentre as diversas pautas levantadas por esse movimento, era reivindicado um novo modelo de desenvolvimento da Amazônia que privilegiasse os povos da floresta e a conservação da base ecossistêmica que fornecia as condições materiais para sua reprodução econômica, social, cultural e simbólica.

¹⁸ Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html> Acesso em 05 de novembro de 2014.

A Carta da Terra foi concebida como um resultado de diálogos a nível mundial ocorrido durante a década de 1990, através de consultas participativas e abertas. Muitas consultas intergovernamentais foram realizadas durante o processo preparatório da Cúpula da Terra no Rio. Contudo, não se chegou a um acordo entre os governos em relação aos princípios para a Carta, apesar de terem reunido um conjunto valioso de princípios, o documento carecia de uma visão ética mais inclusiva que muitos esperavam encontrar.

Após a conferência, a Carta continuou em processo de construção, “o plano era conduzir o projeto como uma iniciativa da sociedade civil para esboçar uma carta que articulasse o consenso em relação a valores e princípios para um futuro sustentável”¹⁹, processo que já ganhava forma na emergente sociedade civil global.

A escrita da Carta contou com quarenta e cinco comitês nacionais conduzidos ao redor do mundo, além de grandes conferências regionais que foram realizadas na Ásia, África, nas Américas e Europa. Dessa forma, a Carta da Terra reflete influências de uma grande variedade de fontes intelectuais e movimentos sociais, além de influências religiosas e filosóficas, assim como da ecologia e da cosmologia.

Os títulos das quatro seções em que se dividem os princípios do documento revelam a ampla abordagem dada à temática e seu arcabouço ético: I – Respeitar e Cuidar da Comunidade da Vida; II – Integridade Ecológica; III – Justiça Social e Econômica; e IV – Democracia, Não-Violência e Paz.

O documento promove uma nova compreensão das questões ambientais, o que passou a permitir uma nova concepção das leis internacionais e nacionais ligadas às questões ambientais e de desenvolvimento sustentável, principalmente ao reconhecer a importância da democracia participativa e deliberativa para o desenvolvimento humano e a proteção ambiental.

¹⁹ Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/history2.html> Acesso em 05 de novembro de 2014.

As artes, as ciências, as religiões, as instituições educativas, os meios de comunicação, as empresas, as organizações não governamentais e os governos são todos chamados a oferecer uma liderança criativa (CARTA DA TERRA).

A versão final da Carta da Terra, aprovado na sede da Unesco em Paris, em março de 2000, contém um preâmbulo, 16 princípios principais, 61 princípios de apoio e uma conclusão, denominada “O Caminho Adiante”. A Carta da Terra encoraja todos os povos a reconhecerem uma responsabilidade compartilhada, cada um de acordo com sua situação e capacidade, pelo bem-estar de toda a família humana, da comunidade maior da vida e das futuras gerações.

Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz (...) Para realizar estas aspirações, devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com toda a comunidade terrestre, bem como com nossa comunidade local. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. Cada um compartilha da responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos (CARTA DA TERRA).

Mais uma vez, encontramos uma preocupação dada à necessidade de um comportamento ético individual diante dos problemas e injustiças ambientais, onde todos são responsáveis pela construção de uma sociedade sustentável.

O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida e com humildade em relação ao lugar que ocupa o ser humano na natureza (CARTA DA TERRA).

Essa perspectiva está intimamente aliada ao processo de retração estatal e a privatização da área social que impossibilitam políticas sociais em bases universais. Emerge, nesse período, uma nova retórica de “solidariedade” e “participação comunitária” que nutre ideologicamente as transformações

pretendidas. Ao invés de haver iniciativas que aflorem a capacidade dos indivíduos de promoverem a própria emancipação, há abertura para que setores da sociedade assumam o compromisso de minimizar os efeitos da crise econômica e ambiental, como vem acontecendo com processos de ajuste, como os programas de combate à pobreza recomendados pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento para os governos latino-americanos e programas de educação ambiental desenvolvidos por ONGs e empresas, que apontam um viés comportamentalista, que desconsideram a realidade e o enfrentamento da mesma por parte dos educandos. Segundo a Carta (2010), “a parceria entre governo, sociedade civil e empresas é essencial para uma governabilidade efetiva”.

O documento da Carta conclui com uma visão de paz e uma alegre celebração da vida. Talvez, por não conceber ou desconsiderar uma perspectiva que encare a sociedade vigente como um espaço onde os conflitos sociais são históricos e ainda presentes. Para os autores da EA crítica, que assumem o marxismo como referencial teórico, devemos buscar apreender a realidade de forma radical, pois esta se estabelece em um movimento contraditório, não harmônica e se concretiza de forma complementar, mas também antagônica, em constante movimento (LOUREIRO, 2009).

Como analisaremos no próximo capítulo, os riscos de uma compreensão da sociedade pautadas a partir de abordagens distantes e descontextualizadas das realidades socioculturais, corroboram com o surgimento de diversos projetos e políticas educacionais de diferentes concepções que atuam como legitimadores ideológicos da exclusão sociocultural e econômica atual, inviabilizando o empoderamento das classes oprimidas em seu objetivo de transformar a sociedade em um espaço justo e democrático.

Outro documento de grande importância, que determinaria os rumos da educação ambiental, também colocado em debate na Rio-92, produzido no Fórum Global, foi o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Esse documento, assim como a Carta, foi gerado a partir de um largo processo de consultas em escala global. O Tratado teve inicialmente a sociedade civil como signatários, representada na

Jornada Internacional de Educação Ambiental, Fórum Global paralelo à Rio-92. O documento foi considerado tão importante que paulatinamente foi incorporada às políticas públicas locais e nacionais – destaque para o Programa Nacional de Educação Brasileira – além ter sido destacado como um documento de referência pela UNESCO, em 2000.

O Tratado confere à educação ambiental o importante papel na construção de sociedades sustentáveis e retira da mesma o possível caráter de neutralidade que alguns acreditavam que ela poderia carregar, além disso, estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária.

Assim como na Carta da Terra, o Tratado também promove parcerias entre ONGs, empresas e movimentos sociais, o que sinaliza o compromisso dos envolvidos na escrita do Tratado com a reprodução da ideologia neoliberal mundialmente. Ao promover esse tipo de parceria, a educação ambiental contribuiria para reproduzir uma ideologia de fim dos conflitos e das contradições público-privado, assim como o enfraquecimento do Estado e das lutas históricas dos movimentos sociais do campo contra a expropriação dos recursos naturais.

Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (UNESCO, PNUMA, FAO, entre outras), em nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecer em conjunto as prioridades de ação para a educação e meio ambiente e desenvolvimento. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL)²⁰.

Somado a isso, também encontramos o apelo às mudanças comportamentais dos indivíduos:

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (TRATADO).

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acesso em 07 de novembro de 2014.

Além da Carta da Terra e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, houve um intenso debate sobre o conceito de sustentabilidade durante a Conferência de 1992.

Desde a Conferência de Estocolmo, determinados grupos da sociedade passaram a defender incisivamente que desenvolvimento e preservação do meio ambiente não eram necessariamente contraditórios. Essa perspectiva foi consolidada na Rio-92 ao afirmarem que o desenvolvimento sustentável como proposta e expressão chave para essa conciliação (BERNAL, 2012). Assume-se a partir disso que a questão fundamental é integrar a dimensão ambiental ao planejamento e desenvolvimento econômico, discurso que irá predominar nos debates públicos a partir de então.

A conferência Rio-92 ajudou a consolidar o conceito de desenvolvimento sustentável, sendo o marco principal para a implementação de uma gestão ambiental que procura aprofundar conhecimentos técnicos e científicos a fim de promover ações preventivas para evitar impactos ambientais e contribuir para um processo adequado ao desenvolvimento industrial, social e econômico. A problemática ambiental seria, portanto, uma questão de gerenciamento eficaz na perspectiva de estabelecer, de recuperar e manter o equilíbrio entre natureza e homem, minimizando os impactos do sistema de produção capitalista.

A gestão ambiental pode ser compreendida por diversos ângulos, principalmente por serem orientadas por interesses distintos. Enquanto os movimentos sociais, em geral, pautam o controle social dos recursos naturais, o meio empresarial, respeitando a lógica capitalista de exploração, busca controlar tais recursos de modo a continuar reproduzindo a lógica de mercado, na tentativa de encontrar uma forma de produção que minimize os impactos causados no meio ambiente.

Durante a Conferência, os países do bloco imperialista assumiram a responsabilidade na “crise ambiental”, mas não houve a preocupação de se reduzir o consumo de matéria e energia, nem mudanças no modelo de

produção, distribuição e consumo. Ou seja, os líderes desses países não reconhecem uma crise civilizatória, se esgotam em encontrar soluções para a crise ambiental sem contestar as atuais e históricas relações de produção e consumo.

Os programas de responsabilidade socioambiental das empresas cumpriram papel chave para a incorporação do “desenvolvimento sustentável” como conceito central do novo léxico dos setores dominantes e, sobretudo, como orientador da ação desses setores. A educação ambiental desenvolvida nesses programas logra função estratégica à medida que apaga a perspectiva crítica dos determinantes sociais para difundir a perspectiva individualista da mudança dos comportamentos como questão principal a ser enfrentada (BERNAL, 2012, p.48).

Segundo Quintas, setores dominantes da economia e governos nacionais defendem que a crise ambiental diagnosticada pode ser resolvida tornando sustentável o atual padrão de produção e consumo. “Pra isto, bastaria a adoção de tecnologias e práticas ambientalmente saudáveis (...) para se atingir a ecoeficiência e produtividade dos recursos (QUINTAS, 2009). Autores como Sachs (2002, *apud* QUINTAS, 2009), denominam esta perspectiva como um otimismo epistemológico – crença de que a continuidade do progresso material da humanidade pode sempre ser sustentado por soluções técnicas – e que, segundo esse autor, já era comum entre políticos de direita e de esquerda nos preparativos da Conferência de Estocolmo no início da década de 1970. Quintas conclui que o surgimento da proposta de desenvolvimento sustentável vai ser o produto final de um processo de busca por compatibilização do desenvolvimento econômico com a proteção ambiental que se arrastava há algumas décadas.

Durante a Conferência do Rio, foi assinado pelos Chefes de Estado um documento que trazia o argumento do desenvolvimento sustentável que passou a orientar muitos projetos de educação ambiental, conhecido como Agenda 21. Esse documento é constituído por 40 áreas temáticas consideradas prioritárias para se atingir um modelo de desenvolvimento que conciliasse “conservação ambiental, justiça social e crescimento econômico”, futuramente adotado como o “tripé” da sustentabilidade.

Ressalta-se no documento a necessidade da construção participativa de agendas 21 nacionais, regionais e locais, por meio do diálogo entre os principais setores da sociedade: governo, mercado e sociedade civil. Cria-se então, com essa divisão, um imaginário democrático, onde cada setor possui sua autonomia, livre de coerções, protagonizado pelas ONGs que atuam em cooperação. Reforça-se a ideia do mercado com um setor a parte do governo e da sociedade civil e suprime-se a concepção de lutas de classes, garantindo ao mercado protagonismo na busca pelo crescimento econômico que faz parte do tripé. Isso revela o viés economicista da compreensão de sustentabilidade promovida nesses eventos em consonância com o avanço da ideologia neoliberal.

Porém, se levarmos em conta o modelo capitalista dependente desenvolvido no Brasil, o tripé proposto por esse modelo de desenvolvimento sustentável estará desnivelado, desequilibrado, na medida em que a produção de riqueza é acompanhada por expropriações dos recursos naturais, dos direitos e da sociabilidade, o que torna distante qualquer possibilidade de conservação ambiental e justiça social.

Nos territórios rurais esse modelo é sustentado pelo agronegócio e formas arcaico-modernas associadas de extração de bens naturais. A necessidade imperativa de quantidades colossais de água, terra e energia para alimentar esse modelo provoca expropriações de primeiro nível. A violência política e social a que estão submetidos os trabalhadores rurais expõem as expropriações de segundo nível. O circuito da expropriação só fecha, porém, nos espaços urbanos e periurbanos onde se realiza a transformação industrial e tecnológica das commodities, bem como seu escoamento, em meio à violência estrutural provocada pela desigualdade no acesso e uso dos espaços, equipamentos, serviços e bens públicos (BERNAL, 2012, p.49).

Esse período de efervescência de discussões sobre os caminhos da EA, proporcionado pela Rio-92 e outras conferências simultâneas, estimulou a constituição da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), criada em 1991.

A partir dos anos 1980, com a ascensão da ideologia neoliberal, começaram a surgir novos movimentos, trazendo novas pautas (questões raciais, de gênero, problemática ambiental), para além do campo popular e

sindical, vinculados à classe média. Inicialmente, grupos ambientalistas restringiam-se a uma concepção reducionista e comportamentalista de educação ambiental. Com a abertura política e das pressões sociais, começaram a surgir espaços de participação e representação política, permitindo que houvesse a ampliação da atuação dos movimentos sociais e da sociedade civil, pautada pela lógica da cidadania e da responsabilização da sociedade que passou a se consolidar na execução de tarefas do Estado. A partir disso, as ONGs entram em cena como uma nova forma de exercer a ação de defesa do meio ambiente, passando a ocupar um espaço privilegiado no setor público-não estatal.

O confronto de projetos societários a partir dos anos 90 cede lugar a um novo padrão de sociabilidade e de busca por consensos e parceria entre agentes sociais com posições divergentes em prol de “interesses comuns”, como se todos fôssemos navegantes do mesmo barco, reféns unilaterais das ameaças da crise ambiental. Passa então a vigorar ideologicamente a supremacia da sociedade civil sobre o Estado, com a prevalência da ideia de que é na dita “sociedade civil” – não mais percebida como arena de disputas entre classes, que o exercício da criatividade, da cooperação e da solidariedade pode acontecer.

A institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, nos anos 1990, requer análises dos processos de participação e das parcerias como as principais diretrizes políticas para a gestão da educação ambiental. Categorias como “parceria”, “participação” e “diálogo”, assim como algumas palavras ambíguas são salientadas nas diretrizes presentes nas políticas públicas governamentais que estimulam em sua base o neoliberalismo, “sendo dado um acabamento com aspecto progressista que esconde as irregularidades, as falhas, os problemas estruturais e as contradições do sistema capitalista” (KAPLAN, 2011), de modo a garantir a conformidade dos cidadãos e eleitores. Veremos alguns exemplos dessas políticas mais adiante.

3.4. DIALOGANDO COM FREIRE

Já que dedicamos uma seção do capítulo anterior a Paulo Freire, nada mais propício que inseri-lo também no debate sobre a EA com objetivo de compreendermos melhor a sua influência e contribuições para o campo.

Tanto a educação popular como a educação ambiental crítica possuem um movimento de ruptura das contradições inerentes à sociedade dividida em classes e se constitui como uma prática política e social crucial para o resgate da práxis, ou seja, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Os pensadores da perceptiva crítica, tal como Freire, compreendem o ser humano como um ser que transforma a realidade pelo papel ativo que desempenha *nela* e *com ela*. Sem a práxis é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 1987). Contudo, como já foi visto no capítulo anterior, há contradições sobre a compreensão do conceito de práxis, o que resulta em múltiplas formas de apropriação de Freire, somado às distintas intencionalidades político-pedagógicas.

Apesar de Freire, em suas obras, não ter se dedicado ao campo da educação ambiental, o autor revelou sinais de aproximação com a área, principalmente, ao escrever uma carta cujo título é “*Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio pataxó*”. Embora incompleta, escrita poucos dias antes do falecimento do autor, a carta revela sua indignação ao assassinato do índio Galdino, em Brasília, por cinco adolescentes que alegaram terem feito tal barbaridade por brincadeira. No difícil esforço de tentar compreender esse episódio, Freire, através dessa carta, compartilha a ideia de que os índios, assim como outros indivíduos estigmatizados e marginalizados por questões de raça, gênero ou etnia, ainda são vistos como coisas sem importância em nossa sociedade, em outras palavras, são desumanizados. Em muitos casos, esses indivíduos são encarados de forma jocosa e preconceituosa.

Adivinho o reforço deste pensar em muitos momentos da experiência escolar em que o índio continua minimizado. Registro o *todopoderosismo* de suas liberdades, isentas de qualquer limite, liberdades virando licenciosidade, zombando de tudo e de todos. Imagino a importância do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá

inexistido quase por completo. Em seu lugar, a ética do mercado, do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância (FREIRE, 1997, p. 31).

Na carta, Freire nos convida a uma reflexão sobre os valores éticos contemporâneos que nos cercam com o objetivo de compreendermos a necessidade de lutar pelos “princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 1997, p.34). O autor faz um apelo para que a ecologia, que vem florescendo e se ramificando desde o final do século passado em diversas áreas do conhecimento, se faça presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador, como componente essencial ao movimento de transformação da sociedade.

Embora Freire tenha se dedicado à construção de uma educação popular, não significa que o autor não tivesse preocupações ambientais. Ao abordar questões de opressão, emancipação e transformação da realidade, inevitavelmente o autor estava abordando questões da ordem ambiental, ou melhor, socioambiental. Por mais que muitos movimentos populares não se autodenominem ambientalistas, suas lutas e projetos políticos se referem à reestruturação da sociedade e qualquer movimento dessa ordem representa novas formas de se relacionar com a natureza. As injustiças sociais e ambientais têm origens comuns e convivem mutuamente, sendo praticamente inviável delimitar as fronteiras onde termina a questão social e começa a ambiental (LOUREIRO, 2012).

As relações dos seres humanos entre si e com os meios de produção (incluindo a natureza), como já vimos, podem e devem ser modificadas, constituindo um potencial processo educativo e de aprendizagem. A educação ambiental ao compreender que os problemas ecológicos e sociais estão associados, amplia sua ação ao incorporar a história, os conceitos, as metodologias e os instrumentos de análise da educação popular. Dessa forma, são múltiplas as possibilidades de diálogo entre Paulo Freire e educação ambiental.

É decisivo que os indivíduos oprimidos pelo processo produtivo dominante estejam interessados e participantes do processo de reflexão crítica, de forma que não sejam constituídas e reproduzidas novas estruturas de dependência e opressão em virtude do modelo de produção em que estamos inseridos.

Como vimos anteriormente, a educação ambiental crítica, inspirada no marxismo, faz uso da dialética enquanto “exercício totalizador que nos permite apreender a síntese das determinações múltiplas que conformam a unidade” (LOUREIRO, 2004, p.70). Buscam-se práticas pedagógicas capazes de estimular a emancipação dos indivíduos através da participação social num processo de transformação da sociedade, seguindo a linha freiriana de educar para transformar. É a problemática comum que representa o momento essencial para a emancipação dos indivíduos num processo coletivo, gerador de consciência crítica da realidade que nos cerca.

É importante considerar que essa participação social na prática pedagógica crítica não possa ser confundida com uma perspectiva antropológica para a análise contemplativa e descritiva de determinada contexto social e cultural, como propõe a EA pautada na fenomenologia. Desse modo, as diferenciações entre consciência e conscientização presentes nas obras de Freire (1978 e 1988) são bem esclarecedoras. “A distância entre a teoria e as proposições práticas é negligenciada em nome da supremacia de reflexões que, muitas vezes, estão distantes do cotidiano curricular de educadores e educandos” (SILVA E PERNAMBUCO, 2014, p.120).

Salientamos, mais uma vez, que não estabelecemos nenhuma dicotomia entre o diálogo e a ação revolucionária, como se houvesse um tempo de diálogo e outro de revolução. Afirmamos, pelo contrário, que o diálogo é a ‘essência’ da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o *objeto*, que é a realidade que os mediatiza, tendo como *objetivo*, através da transformação *daquela*, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidialógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os atores têm, como objetivos de sua ação, a realidade e os oprimidos, simultaneamente e, como objetivo, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora (FREIRE, 1987).

Nesse movimento de teoria e prática, de compreensão e enfrentamento da realidade, é nodal que sejam pensados temas/problemas/conflitos ambientais inseridos no projeto de transformação societária a cargo da demanda e do movimento popular que o desenvolve. Isso implica assumir posições e interesses políticos e éticos frente a uma dada realidade.

Esse processo de desenvolvimento participativo pode ser compreendido também como uma conquista de espaço social pelos indivíduos sistematicamente oprimidos, por intermédio do qual eles passam a ter condições de não só compreender a opressão em que estão submetidos, mas também desenvolver possibilidades de superá-la. Dentre as práticas metodológicas comuns à EP desenvolvidas por Freire, que ilustram esse movimento participativo, estão os Círculos de Cultura que ressaltam a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária entre os sujeitos que visam a transformação de si e do mundo.

Os Círculos de Cultura se constituem como espaços educativos onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes. Apesar de ter sido largamente utilizado por Paulo Freire nas experiências de educação de jovens e adultos, os Círculos também são utilizados como ferramenta em diversos espaços pedagógicos, inclusive na EA crítica, devido ao seu elevado grau de envolvimento dos sujeitos, das múltiplas possibilidades de ação que surgem dele e por favorecer o entendimento do ser humano como aquele que transforma a realidade pelo papel ativo que desempenha *nela* e *com ela*.

(...) o Círculo de Cultura vem sendo utilizado como ferramenta metodológica em educação ambiental em diversos espaços educativos, entre os quais a II Jornada Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (PUC/SP, 2008) que reuniu pesquisadores e militantes ligados à educação ambiental, que trabalham questões relacionadas ao meio ambiente e a cidadania planetária com a finalidade de discutir e avaliar a importância de repolitizar as práticas de EA, recolocando-a como questionadora do sistema capitalista, para além da realização de práticas didáticas em torno apenas dos aspectos mais superficiais da problemática ambiental (FRANCO E LOUREIRO, 2012, p.12).

Dentre as múltiplas possibilidades de apropriação de Freire na EA crítica, nós, integrante do LIEAS, compreendemos que o autor pensa a

educação sem dissociar trabalho e linguagem na práxis transformadora, o que implica dizer que o autor não pensa a linguagem descolada das condições materiais e da produção social da existência. Partimos da apropriação freiriana que assume, dentre tantos outros objetivos, a busca da superação da consciência imediata da realidade (fenomênica), tendo como eixo a centralidade das categorias trabalho/práxis/diálogo, com objetivo de suprimir as determinações presentes nas relações de opressão e dominação presentes no modo de produção capitalista e dos mecanismos de reprodução materiais e simbólicos desse meio (FRANCO E LOUREIRO, 2014).

Dessa forma, fica evidente a importância de se considerar a centralidade do trabalho no interior dos debates sobre EA, visando à transformação e emancipação dos sujeitos.

A linguagem-pensamento se traduz pela palavra (fenômeno especificamente humano) nas suas dimensões constituintes: ação e reflexão. A possibilidade de pronunciar o mundo, na dialética ação-reflexão mediada pela linguagem-pensamento, faz parte do processo de constituição do sujeito. Por isso Freire deu tanta ênfase ao diálogo (como palavra que não pode ser privilégio de poucos ou processo que ignore as desigualdades sociais existentes) e ao movimento que a constitui (ação e reflexão), que ao objetivar-se em diálogo comprometido dos sujeitos, nomeia e reflete sua práxis (FRANCO E LOUREIRO, 2014, p.159).

Nesta concepção, encontramos

uma perspectiva de mudança de enfoque epistemológico (modo como conhecemos e estabelecemos certa compreensão da realidade) e metodológico (instrumento mais democrático na construção do conhecimento científico e tecnológico) que se insere a prática do Círculo de Cultura. Em resumo, este tem como pressuposto o diálogo entre os trabalhadores oprimidos e entre teoria e prática na perspectiva da transformação social que, necessariamente, inclui mudanças não apenas no Estado e/ou na economia, mas também em todos os âmbitos da vida, redefinindo a relação entre os seres humanos e destes com a natureza (*ibidem*).

Nesse sentido, o trabalho, atividade na qual interagem seres humanos e natureza, constitui a unidade dialética que apreende a totalidade da realidade vivida. Pois é pelo trabalho, como vimos no primeiro capítulo, de acordo com a perspectiva marxista, que encontramos as necessidades de sobrevivência e

nos constituímos socialmente, e é nessa relação que se transforma a própria natureza. Dessa forma, o trabalho compreendido como elemento ontologicamente fundante do ser social, pela sua capacidade de modificar a realidade, é o que permite compreender as relações entre a história humana e a natureza modificada como especificidade da natureza humana (LOUREIRO, 2004).

A formação do indivíduo nesse sentido só é coerente se pensada em relação com o universo em que ele vive e pelo qual interage. O processo pedagógico pode oferecer meios para uma formação ética de agentes transformadores capazes de pensar e agir criticamente, na medida em que os espaços de formação, sejam eles formais ou informais, ofereçam uma dimensão ecológica capaz de realizar uma análise humanizadora das relações homem e natureza.

Com isso, faz-se necessário compreender as contribuições da pedagogia crítica de Freire e os limites das práticas que dizem adotar seus referenciais.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1997, p.165)

3.4.1. FREIRE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA DIMENSÃO CURRICULAR

Diante da conjuntura das disputas de projetos societários presentes atualmente, a escola e outros espaços de educação formal apresentam uma série de desafios que impossibilitam ou dificultam o desenvolvimento de

políticas pedagógicas de caráter emancipatório. A escola pública de hoje seria um terreno fértil para que fossem cultivadas, em termos horizontais e não aparelhados, mentalidades famintas por emancipação e transformação da sociedade, isso porque boa parte de seus frequentadores é alvo corriqueiros das opressões sistêmicas. Mas, o que encontramos nesses espaços são indivíduos insatisfeitos, desacreditados, sem identificação com o universo escolar, ao menos o curricular. Nas escolas públicas, encontram-se alunas e alunos desprivilegiados, marginalizados da sociedade, em sua maioria negros, pobres, moradores de áreas de riscos, enfim, vítimas de inúmeras opressões. Somada a isso, os professores da rede pública, assim como outros funcionários da área, além de mal remunerados, são submetidos a condições precárias de trabalho e ainda são responsabilizados pelo inevitável fracasso escolar, o que contribui com o acirrado processo de desqualificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Decerto, pensar em uma nova concepção de escola, emancipatória, libertadora, requer um projeto societário que dialogue com essa perspectiva, que seja anticapitalista e que assuma o compromisso por justiça e igualdade social. Contudo, devido às limitações dessa pesquisa, propomos que nesta seção seja feita uma análise dos espaços públicos de educação formal para a fim de pensarmos como Freire poderia contribuir para repensarmos e lutarmos por uma educação humanizadora.

Já de cara, a julgar pela estrutura, as escolas públicas não aparentam ser um espaço convidativo. A presença de polícias e câmeras de segurança nos permite concluir que os alunos que em sua maioria, diga-se de passagem, são crianças, parecem não serem tratados como tais.

Além das questões estruturais, podemos identificar dificuldades presentes nas práticas e projetos curriculares inclusive naquelas relacionadas à Educação Ambiental (quando há). A dimensão curricular ainda herda influências de concepções tradicionais e positivistas de ensino e conhecimento, ao valorizar o acúmulo de saberes e valores (educação bancária) em detrimento de uma perspectiva pedagógica crítica, que paute a realidade dos

indivíduos que compõem aquele espaço objetivando a sua superação quando necessária.

Silva e Pernambuco (2014) relatam algumas dessas dificuldades presentes nos projetos curriculares que impossibilitam a inserção de uma perspectiva mais radical, crítica:

- É negada a prática problematizadora na análise das interações socioculturais inerentes e propulsoras do processo de ensino/aprendizagem.
- Não há o reconhecimento de que os diferentes sentidos e significados presentes na prática são conflitantes e conflituosos.
- Uma concepção linear e estática caracteriza o conhecimento somente como produto e, como consequência, há um equívoco do que seja conteúdo escolar, escamoteando-se suas tensões intrínsecas.
- Há práticas incorporadas como “receitas” didáticas, mecânicas e pragmáticas, dissociando processos e produtos, pedagogia e didática, confundindo metodologia com técnica pedagógica.
- É recorrente a submissão à prática empírica, autoritária e contraditória de educadores e de educandos, negligenciando, nas diferentes instâncias e momentos de construção curricular coletiva, atividades teóricas e práticas capazes de avaliar e recriar o fazer educativo.
- Não há questionamento da postura neutra, muitas vezes, apresentada como uma das principais características do conhecimento científico, ignorando a necessidade de este ser concebido não mais como verdades naturais, mas como prática sociocultural intencional e, assim, sujeita aos interesses políticos em função das condicionantes presentes em diferentes momentos históricos.
- Não se reconhecem os diferentes padrões de validade para os conhecimentos e para as práticas presentes nas comunidades, nos respectivos limites das verdades em seus contextos específicos, em dimensões axiológicas referenciadas por opções realizadas por grupos socioculturais democraticamente comprometidos com a justiça e a dignidade.

Ao passo em que a atual realidade das escolas públicas brasileiras representa uma dificuldade de se intervir criticamente, ela também revela a urgência de se implementar uma prática curricular ético-crítica. É nesse sentido que a pedagogia freiriana surge como alternativa na intenção de encontrar na própria práxis curricular das escolas respostas para os conflitos e dificuldades enfrentados. Deve-se haver o resgate da identidade comunitária, ou seja, verdadeiramente participativo, que analise, proponha e construa alternativas e inovações às condições concretas de opressão. Essa racionalidade deve se basear no compromisso ético da criação do novo, de uma utopia, também conhecida como o “inédito viável” (Freire, 1988).

Esse processo de criação do novo, de rupturas de situações que coisificam mulheres e homens, é que se encontram os parâmetros éticos desenvolvidos por Freire, dentre os quais encontramos a consciências crítica e a dialogicidade entre os indivíduos. Lembrando que compreendemos uma leitura freiriana que não pensa linguagem dissociada das condições materiais e da produção social da existência. É necessário, além de reconhecer e compreender as adversidades e opressões, também enfrentá-las coletivamente buscando a superação das mesmas.

É fundamental, para iniciarmos a superação dessas condições, que lutemos pela construção de um currículo ético-crítico, movimento que deve ser desenvolvido sob a ótica de uma racionalidade problematizadora. De acordo com Silva e Pernambuco (2014), para que seja concretizado o diálogo epistemológico em qualquer proposta pedagógica crítica fundamentada em referências freirianas, inclusive na educação ambiental, é necessário:

- Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas pela comunidade como ponto de partida para a construção pedagógica de um conhecimento crítico comprometido com as comunidades socialmente excluídas.

- Problematizar essa curiosidade ingênua como um limite explicativo para a apreensão da realidade como totalidade que se manifesta nas diferentes dimensões da existência humana.
- Compreender que essa problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica da realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória.
- Haver pertinência ética e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos a temas e situações desumanizadoras para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida, na realidade concreta que se problematiza.
- Evidenciar na prática educativa as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), explicitando as dimensões históricas, políticas, sociais e culturais da prática científica.
- Propiciar a reconstrução coletiva do conhecimento sobre o real no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na perspectiva de Freire (1995), passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.
- Organizar o fazer pedagógico a partir de metodologias dialógicas que considerem os conhecimentos prévios dos educandos em seu contexto de realidade, e promovam o acesso e a construção do conhecimento pertinente às temáticas significativas.
- Ter a conscientização como planejamento curricular coletivo de ações transformadoras e emancipatórias sobre a realidade concreta, e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade.

Esses apontamentos foram realizados no intuito de reforçar o papel social que a escola deve desempenhar na medida em que pode e deve problematizar o instituído. Evidencia-se a partir disso, que a escola pública não deve estar aprisionada às tradições dominadoras. Inclusive, muitas dessas formas de aprisionamento são mascaradas de discursos e projetos ditos inovadores, porém distanciados da prática pedagógica crítica, que visa a alteração da sociedade vigente.

Nesse sentido, a práxis dessa reformulação curricular ético-crítica para a educação ambiental, fundamentada na racionalidade problematizadora, que promove a superação da racionalidade instrumental encontrada tradicionalmente nas escolas públicas, busca apreender dialeticamente as relações sujeito-objeto, homem-natureza. Deve-se, portanto, envolver uma série de fatores que incluem: construção de práticas curriculares comprometidas com a construção da humanização e a efetivação do direito à cidadania; pesquisas qualitativas como prática educacional participativa, seleção de temas locais que revelem e denunciem os conflitos vivenciados articulando saberes locais e conhecimentos universais pertinentes à problemática analisada; sistematização de conteúdos escolares; ações entre a comunidade escolar e os movimentos socioculturais e populares locais comprometidos com a transformação social; avaliações internas e externas que auxiliem na construção coletiva da autonomia pedagógica compartilhada (SILVA E PERNAMBUCO, 2014).

Tais proposições revelam o alto grau compatibilidade teórico-metodológico presente entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica. É importante notar que apesar do debate sobre a reformulação curricular ético-crítica seja voltado para teorias e práticas no interior das escolas, isso não inviabiliza que práticas similares sejam desenvolvidas por movimentos sociais, basta que o fomento dessas organizações seja inspirada na construção de novas práticas socioculturais emancipatórias.

Para que o pensamento freiriano possa contribuir de fato na construção de outro mundo, que seja socialmente justo, ecologicamente prudente, politicamente atuante, culturalmente diverso, economicamente suficiente, ele não pode ser compreendido de forma superficial, desatenta, ingênua, descompromissada. Se assim for, o projeto torna-se inócuo, estéril, e tudo não passará de palavras vazias de sentido, jogadas ao árido vento da ilusão de que estamos em curso na mudança por outro modelo societário (LAYRARGUES, 2014, p.12).

É nesse sentido que no próximo capítulo analisaremos algumas políticas públicas, no intuito de analisar como as ideias de Paulo Freire e de EP em geral, tendo em vista as múltiplas possibilidades de apropriação, vêm sendo incorporadas nas políticas públicas de EA.

4. ANÁLISES DAS INTERFACES

Dado o panorama geral da gênese, trajetória e atualidade das educações popular e ambiental, que revelou aproximações e apropriações de referências: epistemológicas, teóricas e metodológicas entre os dois campos, chegou o momento de analisarmos como tais incorporações se materializam nas políticas públicas da Educação Ambiental. Optamos por destacar alguns documentos originados a partir de 1994 devido à influência proporcionada pela Conferência Rio-92 na elaboração de seus textos, caracterizada por uma aproximação mais evidente nas políticas públicas da área de uma perspectiva mais social da EA.

Como vimos, a educação ambiental no Brasil em um primeiro momento esteve associada à dimensão conservacionista da natureza, tendo como foco o ambiente natural, ou seja, o ambiente não humano, distante das relações sociais. Abordava-se como conteúdo principal as ciências naturais, dando ênfase às tecnologias capazes de enfrentar os problemas ambientais decorrentes da ação humana e a mudança de hábitos individuais, perspectiva inserida na macrotendência conservacionista como destacou Layrargues (2012).

Contudo, conforme a sociedade civil foi se reestruturando após o longo período de silêncio imposto pela ditadura empresarial militar brasileira, novas demandas e formas de participação foram (res)surgindo na tentativa de mitigar os problemas e conflitos socioambientais presentes historicamente na sociedade que, oportunamente, proporcionavam (como ainda proporcionam) o acirramento das desigualdades entre as classes.

As atividades humanas compreendidas como inerentes à relação ambiente/sociedade foi sendo abordada com o avançar das discussões sobre os problemas e conflitos socioambientais. Para dar conta dessas mudanças no interior campo, novas concepções pedagógicas foram sendo concebidas e desenvolvidas, muitas delas resgatando elementos das experiências de EP em voga na década de 1960. É nesse sentido que as análises das políticas públicas e das concepções de alguns intelectuais a serem apresentadas neste

capítulo lançam mão de perceber as recorrentes ambiguidades e contradições teórico-metodológico presentes atualmente no campo da EA, o que nos leva a questionar quais seriam de fato os projetos societários presentes na sociedade brasileira.

4.1. NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de darmos início às análises dos documentos, é necessário sinalizar que reconhecemos importância de todas as políticas públicas que são frutos de lutas de muitos sujeitos em prol da consolidação da educação ambiental como um instrumento de disputa. As críticas feitas a seguir são nada mais que uma constante busca da melhor compreensão e questionamento dessas ferramentas, com objetivo de favorecer e fortalecer os avanços dessa luta tão emergencial.

Como já mencionado na introdução desta pesquisa, destacamos as seguintes políticas públicas para análise: PRONEA de (1994), PRONEA (2005), o ProFEA (2006), PNEA, Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em unidade de conservação (ENCEA) de 2012 e a Instrução Normativa nº 02/2012 do IBAMA. A análise dessas políticas se justifica por serem documentos de referência para a estrutura geral do MMA e do MEC, sendo a partir delas que a EA se materializa nos documentos oficiais do governo federal.

Antes do atual Programa Nacional de Educação Ambiental houve outro PRONEA criado em 1994 e instituído em 1997, elaborado pelos Ministérios do Meio Ambiente, da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia em resposta ao Projeto BRA/94/016 – “Formulação e Implementação de Políticas Públicas Compatíveis com os Princípios do Desenvolvimento Sustentável” – do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Não há uma justificativa no texto do ProNEA²¹, instituído em 1999 e publicado em 2005, quanto ao porquê da modificação ou abandono da primeira versão do Programa. Para a segunda edição, o ProNEA foi submetido a consultas públicas nos meses de setembro e outubro de 2004 (Brasil, 2005), até chegar à atual terceira edição (também ProNEA), em 2005.

O ProNEA, além de possuir grande relevância no processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil, assume declaradamente uma perspectiva ligada à educação popular. O documento, além trazer citações recorrentes de Paulo Freire, também afirma ter como princípios: “enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório” (MMA/ProNEA, 2005), conceitos-chaves da EP largamente apropriados pela EA crítica e transformadora.

Pressupõe-se, dessa forma, que o ProNEA esteja comprometido, assim como boa parte dos intelectuais da educação popular, com a luta pela superação da dominação capitalista, com a defesa da gestão ambiental e da educação pública. Nesse sentido, espera-se o rompimento com qualquer tentativa de direcionamento neoliberal. Apesar disso, encontramos no documento algumas colocações que podem dar um tom de contrariedade às propostas aparentemente críticas do programa.

De antemão, podemos destacar um dos objetivos do ProNEA, que diz estar comprometido com construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes, a subjetividade de tal objetivo chama a atenção. De fato, a busca da felicidade parece estar enraizada no objetivo na humanidade desde o advento do Iluminismo, no século XVIII, quando os iluministas estavam preocupados em denunciar a injustiça, a dominação religiosa, o estado absolutista e os privilégios enquanto vícios de uma sociedade que, cada vez mais, afastava os homens do seu “direito natural” à felicidade, lembrando que tais ideias, em síntese, serviram de motivação às revoluções burguesas que trouxeram o fim do Antigo Regime e a instalação de doutrinas de caráter liberal. Decerto, não há mal algum em desejar felicidade de todas e todos, entretanto, compreender a felicidade como uma missão idealizada degenera a

²¹ A grafia das siglas das versões se distinguem: PRONEA (1994) e ProNEA (2005).

compreensão da luta, das desigualdades e dos conflitos já presentes em nossa sociedade.

Dentre os objetivos do ProNEA praticamente não há explicitado a participação política e a apropriação do controle social sobre a gestão e uso do ambiente por parte dos movimentos sociais. Há, porém, constantes incentivos ao respeito às diferenças entre os indivíduos, sem destacar os conflitos e classes instituídos historicamente. Sem a explicitação dos conflitos socioambientais históricos o programa incentiva o uso racional do meio ambiente. Desse modo, tal perspectiva acaba por distanciar as bases populares de uma compreensão concreta da realidade, dificultando seu processo de emancipação e de transformação da sociedade.

No que tange uma de suas estratégias de ação, há descrito: “Concessão às empresas ambientalmente corretas, de certificação ambiental análoga a ISO como incentivo à manutenção de seu compromisso socioambiental” (ProNEA/MMA, 2005). Propostas desse tipo contradizem com a perceptiva crítica, transformadora, uma vez que incentivam e reforçam a competitividade e lucratividade das empresas, sendo essas, características próprias do capitalismo. No mesmo capítulo referente às estratégias de ação, fala-se de apoio institucional e financeiro às ações de educação ambiental por meio de estratégias alternativas como projetos e programas. Fala-se, inclusive, de parcerias público-privada para realização dessas estratégias alternativas, o que nos leva a perceber que nem sempre o Poder Público age no sentido de garantir o interesse público. Como bem lembra Quintas e reforçando elementos levantados no primeiro capítulo desta pesquisa, os governos brasileiros, assim como ocorria no período colonial, ainda costumam manter práticas características do patrimonialismo, cujo traço marcante é a subordinação do interesse público aos interesses privados. “Esta prática faz com que a Administração Pública muitas vezes dedique mais esforços à distribuição de favores do que à promoção da cidadania” (QUINTAS, 2002, p.127).

As políticas públicas nacionais cada vez mais têm sido acompanhadas em seu texto do incentivo à criação de Parcerias Público-Privado (PPP), prática regulamentada pela Lei Nº 11.079/2004 e que se torna o novo eixo motor da

“modernização” do país, tanto na economia, na infraestrutura, como na educação. Tais parcerias reforçam o avanço da materialização da ideologia neoliberal no conjunto do território brasileiro que já vinha ocorrendo de forma lenta e gradual desde a década de 70, mas que a partir dos anos 90 se intensifica. Esse sistema de parcerias carrega consigo uma série de consequências na medida em que representa uma descentralização, uma transferência ao setor “público não estatal” do que é de responsabilidade do Estado, exemplo, a municipalização de políticas públicas (como ensino fundamental sendo responsabilidade dos municípios)²², além da atribuição ao setor privado o que seria também de responsabilidade do poder público, o que no caso da educação implica a entrada do interesse privado na agenda curricular da escola pública.

Já no ano de 2006, orientado pelos princípios do ProNEA, a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) elaborou o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), com o objetivo de:

“qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais a partir de diferentes contextos” (ProFEA, 2006).

Assim como o ProNEA, o ProFEA também diz assumir a perspectiva crítica em seu texto, influenciado pela educação popular, afirma que para a Educação Ambiental são fundamentais os seguintes conceitos: “autonomia, alteridade, complexidade, democracia, identidade, Inclusão social, Justiça ambiental, a participação e o controle social, o pertencimento, a Sócio

²² Diversas iniciativas do poder público para incentivar a descentralização: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96 (FUNDEF), a Lei 9424/96 e o Decreto Federal 2264/97 são as mais importantes. Apesar de haver algumas pesquisas sobre o tema, são incertas os resultados desse processo, porém, sabe-se que muitos municípios possuem baixa capacidade técnica e política, o que justifica muitas escolas ainda não terem sofrido o processo de municipalização e dos problemas enfrentados por alguns municípios ao serem delegados por resolver problemas que dependem de ações em níveis maiores.

Biodiversidade, o Saber ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a potencia de ação” (ProFEA, 2006). Visto que tais conceitos remetem a diversas concepções teóricas, muitas delas divergentes, o documento carece de contextualização, não há aprofundamento teórico-metodológico acerca dos conceitos, sendo alguns deles contraditório.

O ProFEA, assim como o ProNEA, suprime do debate a categoria do conflito, categoria essencial para a Educação Ambiental defendida pelo LIEAS e por demais grupos apoiados em uma leitura marxista da EA e da EP que, dentre outros conceitos, possibilita a compreensão e intervenção verdadeiramente crítica na luta pela emancipação dos mais vulneráveis às condições opressoras do sistema regulamentado pelo capital. O Programa em questão assume a perspectiva do consenso no lugar do conflito, o que representa um entrave no uso deste documento como instrumento de transformação da sociedade. Políticas públicas dessa natureza são comuns desde a emergência do neoliberalismo no país, e contribuem para que a sociedade civil passe “a ser considerada como um espaço de consenso e cooperação, deixando de ser o espaço de lutas e conflitos de classe” (LAMOSA, 2010, p.28).

A perspectiva de consenso é orientada pela pluralidade de sujeitos. Dessa forma, empresas, ONGs, movimentos sociais e sindicatos, apesar de terem interesses diferentes, são tratados como iguais. Exemplo disso é quando o ProFEA defende a articulação e diálogo entre instituições que atuam com atividades socioambientais de caráter pedagógico. Um dos objetivos da política é “fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico” (ProFEA, 2006). No documento, não há descrição do que os autores compreendem por instituições, o que abre precedentes para que empresas privadas e ONGs assumam compromissos na área de educação a partir de interesses privados.

Sabe-se que os objetivos dos movimentos sociais, sindicatos e militantes da educação ambiental crítica são completamente antagônicos aos objetivos

das grandes corporações empresariais. A classe trabalhadora precisa ter um momento de decisão, chamar essa classe pra dialogar com empresas dificilmente as pautas dos trabalhadores serão prioridade mediante a condição desigual entre os dois atores em questão.

O ProFEA, assim como outras políticas do MEC, através do Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), se limita ao discurso de que deve haver diálogo entre a sociedade na mediação dos conflitos já existentes. Acontece que não são consideradas as diferenças sociais que constituem historicamente a sociedade brasileira, crer que trabalhadores estão em pé de igualdade com empresas na mediação de conflitos socioambientais através de diálogo dificulta o avanço de políticas em defesa do interesse público e da universalização de direitos (LOUREIRO, 2009).

Com a supressão da categoria conflito e assumindo a perspectiva do consenso, o ProFEA nega a centralidade do trabalho em seu documento, sucedida pela afirmação da centralidade da linguagem. Ao destacar os fundamentos da formação das educadoras e educadores ambientais, os autores da política afirmam, no ponto IV, a necessidade dos espaços de ação e reflexão serem coletivos e que estes devem “ter por referencial a situação linguística ideal de Habermas” (ProFEA, 2006:17). A partir disso, acredita-se que, através do diálogo, os conflitos em geral podem ser negociados, baseado na fundamentado teórico no conceito de ação comunicativa, formulado Habermas.

Como já destacado esta pesquisa compreende a categoria trabalho como fundante para a compreensão do homem como ser social, transformador do meio em que vive. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo e explicá-lo são, portanto, acontecimentos que se efetivam na linguagem, porém, a linguagem em si não produz transformação.

Dessa forma, apesar da negação da centralidade do trabalho, o documento afirma, no ponto VI, que o: “processo formativo deve ter um currículo centrado na práxis.” (ProFEA, 2006). Contudo, não há uma definição do que o Programa vem a compreender por práxis. Como vimos, há diferentes concepções dessa categoria. Dessa forma, encontramos pesquisadores que

associam e se apropriam da práxis freiriana a partir de uma leitura transclassista, ou seja, para além da compreensão de classes, permitindo interpretações e leituras controversas do autor, abrindo precedentes para que empresas e ONGs desenvolvam projetos de EA inspirados em suas obras.

Por fim, fala-se ainda de autogestão quando o documento aborda o detalhamento dos fundamentos da formação de educadoras(es) ambientais. Autogestão é uma categoria largamente adotada por muitos anarquistas para denominar métodos de organização, social, sindical e econômica, das bases populares:

“em termos gerais, o poder efetivo de decisão sobre o conjunto das questões políticas, econômicas, sociais; não realizado de cima para baixo, a partir da cúpula, mas de baixo para cima, a partir da base. Definição que abrange diversos campos: formas de organização política, organização dos processos de produção e serviços, educação, aspectos culturais e ideológicos” (FAU, 2004).

De fato, seria interessante conceber que todos os indivíduos estão em condições favoráveis para se auto-organizarem coletivamente na luta pela transformação da sociedade a partir de seus próprios meios de produção e organização. Mas como prover autogestão a todas e todos quando ainda estamos expropriados de nossas condições mais básicas – terra, moradia, autonomia alimentar, dentre outras? Por mais que o conceito seja interessante e válido em diversas frentes de luta, o seu uso em políticas públicas permite a compreensão de um Estado enfraquecido que busca na sociedade civil a resposta para sua própria ineficiência.

Com o avanço das discussões na área de educação ambiental, diversos segmentos da sociedade, inclusive movimentos sociais, passaram a disputar espaço dentro da gestão ambiental pública. Ainda que este movimento não tenha alcançado os níveis esperados se levarmos em consideração a emergência das assimetrias presentes na sociedade brasileira, é possível sinalizar um aumento significativo de iniciativas relacionadas à EA em diversos setores e órgãos ambientais.

Em 27 de março de 2012, por exemplo, foi assinada a Instrução Normativa MMA/IBAMA nº2, fruto de muitas disputas e lutas travadas por

grupos de dentro e fora do órgão ambiental que estabeleceu “bases técnicas para programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo IBAMA”.

A Instrução Normativa nº2, seguindo os parâmetros da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei no 9.795/99), assume o compromisso, através do Estado, de criar as condições para transformar o espaço técnico da gestão ambiental em espaço público (QUINTAS, 2009), incumbindo ao Poder Público a tarefa de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Em seu texto, a IN nº2 declara que o Programa de Educação Ambiental (PEA) a ser desenvolvido no licenciamento deve ser direcionado aos grupos sociais da área de influência e das trabalhadores e trabalhadores envolvidos no empreendimento objeto do licenciamento. É descrito também que é o próprio IBAMA, órgão governamental, que define a duração e o momento de execução do PEA e de seus respectivos projetos. O órgão deve ter como referência o tempo de exposição dos grupos sociais da área de influência aos impactos previstos, “devendo-se considerar a tipologia, as especificidades do empreendimento ou atividade, e as fases do licenciamento adequadas à realização das ações previamente aprovadas” (IBAMA, 2012).

O documento prevê no artigo terceiro que o Programa de Educação Ambiental a ser desenvolvido deverá ser elaborado com base nos resultados de um diagnóstico socioambiental participativo que deverá ser fundamentado em metodologias participativas,

entendidas como recursos técnico-pedagógicos que objetivam a promoção do protagonismo dos diferentes grupos sociais da área de influência da atividade ou empreendimento, na construção e implementação do PEA (IBAMA, 2012).

Mais uma vez a categoria participação aparece em uma política pública da EA, o que ressalta ainda mais a influência da EP na área. Contudo, dessa vez, o conceito vem acompanhado de uma intencionalidade política ao se

preocupar com protagonismos dos grupos sociais no processo de EA no licenciamento, priorizando a ação educativa com grupos sociais “em situação de maior vulnerabilidade socioambiental impactados pela atividade em licenciamento, sem prejuízo dos demais grupos potencialmente impactados” (IBAMA, 2012).

Além dessa distinção em relação às outras políticas públicas analisadas neste capítulo, a Instrução Normativa nº2 também não propõe a realização de parcerias entre público-privado no processo de EA no licenciamento. O IBAMA, como já foi mencionado anteriormente, assume a condução do PEA a ser desenvolvido contando com a participação dos grupos sociais envolvidos. A esse respeito, Quintas afirma que

trata-se de o Estado criar as condições necessárias para concretizar o controle social da gestão ambiental, incorporando a participação de amplos setores da sociedade nos processos decisórios sobre a destinação dos recursos ambientais e, dessa forma, torna-los, além de transparentes, de melhor qualidade. (QUINTAS, 2009, p.16)

É nesse sentido que essa Instrução Normativa apresenta

a possibilita ao indivíduo e à coletividade se perceberem como sujeitos sociais capazes de compreenderem a complexidade da relação sociedade-natureza, bem como de se comprometerem em agir em prol da prevenção de riscos e danos socioambientais causados por intervenções no ambiente físico natural e construído. (QUINTAS, GOMES e UEMA, 2006, *apud* IBAMA, 2012)

Em termos legais, de alguns anos para cá, estão sendo criados estatutos e condições que amparam os impactados em casos de obras ou atividades potencialmente causadoras de significativa degradação ambiental. Contudo, apesar das leis representarem um avanço, há que se intensificar o processo de fiscalização e aplicação dessas leis. No próprio estado do Rio de Janeiro, por exemplo, são inúmeros os casos de impactados socioambientais por conta de empresas poluidoras e exploradoras, tais como a Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA), em Santa Cruz, e o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), em Itaboraí.

Em um novo relatório realizado pela Fiocruz²³, realizado três anos após o primeiro, sobre os impactos socioambientais e de saúde decorrentes da instalação e operação da TKCSA, o documento reafirma

existir correlação entre a exposição ao material particulado expelido pela siderúrgica e impactos agudos na saúde dos moradores, em especial com problemas respiratórios, dermatológicos e oftalmológicos observados pouco tempo após o contato com a fuligem. Registros de queixas de moradores em diferentes momentos, achados clínicos e estudos realizados pelo grupo de trabalho da Secretaria de Estado do Ambiente (GT SEA/RJ) indicam tanto o surgimento de novos casos de doenças como o agravamento de quadros clínicos preexistentes. No conjunto de informações disponíveis, há coerência entre várias evidências e estudos²⁴.

Além de presente em situações de licenciamento ambiental, a EA também está presente em áreas de proteção ambiental, dirigida a conscientizar a população quanto aos benefícios da conservação. Várias políticas públicas ambientais reconhecem e estimulam a relação entre Unidades de Conservação e educação ambiental como a PNEA, o ProNEA e o SNUC. Assim como analisamos no ProNEA e no ProFEA, encontramos também nas políticas públicas específicas da área de conservação diferentes concepções estabelecidas a partir da relação sociedade-natureza que disputam a orientação de suas propostas pedagógicas.

Nesses espaços hoje parece vigorar uma disputa entre as orientações com foco na educação para a gestão ambiental pública e na educomunicação. A primeira, implementada pelo IBAMA desde 1995, toma o espaço da gestão ambiental pública como ponto de partida para a organização de processos de ensino-aprendizagem, construídos com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social da ação do poder público de ordenar a apropriação social dos recursos ambientais (QUINTAS, 2009) e a segunda, sublinhada na proposta em desenvolvimento da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA), compreende um campo de implementação de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo geral o “desenvolvimento de ecossistemas educativos” mediados por processos de comunicação e pelo uso de tecnologias da informação. (SAISSE E LOUREIRO, 2010)

²³ Disponível em:

https://www.dropbox.com/s/sihg0llk9bbc0se/TKCSA_relatorio_2014_completo.pdf?dl=0 Acesso em 03 de fevereiro de 2015

²⁴ Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/relatorio-reafirma-correlacao-entre-material-expelido-pela-tkcsa-e-impactos-na-saude> Acesso em em 03 de fevereiro de 2015.

A Encea é um documento que traz os princípios, as diretrizes, os objetivos e as propostas ao desenvolvimento de políticas e programas de Educação Ambiental. O ponto de partida deste documento, segundo seus elaboradores, foi um diagnóstico das ações de Comunicação e Educação Ambiental nas unidades de conservação brasileiras revelando suas fragilidades e potencialidades.

Quando o IBAMA foi desmembrado em duas autarquias, foi criado o ICMBio, responsável pela gestão das Unidades de Conservação e foram extintas a Diretoria de Desenvolvimento Socioambiental (DISAM) e a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM). Dentro do Instituto criado não estava prevista a existência de uma unidade organizacional para a Educação Ambiental. Os efeitos disso foram a fragmentação da ação educativa de viés crítico.

O fim da Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA, em 2007, responsável até então pelo gerenciamento e apoio ao trabalho desenvolvido nas UC's, foi bastante prejudicial ao desenvolvimento da ação educativa. Não apenas no que significou em termos de desmantelamento de recursos orçamentários e humanos, como na quebra estrutural do projeto de educação inserido na gestão das Unidades, desenvolvido por mais de dez anos junto aos conselhos gestores e às comunidades atingidas. A experiência acumulada não foi perdida, mas inegavelmente a interrupção fez retroagir o processo organizativo da ação e o envolvimento dos grupos sociais. (SAISSE, 2011 e 2013)

A ENCEA traz como uma de suas diretrizes, o estímulo aos processos participativos da sociedade na gestão ambiental e no fortalecimento da cidadania. “A proposta é que tais meios e espaços sejam criados e/ou fortalecidos em todas as etapas pertinentes à existência de uma Unidade de Conservação: a criação, a implementação e a gestão”. (MMA, 2012)

A influência das teorias freiriana também é recorrente neste documento. O diálogo, mais uma vez, é tido como uma ferramenta mediadora entre os interesses dos envolvidos no processo. É descrito nas Diretrizes do ENCEA que o diálogo deve ser pautado

pela agregação de pessoas, de instituições, de metodologias e valores que apontem para benefícios multilaterais e incentivem a cooperação mútua. Visa assegurar o respeito à diversidade de interesses e de vozes, identificando-os e buscando suas possíveis convergências.(MMA, 2012)

O diálogo mais uma vez é compreendido com o objetivo de consenso, apesar de reconhecerem possíveis níveis de divergência entre os envolvidos nos processos referentes às áreas protegidas, os sujeitos ainda são colocados em pé de igualdade diante dos múltiplos interesses envolvidos.

O ENCEA também traz, mesmo que superficialmente, a ideia de conflito. Como um de seus objetivos, a Estratégia propõe a identificação de conflitos que possam existir entre a gestão das UC e as populações residentes do entorno das UC, com intuito de promover a reflexão e a ação sobre a ocupação e os usos dos espaços naturais protegidos e dos recursos naturais. Contudo ainda permanece o estímulo ao estabelecimento de parcerias, que textualmente incluem

organizações da sociedade civil, públicas e privadas nacionais e organismos internacionais que desenvolvem ou intencionam desenvolver trabalhos de EA e comunicação em UC. (MMA,2012)

A análise dessas políticas públicas ressalta a divergência teórica teórico-políticas, epistemológicas e ideológicas presente no interior dos órgãos ambientais que desenvolvem tais documentos. Compreendemos que essa divergência reflete múltiplas formas de enxergar a realidade social, compatíveis com a finalidade ideológica das diretrizes da educação no processo de gestão ambiental pública.

Dessa forma, para melhor compreendermos essa disputa observada a partir das políticas públicas da EA, analisamos algumas entrevistas na próxima seção deste capítulo com pesquisadores da área que estiveram presentes na estrutura de Estado (IBAMA e MMA) construindo algumas dessas políticas.

4.2. NAS CONCEPÇÕES DOS INTELECTUAIS DA ÁREA

Com o intuito de melhor compreender as múltiplas formas de apropriação da EP pela EA e perceber ainda mais de que maneira essas concepções se traduzem nas políticas públicas mais recentes da EA, optamos por realizar algumas entrevistas com sujeitos que representam em conjunto uma grande contribuição à educação ambiental por proporcionarem a inclusão da dimensão social na questão ambiental e em particular pela aproximação da gestão ambiental pública com a educação popular.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2014 após contato prévio com os entrevistados. Sempre que possível foram realizadas presencialmente, com gravação e posterior transcrição. Apenas a entrevista que só poderia acontecer em Brasília, por necessidade do entrevistado e devido à impossibilidade de deslocamento do pesquisador, foi optado pelo recurso *online*. Dentre as entrevistas realizadas presencialmente, uma foi realizada na UERJ, durante o IV Fórum Elos de Cidadania e outra na cidade de Piracicaba, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq), da USP.

Outros quatro pesquisadores foram convidados a cederem entrevistas, no entanto, por razões desconhecidas, não responderam o convite. Tal acontecimento, obrigatoriamente, limitou a análise em termos quantitativos, contudo, acreditamos que a análise proposta não foi comprometida, uma vez que os depoimentos coletados foram suficientes para perceber as diferentes concepções da educação ambiental no Brasil inspiradas pela EP, assim como observar de maneira ocorrem as disputas teórico-políticas, epistemológicas e ideológicas presentes no campo.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas orientadas por um roteiro previamente preparado. Apesar das perguntas contidas no roteiro terem sido feitas igualmente a todos os entrevistados, almejando uma análise mais comparativa entre as respostas dos entrevistados, as perguntas não seguiram necessariamente uma ordem rígida, possibilitando que fossem adequadamente utilizadas conforme os depoimentos dos participantes. Quando necessário,

novas perguntas foram inseridas no momento da entrevista com objetivo orientar e aprofundar o depoimento de acordo com os temas destacados. A escolha desse formato de entrevista permitiu um alto grau de flexibilidade no desencadeamento da entrevista, permitindo mediações por parte do pesquisador sem que isso afetasse a análise das respostas. O roteiro utilizado pode ser encontrado no anexo desta dissertação.

Os critérios utilizados para selecionar os entrevistados foram: o histórico de militância, produção bibliográfica na área e a relevância dos entrevistados na elaboração das políticas públicas analisadas. Vale ressaltar que alguns dos entrevistados já ocuparam ou ainda ocupam cargos públicos relacionados à educação ambiental e se inspiram, de alguma maneira, na EP em suas pesquisas e militâncias.

4.2.1. PERFIL E CONTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS

A seguir, apresentaremos um resumo da trajetória dos entrevistados, com enfoque na participação desses sujeitos no âmbito ambiental e educacional.

Entrevistado 1 – Com vasta experiência e produção bibliográfica em EA crítica, licenciado em Física pela Universidade Federal da Bahia (1968) e Mestre em Física pela Universidade de Brasília (1975), foi Coordenador Técnico e Chefe de Divisão do Departamento de Ensino Complementar da Fundação Educacional do Distrito Federal (1972/1974), Coordenador de Projetos da Fundação Nacional Pró-Memória (1980/1990), Coordenador do Projeto Interação entre Educação Básica e Diferentes Contextos Culturais Existentes no País, da Secretaria de Cultura do MEC (1981/1985). Quintas atuou no IBAMA entre os 1992 e 1997 junto à equipe de educadores do IBAMA, juntos implantaram a proposta de Educação no Processo de Gestão Ambiental no âmbito das atividades em que o órgão atuava (Licenciamento, Ordenamento Pesqueiro, Gestão Participativa de UC, dentre outras). Além disso, foi Coordenador Geral de Educação Ambiental do IBAMA entre 1997 e

2007. Coordenou 24 cursos de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental no período de 1997 a 2006, destinados ao atendimento de educadores do IBAMA, órgãos estaduais e municipais de meio ambiente, movimentos sociais, entidades da sociedade civil e outros órgãos públicos, como PETROBRAS e INCRA.

Entrevistado 2 – Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Úrsula (1989), especialização em Planejamento e Educação Ambiental pela Universidade Federal Fluminense (1990), mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Trabalhou de agosto de 2003 a julho de 2008 no Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA). É Professor Adjunto do curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LIEAS/UFRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, ideologia, ambientalismo, ecologia política, política pública e formação em gestão ambiental.

Entrevistado 3 – Também com extensa atuação na área de EA, é graduado em ciências biológicas e em pedagogia, Mestre em educação pela UFSCAR, com doutorado em Educação (1995) e pós-doutorado no Departamento de Psicologia Social da Universidade de São Paulo e no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, foi diretor de Educação Ambiental do MMA, entre 2003 e 2008. Criou a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do MMA e participou da criação da ENCEA entre outras. Atualmente é professor livre-docente e coordena o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca).

Por razões éticas, tomamos a decisão de não utilizar os nomes dos entrevistados no decorrer da análise. Os contrapontos estabelecidos ao longo da análise foram baseados no referencial teórico adotado em toda a pesquisa, o que significa não deslegitimar nenhuma das posições ou desvalorizar a

trajetórias com profundo peso histórico de cada entrevistado ou considerar uma mais importante que a outra. Dito isso, seguimos para a análise.

A sua maneira, os entrevistados vivenciaram experiências distintas que possibilitaram suas aproximações com a educação ambiental tendo a educação popular como referência. O entrevistado 1, por exemplo, não cogitava se envolver com educação *stricto sensu* até que em um dado momento de sua graduação passou a se identificar com o campo educacional e optou por concluir sua graduação em licenciatura.

Ainda na universidade, se engajou em um grupo de trabalho que participava do planejamento de projetos dentro da academia onde começou a atuar em um programa de saúde comunitária, *Médicos de Pés Descalços*, que trabalhava com as populações no bairro,

o agente de saúde era eleito, escolhido pela comunidade, daí ele tinha que fazer um trabalho de mobilização. (...) A gente propunha a união entre a medicina popular e a medicina acadêmica, o médico popular era sempre eleito pela comunidade, em geral era um raizeiro, um rezador, uma rezadora, uma parteira e nesse trabalho a gente tinha que fazer um curso, aí eu comecei a descobrir com um companheiro lá, Paulo Freire, e aí eu me encantei, na saúde e depois na educação. Nós tínhamos um programa também de capacitação de professores da área rural. Capacitação de 20 dias, com dificuldade de distância (1976/1978). A equipe de planejamento ficava lá em Brasília, a 300, 400km de distância, sendo que os licenciandos que iam estagiar lá, principalmente da pedagogia, que são professores da 1ª a 4ª, alfabetização. Eu fui e passei uns 15 e 20 dias pelo interior conversando, entrevistando aluno, professor. E aí comecei a ver o livro didático. O livro didático era o MEC que dava pro Brasil inteiro, tinha o programa Nacional do Livro Didático, tudo igual, o campo era apresentado como um lugar de fim de semana, xácara, a família era aquela coisa classe média e por aí vai. Aquilo me incomodou muito. Lendo Paulo Freire, discutindo muito na área de saúde a questão do saber popular, enfim, essas coisas foram formando uma outra consciência em mim. (ENTREVISTADO 1)

O entrevistado 1 também esteve à frente do Projeto Interação (1981-1985), que apesar de ter tido vida curta devido à falta de financiamentos, foi um projeto bastante ambicioso, especialmente por ter sido desenvolvido ainda no período em que o Brasil ainda vivia as repressões do regime ditatorial. O projeto acreditava na possibilidade de construção de uma escola pública capaz

de habilitar o educando a fazer uma leitura crítica do mundo e, por meio dela, encontrar caminhos para contribuir para sua transformação.

“Tínhamos clareza que a maior contribuição do Interação seria a formação de pessoas, a começar por seus técnicos. O projeto configurava-se como um amplo espaço pedagógico de aprendizagem coletiva e troca de saberes.” (ENTREVISTADO 1)

Desde que tomou conhecimento das obras de Paulo Freire, o professor entrevistado passou a perceber o conjunto de relações presentes na sociedade e como isso afetava o desenvolvimento de seu trabalho tanto como professor, como ambientalista. Para ele, a EP desenvolvida por Freire é capaz de propiciar um desvelamento, ou seja, a compreensão do jogo de intencionalidades que o homem exerce no meio em que vive, desnaturalizando o contexto social em que estamos situados. Essa ideia está intimamente relacionada à EA uma vez que ela tende a compreender a relação do homem com a natureza.

O entrevistado 1 destacou quatro categorias comuns à EP largamente desenvolvidas por Freire em sua obra “*Educação como Prática de Liberdade*” e afirmou que costuma utilizá-las em seus trabalhos, especialmente em EA. Essas são as quatro categorias: criticidade, temporalidade, intencionalidade (ação) e a transcendência. Esses quatro conceitos foram

“A transcendência na área ambiental é tudo, a ideia da práxis. Quer dizer, veio da concepção crítica, marxista. Eu me apoiei muito em Paulo Freire, mas claro que todos os outros que desenvolveram a questão da metodologia, a pesquisa participante, como Brandão, a questão dos saberes popular que em Paulo Freire tem uma força, dialógico... Eu senti rapidamente que a EP era o caminho e essa coisa de natureza e cultura, natureza e sociedade, essa articulação. E a ideia da intencionalidade, mesmo em Tibilisi já fala dessa noção de problema, não adianta só compreender, tem que agir, transformar. (...) Daí tem a questão da participação, já vem de um viés de sociedade de classe, a EP também traz isso, Paulo Freire ao falar de opressor e oprimido tá falando para além de classe mas tá falando também de classe. Paulo não nega as classes, ele diz que a questão da opressão está para além das classes e é verdade (...) porque a opressão do patrão acabava e deixava, a questão da reprodução da cultura pra quebrar demora, o cara briga por liberdade lá fora mas dentro de casa continua a escravizando a mulher dele e achando natural e a mulher dele aceitando porque ela acha que esse é um trabalho histórico. Não houve assim, foi uma coisa que no fundo é intervenção do popular nos processos. Ou seja, a dimensão política leva a isso, se você pensar educação como prática política e se você

vem de um campo da esquerda isso já te leva fatalmente a pensar nesses termos”. (ENTREVISTADO 1)

Quando questionado como compreende a interface entre EA e EP, o entrevistado 1 fez referência ao Seminário sobre a Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental (IBAMA,1995). Foi por intermédio desse seminário que o professor entrevistado acredita que houve a sistematização de uma proposta de formação no marco da Educação Ambiental Crítica. Em texto escrito para auxiliar as discussões do Seminário, intitulado “*A Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental*”, os autores do texto afirmam que

o desafio que se coloca para a Educação Ambiental, enquanto prática dialógica, é a de criar condições para participação dos diferentes segmentos sociais, tanto na formulação de políticas para o meio ambiente, quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio natural, social e cultural. Neste sentido, para que os diferentes segmentos sociais tenham condições efetivas de intervirem no processo de gestão ambiental, é essencial que a prática educativa se fundamente na premissa de que a sociedade não é o lugar da harmonia, mas sobretudo, o lugar dos conflitos e dos confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (da política, da economia, das relações sociais, dos valores etc.) (QUINTAS E GUALDA, 1995)

O entrevistado 1 disse durante a entrevista que acredita que o Seminário de 95 consolidou a interface da EA com a EP que vinha sendo posta em debate há um tempo. No seminário houve articulação com pessoas que fizeram parte do Projeto Interação, iniciativa que já trabalhava com a linha da EP sem explicitar isso por causa da ditadura.

A EP na América Latina lutava pelo viés da luta de classes. Os textos da década de 70 (Brandão, Marcela Gajardo...) trabalham com esse referencial de luta de classe, os textos mais recentes, anos 90, como o da Adriana, já avançam um pouco mais na análise. Desde o Interação você vai ver lá que os princípios já tem a ver com: participação, interdisciplinaridade (...) Aprendi muito com a série de Diversidades e Meio Ambiente, que eram seminários que o IBAMA liderou, discutia bases metodológicas, EA, parte epistemológica, então eu tive que estudar bastante a questão ambiental pra poder buscar essa interface com a educação, educação sem controle não existe, né? Nessa hora a gente consegue sistematizar ali, que a intencionalidade é essa, você vai ver que alguns princípios da lei a gente pega em Tibilisi, algumas coisas a gente tenta avançar um

pouco mais. Já desde a construção a visão era essa (...)por isso é importante ler as ideias do Interação, que é a matriz, que vem que da inquietude. (ENTREVISTADO 1)

No depoimento supracitado, o entrevistado aponta sinais da importância que um referencial de luta de classes impõe sobre a promoção e construção da EP e conseqüentemente na EA.

“Pra mim, pra formação política, a gestão ambiental tem potencial enorme, mas também tem um potencial despolitizador enorme, depende da corrente. E aí aquela história transclassista de alguns autores, por exemplo, todo mundo está no mesmo barco, só que alguns têm salva-vidas, outros têm lancha, outros helicópteros e tem a turma do porão, que quando fizer água, todo mundo morre afogado” (ENTREVISTADO 1)

Enquanto o entrevistado 1 apresentou um pouco de sua extensa trajetória trabalhando com EP, o entrevistado 2 admite ter tido pouco envolvimento com o campo, tanto em termos teóricos quanto práticos. O professor diz que além de não possuir acúmulo teórico pautado em reflexões acadêmicas, também não tem possui

“acúmulo prático de vivências e experiências em EP. Entretanto, mesmo nesta superficialidade pautada muito pelo senso comum, vejo com grande admiração e desde há muito tempo (praticamente simultaneamente ao envolvimento com a EA), o potencial político-pedagógico da EP, por acreditar que ela se situa no campo crítico, por compartilhar preceitos afins à transformação social” (ENTREVISTADO 2)

Apesar da pouca aproximação com a EP, o entrevistado 2, assim como os entrevistados 1 e 3 (como veremos adiante), reconhece a importância dos preceitos freirianos e como estes contribuíram em sua trajetória na EA ao compreender a dimensão social que esse campo pode oferecer.

“Eu desde sempre entendia que era necessário e fundamental que o Brasil se tornasse um país pelo menos com um nível de desigualdade e injustiça social menor do que se apresenta historicamente. Mas achava que isso era uma meta que não poderia ser trabalhada na minha vivência profissional, pois não caberia dentro da questão ambiental. Mas ao entrar em contato com os preceitos freireanos, em algumas das suas principais obras, surgiu o desafio de como integrar esses princípios no campo da EA, e foi esse instrumental que num primeiro momento me permitiu ver os limites e deficiências da EA Conservacionista, e num segundo momento, compreender o que na época se chamava de “EA Alternativa”, que logo se converteu para a EA Crítica”. (ENTREVISTADO 2)

Já na EA, seu histórico de envolvimento é bastante antigo e muito mais sólido, começando na época em que cursava a metade da graduação e durante o período de férias atuava no Projeto TAMAR no Espírito Santo, “que tinha entre suas atribuições, desenvolver atividades de EA voltadas ao espírito conservacionista do projeto com as tartarugas marinhas”. Segundo o entrevistado, seu envolvimento inicial com a EA se deu no campo da ação prática sem a vinculação teórica, e se deu por meio daquilo que hoje podemos chamar da macro-tendência conservacionista da EA. Com a graduação concluída, ingressou em uma especialização em Planejamento e Educação Ambiental, daí surgiu a oportunidade de teorizar a prática anterior, além de iniciar a leitura teórica dos princípios, fundamentos, objetivos, metodologias da EA.

“É importante destacar que essa iniciação teórica foi fortemente favorecida e influenciada por três sujeitos, no âmbito do programa de especialização da UFF: Renato Valejo, coordenador do curso que tinha grande aceitação pela EA, Dalva dos Prazeres, a professora responsável pela disciplina de EA, que por sinal era uma pessoa vanguarda na sua época, pois em pleno período de hegemonia da macro-tendência conservacionista da EA, ela era francamente articulada à macro-tendência crítica da EA, muito antes de se ter clara essa distinção. Não por acaso, ela foi a responsável por me apresentar o professor Carlos Frederico Loureiro, que, de forma inesperada e inusitada, foi convidado a palestrar sobre sua experiência com a “EA com classes populares”, algo impensável de se formular como uma questão do campo da EA naquela época. Essa oportunidade foi o ponto de inflexão que me permitiu me identificar e aprofundar a compreensão dessa nova perspectiva para a EA que surgiu diante de minha trajetória profissional. Felizmente se deu logo no início do meu ingresso no campo da EA. Dali em diante minha inserção no campo da EA se deu majoritariamente pela academia, produzindo reflexões de natureza teórica sobre as características, peculiaridades, desafios da EA. Ora ou outra atuava no campo prático, com projetos de intervenção pedagógica ou formativos, que se tornou progressivamente mais comum”. (ENTREVISTADO 2)

Foi nesse movimento que o professor passou a compreender os campos da EA e EP como pertencentes a um conjunto de valores maior, que almejam a construção de um projeto societário similar, “embora separados apenas por suas mediações político-pedagógica”.

Por sua vez o entrevistado 3 destacou que enquanto cursava a faculdade, no final da década de 70, em plena ditadura militar, já encontrava

elemento para atuar e se envolver com educação EP através de alguns trabalhos considerados clandestinos e depois com entidades ambientalistas. Em termos conceituais, o professor afirma que sua aproximação se deu quando começou a participar do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e Caribe (CEAAL),

“onde dentro desse Conselho nós criamos a REPEC (Rede de EP e Ecologia). Então nesse conselho, nessa rede, nós tivemos aí mais reflexões conceituais sobre como fomentar, como promover, como apoiar iniciativas de EP. Mas toda a minha militância no movimento ambientalista, desde a década de 70, é uma militância pautada por essa busca de uma perspectiva de uma educação transformadora, uma educação comprometida com uma melhoria na qualidade de vida de todos os humanos, uma educação que propiciasse o enfrentamento das forças opressoras ou identificadas com as reprodutoras do *status quo*”. (ENTREVISTADO 3)

O pedagogo e ambientalista afirma que Paulo Freire carrega muita importância para EA, inclusive por vias indiretas, por uma cultura freiriana que se instala no campo da educação,

“sem perceber as pessoas que vão pro campo da EA bebem dessa cultura freiriana no questionamento da educação prescritiva, bancária e na busca de uma educação vivencial, então tem influências diversas, do próprio campo de uma educação ambiental experiencial ou de *outdoor education*, que é um dos elementos formadores da EA, ou seja, por outros caminhos, mas há uma cultura que compreende. Mesmo que não tenha lido, não dialogado sobre essa convergência dos aprendizados a partir da obra de Paulo Freire, a partir das práticas fundamentadas na obra do Paulo Freire, ela ocorre”. (ENTREVISTADO 3)

O depoimento acima talvez represente, no contexto da análise das entrevistas, o início de uma série de considerações que sinalizam um grau de divergência entre os pesquisadores entrevistados. Parte dessa divergência pode ser notada por intermédio da análise bibliográfica dos textos escrito por esses autores, contudo, essas entrevistas permitiram uma melhor compreensão desse antagonismo presente no campo da EA influenciada pela EP, de modo a apresentar outros elementos que, muitas vezes, não ficam evidentes em suas pesquisas.

Os entrevistados 1 e 2 compreendem a influência das teorias de Paulo Freire na educação ambiental crítica como uma porta de entrada que anuncia

uma vocação problematizadora com potencial de enfrentamento do senso comum presente na Educação Ambiental conteudista, conservadora, pragmática, acrítica, reprodutora da lógica capitalista. A educação popular desenvolvida por Freire ao ser apropriada pela EA proporciona o enfrentamento e a superação das formas de opressão e o adensando as forças populares que visam a um novo modelo de sociedade, livre das opressões e explorações.

Paulo Freire é tudo isso. É o facho de luz do farol que ilumina o caminho, é a clareza que dá a segurança, é a torre que dá o fundamento, é a energia que comove e movimenta, é a certeza que dá a esperança. Paulo Freire nos brinda com uma fórmula possível de lidar e transformar a realidade presente no mundo. A leitura e compreensão do mundo em Paulo Freire é a possibilidade de tomar o destino nas próprias mãos. É a possibilidade de se construir outro projeto societário, por meio da Educação. (LAYRARGUES, 2014)

Vale lembrar que o entrevistado 1 sinaliza como Freire expressa uma aproximação com a dimensão de lutas de classes que permeiam nossa sociedade ainda que ele reconheça ser possível uma leitura transclassista de sua obra.

O entrevistado 3, por sua vez, destacou, como vimos acima, que a EA por si só é capaz de trazer influências indiretas, aparentemente espontâneas, de Paulo Freire. Essa colocação merece alguns apontamentos. Como foi descrito no capítulo 2 dessa pesquisa, é possível encontrarmos diversas macrotendências no campo da EA e isso nos leva a refletir como seria incoerente encontrar alguma influência freiriana nas tendências conservacionista e pragmática, uma vez que estas não estão comprometidas com a emancipação dos sujeitos e como a transformação da sociedade.

O entrevistado 3 ainda diz que acredita que a educação ambiental vivencial, experiencial se manifesta como uma educação que age em oposição à educação prescritiva, bancária, aquela que Freire tanto combatia. Essa ideia ressalta a influência da teoria fenomenológica na concepção do autor no que tange a EA. Também no capítulo 2 analisamos alguns limites da concepção fenomênica com base na teoria crítica. Como dissemos no capítulo anterior, o problema da fenomenologia, se analisada a partir de um referencial crítico, é a

compreensão da realidade buscada apenas por alguns dos aspectos aparentes dos fenômenos sociais. Além disso, o conhecimento produzido por essa concepção, em geral, é permeado por interesses de classe, ou seja, pelas ideologias construídas para a legitimação desses interesses. Dessa forma, é possível que uma EA vivencial, experimental não esteja de fato associada à emancipação dos sujeitos e com um projeto alternativo de sociedade.

Ainda que o entrevistado 3 estivesse se referindo à educação ambiental crítica quando disse que Freire está presente indiretamente no campo, tal afirmação continua a apresentar algumas complicações. Se assim fosse, talvez não houvesse disputas no interior desse campo e não houvesse múltiplas formas de compreensão das teorias e práticas freirianas.

Sendo assim, é preciso considerar que compreender a EA como uma prática descolada da teoria é conceber uma pedagogia de cunho espontaneísta. Tanto as teorias como as práticas educacionais não são tão evidentes quanto parecem ser, ainda mais se levarmos em conta os interesses políticos e institucionais que há por de trás de cada um dos projetos e programas desenvolvidos.

Saviani ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica procurou utilizar o significado de práxis a partir da obra de Vázquez (1968) que a entende como um conceito sintético que articula a teoria e a prática.

Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer". (SAVIANI, 2000, p.141)

Além da influência indireta de Freire na EA, o entrevistado 3 diz que a influência direta do autor se dá especialmente nos anos 80, mas não entra em muitos detalhes de como esse processo ocorreu e diz que essa influência foi se tornando mais evidente com o passar do tempo:

“eu acho que um elemento forte pra demonstrar isso foi a tenda da EA na Rio-92 ter a presença do Paulo Freire. Os organizadores da tenda de EA são pessoas que vem da militância ambientalista e que compreendem a importância a essencialidade... bom, quem ajuda a organizar a tenda de EA na Rio-92 é o próprio ICAE (Conselho

Internacional de Educação de Pessoas Adultas) e o CEAAL (Conselho de Educação de Adultos para a América Latina), além do Serviço Universitário Mundial. Mas o ICAE e o CEAAL têm certamente um recorte de EP, tem uma perspectiva de EP muito clara” (ENTREVISTADO 3).

Quanto ao seu próprio envolvimento com a EA, o pesquisador afirma que se deu de forma convergente com a EP.

“quando eu fazia o cursinho e me identificava com a questão ambiental, queria entrar na faculdade na área de ecologia, de meio ambiente e foi o ano do assassinato do Vladimir Herzog, e a gente começava a se mobilizar, protestar, reivindicar de alguma forma, já havia elementos de convergência entre esse querer ambientalista e essa perspectiva da EA, da EP, essa possibilidade de ação pela educação, mais efetivamente na Associação de Proteção Ambiental de São Carlos que nós criamos no final de 76, início de 77, ali a gente começou a ter mais clareza entre essa convergência entre EA e EP”. (ENTREVISTADO 3)

Sobre a interface entre a EA e a EP, o entrevistado 3 acredita que ela possa ser dada por diversos caminhos, inclusive pelo caminho daqueles que militam no campo da EP há décadas. Segundo o pesquisador, há uma trajetória da EP que, nos anos 80, começa a se apoderar, a se apropriar do campo ambiental apesar de estranhamentos de setores da educação popular que reputam a questão ambiental como uma questão da classe média e conservadora, “até ao ponto de alguns dizerem que era um inimigo oculto da emancipação do proletariado”, com tempo

“no final dos anos 80, me parece que se torna hegemônica a percepção dentro do campo da EP que a questão ambiental veio pra ficar e que era uma questão que somava os designios com as demandas, com as propostas, com as reivindicações com o campo da EP. Desde então, pela EP a aproximação vai ocorrer. Pela EA é a mesma coisa, aqueles e aquelas que atuavam no campo ambiental de uma forma geral ou no campo da educação de uma forma mais específica, começam a ver a convergência, não só entre educação e ambiente, mas a convergência dessas dimensões com a luta por liberdade democráticas, direitos humanos fundamentais e isso com plena identidade com o campo da EP” (ENTREVISTADO 3)

Avançando um pouco mais na análise das entrevistas, chegamos ao momento em que os entrevistados comentam pontos específicos referentes às políticas públicas de EA. A pergunta que inaugurou essa temática durante a

entrevista questionou como os entrevistados compreendem a adoção de conceitos e ideias da EP nas políticas públicas em EA.

O entrevistado 2 foi simples e objetivo em sua resposta, afirmando que nas políticas públicas, assim como em outros elementos da EA, a influência da EP ainda é compreendida de maneira muito superficial. O professor disse estar sem condições de avaliar as políticas públicas de EA pelo fato de não buscar informações a respeito e também por não haver uma política de transparência clara acerca dessas políticas.

“No caso particular do DF, a avaliação não seria positiva, pois as experiências governamentais existentes dialogam com a macro-tendência pragmática (Secretaria do Meio Ambiente) e a conservacionista (Secretaria de Educação). Além do mais, o DF não conta com uma estrutura político-administrativa minimamente instalada”. (ENTREVISTADO 2)

As falas dos entrevistados 1 e 3 foram mais incisivas sobre o tema e teceram críticas aos últimos anos de gestão ambiental no Brasil. Contudo, as análises de ambos apontam divergências ao problematizarem a questão das diretrizes das políticas públicas em EA dos últimos governos.

O entrevistado 3 afirma que nos textos das políticas públicas de EA desde o ProNEA de 2004 até os subprogramas que o órgão gestor de EA brasileiro implementa, passando por algumas iniciativas específicas de órgãos públicos que as vezes se apoderam de uma forma ou de outra do campo da EP, há inequivocamente um diálogo. “Em alguns casos esse diálogo é tímido ou mal interpretado, em outros casos ele é mais radical, mais profundo”, mas que, segundo o professor, há tentativas de enfrentamento das dificuldades e das barreiras que o meio público impõe “com as suas amarras, com as suas burocracias muito bem engendradas pelo *status quo*, então muitas vezes a gente tem o governo, mas não tem o poder”.

O professor lembrou os cinco anos em que trabalhou no governo federal e como ajudou a desenhar uma política, segundo o próprio, claramente comprometida com a perspectiva de EP, “com a perspectiva emancipatória, de promoção do cidadão e dos grupos sociais como artifices dos processos educadores ambientalistas”. O professor comentou que trabalhar no governo

não é uma tarefa fácil e que teve de enfrentar diversos tipos de boicotes e de carências que não permitiram que suas propostas fossem plenamente implementadas.

O entrevistado ainda revelou que apesar de muitos sujeitos terem sido contrários às ideias desenvolvidas pelo DEA e das tentativas reivindicar o governo por esse grupo de oposição, “nenhum dos atores conseguiu desmontar aquilo que a gente fazia, até desmontaram, cortaram recurso financeiro tudo pra área, mas não conseguiram ir a público e dizer, falar contra”. Isso porque, segundo o professor, apesar das críticas que possamos ter ao governo do PT, este é um governo que não permite que se faça um discurso de direita, ao menos por dentro do aparelho estatal,

“então foi feito um discurso tentando minar essa proposta pela esquerda, não conseguiu, porque ela era uma proposta, no meu ponto de vista, genuinamente freiriana, genuinamente comprometida com a EP e esses algozes aí da política ambiental... de educação ambiental que a gente implementava, acabaram inclusive tirando o time de campo, não continuaram a sua busca por implementar uma educação ambiental que eles consideravam um pouco mais a esquerda, um pouco mais marxista, como eles assim diziam, porque não havia, no meu ponto de vista, não há até hoje, mesmo com o refluxo que teve na política, não há nenhum óbice a essa compreensão de que a EA tem que ser popular e ela o é a medida que ela consegue apontar para a organização da base da sociedade, todas as demais propostas de EA que tão fundamentas em pacotes de EA voltada pra gestores ou voltada pra pescadores ou voltada pra setores específicos, primeiro que elas não são republicanas e segundo que elas esquecem que na perspectiva popular, de EA, tem que ser construída com a sociedade, com as bases da sociedade. Então a política que a gente implementava no governo de coletivos educadores e comunidades de aprendizagens participativas de sobre meio ambiente e qualidade de vida trazia na sua essência esse viés de EP”. (ENTREVISTADO 3)

As críticas feitas pelo entrevistado 3 são destinadas ao grupo que defende a educação crítica pautada na teoria marxista. Neste momento da análise fica explícito que a disputa não ocorre apenas no campo teórico da EA, como também ocorre no interior do Estado, espaço disputas acirradas e antagonismos de toda ordem.

Quando foi proposto que o entrevistado 3 fizesse uma avaliação das atuais políticas públicas, o professor disse que considera a PNEA como a política mãe da EA, mas que ela apresenta um retrocesso. O pesquisador

acredita que apesar das políticas públicas da área apontarem entre os anos 2000 e 2008 um incremento para um avanço da perspectiva da EP em seus documentos, a saída da ministra do MMA, Marina Silva, representou um desmantelamento desse processo. Segundo o professor, a entrada do Carlos Minc, em 27 de maio de 2008, “e seus seguidores, eu acredito que houve um retrocesso, uma política de EA que enuncia como carro chefe que o lixo não é lixo (...) pra mim, é muito apoucada, muito irresponsável em termos de falar em política pública de EA” e isso, para o professor, representou um desmonte completo com menos recurso pra área de EA. Apesar do professor não ter feito comentários diretos a respeito da gestão Marina no MMA, fica explícito que o entrevistado compartilha com as ideias da ex-ministra e que concorda que as políticas públicas de EA desenvolvidas nesse período (2003-2010) possuem maior proximidade com a EP.

O entrevistado ainda comentou a participação do governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no mês de novembro de 2014, em Nagoya, no Japão. Essa conferência teve como intuito promover medidas para reforçar e intensificar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). O pesquisador comentou que o governo brasileiro foi convidado para ir apresentar os coletivos educadores e os municípios educadores sustentáveis que eram políticas que foram desenvolvidas com sua ajuda em 2004.

“Começamos a desenvolver em 2004, se tivesse sido mantida hoje, em Nagoya o diretor de EA no MMA (Nilo Diniz) teria mais a relatar do que simplesmente uma política datada mas que não foi desmontada e que eles procuram hoje recuperar de alguma forma colocar na lógica de atuação do órgão gestor, da mesma forma no MEC o programa das escolas sustentáveis ele traz no seu DNA essa mesma lógica de espaços educadores sustentáveis, de transversalidade da EA, promovendo a escola na sua relação com o entorno, então eu acredito que o Estado atual ele é uma incógnita, o estado atual da política nacional de EA vai depender por um lado de um novo governo da presidenta Dilma conseguir trazer pra gestão do órgão gestor tanto no MEC como no MMA pessoas que tenham essa clareza do compromisso com a EA popular, e clareza do compromisso não com texto acadêmicos mas por uma prática demonstrada nessa direção e por outro lado que o coração do governo se ambientalize, porque não dá pra manter a EA num gueto de ambientalistas, de educadores ambientalistas sendo que o coração do governo continua comprometido com uma ótica desenvolvimentista a qualquer custo, essa missão é a mais difícil” (ENTREVISTADO 3)

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação, a que o entrevistado se refere, é uma proposta que foi articulada por meio do processo da quarta Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, que diz respeito ao programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (MEC, 2003).

O Manual das Escolas Sustentáveis (Resolução FNDE N° 18 de 21 de maio de 2013) define essas escolas como:

Aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo (MEC, 2013).

O texto base do Programa Nacional Escolas Sustentáveis ainda está em processo de construção através de consultas públicas, contudo, o Programa já divide opiniões de pesquisadores e educadores ambientais. Kassiadou (2014) propõe um estudo sobre o programa em desenvolvimento e analisa projetos elaborados por escolas de três regiões com alto grau de vulnerabilidade socioambiental no Estado do Rio de Janeiro (Itaboraí, São João da Barra e Magé) e destaca que

existe um predomínio de projetos que focam em questões socioambientais mais genéricas, fundamentadas talvez, em um senso comum sobre questões relativas ao campo da educação ambiental e que parece não estar percebendo a realidade socioambiental do território, onde estão situadas as escolas. (KASSIADOU E SÁNCHEZ, 2014, p. 19)

Os projetos elaborados pelas escolas destinados a esse Programa, em sua maioria, ressaltam ações como: horta escolar, reaproveitamento de resíduos, reciclagem, educomunicação, dentre outros. Decerto, tais ações são coerentes e estão inseridos no debate ambiental, contudo, a emergência das vulnerabilidades de determinadas regiões implica a necessidade do

enfrentamento dessas condições. Uma educação ambiental que não promove o reconhecimento das vulnerabilidades locais e não articula maneiras enfrentá-las está comprometida com a reprodução sistêmica. O município de Itaboraí, por exemplo, vem sofrendo grandes impactos devido à construção do Comperj na região. O município que já sofria com problemas de infraestrutura e saneamento básico precário em diversas regiões, terá tais condições agravadas com o aumento vertiginoso da população e com os impactos da poluição do próprio Complexo.

Os impactos e riscos ambientais identificados pelo estudo, dizem respeito ao dano a área protegida, poluição atmosférica, poluição de recursos hídricos e poluição do solo. Os cinco projetos de escolas sustentáveis, dois tratam sobre horta escolar, um projeto sobre acessibilidade com a proposta de construção de bicicletário. Os outros dois tinham como objetivo desenvolver ações para reciclagem/reaproveitamento de resíduos. (KASSIADOU E SÁNCHEZ, 2014, p.12)

Sendo assim, seria coerente considerar uma escola sustentável em um bairro ou município tão distante da sustentabilidade, desprovidos inclusive de saneamento básico?

Outra crítica comumente apontada ao Programa Nacional das Escolas Sustentáveis é a questão das viabilidades de desenvolvimento dessa iniciativa. Enquanto ainda encontramos escolas públicas pelo Brasil em condições físicas de inteira precariedade, fora outras limitações, a implementação de um programa como esse parece um contrassenso. Com o desenvolvimento e conclusão das diretrizes do programa, possivelmente o Estado atribuirá essa demanda à sociedade civil, que provavelmente será assumida por empresas privadas sob o pretexto da ineficiência do Estado, ancoradas pelo discurso de responsabilidade socioambiental e marketing empresarial verde. Exemplo próximo a isso é o do Colégio Estadual Erich Walter Heine que foi criado por meio de uma parceria público-privada entre o governo estadual e a ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA) que, oficialmente, não integra o Programa de Escolas Sustentáveis mas que envolve parcerias público-privadas (governos e empresas ou ONGs) e que “parte destes eixos temáticos (edificação, gestão e currículo) pode ser replicado para as escolas

que venham a integrar o Projeto Escolas Sustentáveis da CGEA/MEC” (KAPLAN, 2012, p.20).

Os riscos de programas como este é o enfraquecimento do poder público e o fortalecimento de concepções de EA de caráter conservacionista e pragmático, além de acentuar a lógica privatista, de mercantilização e aparentemente silenciando os impactos trazidos ou agravados pela própria empresa, como bem observa Kaplan (2012) em seu estudo.

Já expressas as considerações do entrevistado 3 quanto às políticas públicas de EA, vejamos como entrevistado 1 concebe a temática. O professor aponta alguns conceitos que julga importantes da EP nas políticas públicas de EA. Dentre eles está o conceito de participação, mas participação como processo de aprendizagem e de protagonismo para transformação da sociedade. O professor faz questão de lembrar que o conceito em questão possuiu várias conotações, inclusive como processo de tomada de poder. O entrevistado se refere à participação como intervenção, como uma conquista política e afirma que ela não deve ser dada, que deve ocorrer de modo processual, onde os grupos populares devem conquistar os espaços de participação, “quando você é só é informado das coisas, você não intervém, você não usufruiu da decisão, você só paga o ônus dela”.

Nesse sentido, segundo o professor, um corolário da participação seria a autonomia, a emancipação. O pesquisador compreende o processo educativo como um processo transformador e aponta que há um movimento de emancipação dos grupos sociais em relação ao que seria o problema do educador. “Tem alguns educadores populares que falam do princípio da redundância, que o esperado é que o grupo dependa cada vez menos de você, até o dia que você seja redundante perante aquele grupo social”. Dessa forma, é preciso contestar projetos de educação em que apontam a dependência contínua de um educador no processo de transformação, é necessário caminhar em virtude da emancipação dos sujeitos.

Além do conceito de participação, o entrevistado 1 também destacou a questão dialógica, sendo o diálogo compreendido enquanto troca de saberes de matrizes de racionalidades diferentes,

“por isso que quando a gente fala de interdisciplinaridade a gente avança para além da disciplinaridade acadêmica, a ideia é uma matriz nossa, que é historiador, físico, matemático, mas essa interdisciplinaridade também com outros saberes, de outras referências epistemológicas, outras matrizes de racionalidade, fora dessa... Iluminista, que nós aprendemos e praticamos. Então o diálogo não é troca de opinião, o diálogo é uma construção de um saber a partir do diálogo dos dois, das contradições mediado pelo mundo real, pela práxis. Então, também pra nós a questão do diálogo é uma questão metodológica, de decodificar pra o outro, ou seja, eu vou tornar a biologia decodificada, não existe a biologia do mateiro, vamos fazer esse encontro, vamos construir uma percepção do real que incorpore coisas e que negue coisas. Essa mediação do real vai dizer isso, que é uma ideia freiriana de diálogo”. (ENTREVISTADO 1)

Para o professor, o dialógico não pode nos confundir com o espontaneísmo pedagógico onde o povo sabe tudo ou extensionismo, o povo não sabe nada. E é por isso que a ideia da EA crítica se ancora no confronto de saberes e de visões de mundo para que seja possível outra visão de mundo, uma mais justa, sem opressões.

Quanto aos avanços das políticas públicas na área de EA, o entrevistado 1 se mostrou otimista e elencou alguns exemplos para confirmar sua opinião. Segundo o professor, hoje, a EA está presente na política que regula a pesca como um instrumento de ordenamento pesqueiro, assim como está presente no estatuto da cidade, na Política Nacional De Resíduos Sólidos, “claro que quem pensou talvez tenha pensado em reciclagem, mas a EA está lá”. Em sua intencionalidade formal, o professor afirma que a EA está mais presente atualmente nos debates e nas políticas públicas, contudo, na prática, ele acha que temos perdido terreno, inclusive pelas disputas de significado do próprio campo. O professor menciona a forte pressão que há no uso do termo *educação para sustentabilidade*, que, na verdade, é atrelada à ecoeficiência, modernização ecológica e representa as disputas vivenciadas atualmente no campo da EA.

Há uma imposição europeia, o último encontro lá em Nagoya (...) a EA com esse nome é defendida pela América Latina, nos outros (*países*) é educação para sociedades sustentáveis, para sustentabilidade. Que é a ideia do desenvolvimento sustentável que está por de trás. Então eu sinto uma perda, por exemplo, no próprio campo institucional há um regresso, o IBAMA teve uma coordenação geral que formulou, construiu com vários grupos sociais uma proposta, hoje ela já não tem sequer uma área institucionalizada de fato que articule a EA dentro da instituição, você tem a resistência,

porque é um projeto mais coletivo e entrou para licenciamento, mas eu sinto que não avançou (ENTREVISTADO 1)

As constantes disputas de caráter político institucional, inclusive no Instituto Chico Mendes, representam um entrave no desenvolvimento de projetos voltados para a EA. Segundo o entrevistado 1, há portadores de propostas críticas como também de outras propostas, algumas delas antagônicas. No IBAMA, apesar de ainda haver algumas pessoas dos antigos Núcleos de Educação Ambiental (NEA) trabalhando nos movimentos sociais, o professor afirma que a organicidade foi perdida, “um lócus que articulava tanto a prática como a formulação, um lócus de práxis no campo institucional. E eu sinto que a gestão Marina enfraqueceu a EA”.

Ao afirmar isso, questionei se o professor compreendia esse enfraquecimento da EA na gestão Marina como um movimento intencional. Como resposta, o entrevistado lembrou a I Conferência Nacional de Educação Ambiental que reuniu mais de três mil educadores em Brasília e como desde então não foi feita mais nenhuma conferência específica para a educação ambiental. Fez-se, no entanto, Conferência Nacional do Meio Ambiente, onde a EA virou um tema dentro de muitos temas, o que teria enfraquecido e removido o peso da luta educacional, “a gente subsumiu ali”. O professor ainda aponta que algumas pessoas que lideravam a EA naquela época optaram pelo formato de fórum que, para o entrevistado, apesar de ser “uma coisa importante, articulador, não tem o papel de uma conferência no viés do governo Lula, de ser formulador de políticas públicas”.

De acordo com a avaliação do entrevistado, havia um viés na gestão Marina Silva que promovia o enfraquecimento do protagonismo do Estado e que, conseqüentemente, promovia o avanço da ideologia neoliberal no país. Com isso, passou-se a tentativa de transferir para a sociedade civil aquilo que é dever do Estado.

“Com um discurso não neoliberal, mas que na prática dá o mesmo efeito, inclusive no momento histórico em que o mercado capitalista tem uma hegemonia na sociedade que transcende os estados nacionais, hoje a globalização financeira é capaz de influenciar qualquer estado nacional. O capitalismo conseguiu criar um sistema que ele consegue fazer uma disputa e impor a hegemonia sobre

política, não é a toa que se tem um discurso de Banco Central independente, de quem? Da sociedade, pra ficar vinculado ao sistema financeiro, como são os países capitalistas, que seguem o receituário neoliberal, aumenta juros... aquele esquema... aumenta desemprego” (ENTREVISTADO 1).

O professor acredita que todas as políticas públicas que tiveram conferências durante o governo Lula saíram fortalecidas, como foi o caso da agricultura familiar que teve conferência e recebeu aumento nos seus financiamentos, inclusive com juros subsidiados, e financiamentos oficiais. Antes disso, segundo o entrevistado 1, o agronegócio levava todos os benefícios, todavia, com as conferências, houve até uma abertura de linhas de crédito para agroecologia que não existia.

Na pesca, O entrevistado relembra que em virtude das conferências da área, a mulher passou a ser reconhecida como pescadora, além do trabalho ter sido regularizado com direitos e carteira assinada. Já a conferência das cidades ajudou a fortalecer a questão da moradia popular, como o programa Minha Casa, Minha Vida, destinados também “aos movimentos populares para administrarem a construção das moradias, o MTST faz isso”. A escola pública também se beneficiou com as conferências, “as compras antecipadas para merendas escolar saíram dessas políticas públicas, alguns lugares estão avançando muito, em outros há mais dificuldade”. Em meio a isso, de acordo com o professor, a EA foi perdendo espaço quando ela tinha uma promessa de capilaridade.

Além do enfraquecimento da EA nos últimos anos, o entrevistado 1 ainda observa o agravamento das deficiências na rede pública de ensino e observa uma secundarização do papel do professor.

“Eu sinto que se cria um movimento, assim como se cria na questão da relação na gestão ambiental pública, essa coisa do coletivo educador, transclassista, a mesma lógica passa pela questão da escola. Que é diferente do Elos²⁵ que há um protagonismo do

²⁵ Programa desenvolvido pelo âmbito da Superintendência de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Ambiente em parceria com a UERJ, com recursos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (FECAM). O Programa tem por objetivo promover e debater a temática socioambiental no ambiente escolar, estimulando o diálogo dessas instituições com as comunidades de seu entorno e buscando soluções coletivas para

professor e do aluno. Mas é uma tentativa de um certo isolamento, concluindo que a escola é uma coisa pesada, burocrática, a mesma crítica do Estado, o Estado é burocrático, mastodôntico, aí encontra um pouco com o pensamento neoliberal, que cria o terceiro setor, para fazer o que o Estado é incompetente pra fazer, por falta de agilidade”. (ENTREVISTADO 1)

Dessa forma, sob a ótica do professor, o fato de não haver no Brasil um aparelho estatal em condições de gerir, acompanhar, orientar e supervisionar as diretrizes de EA que são formuladas, o campo da EA acaba sendo enfraquecido.

Além disso, o entrevistado aponta outro indicador da perda de peso institucional do campo, que foi a disputa para conseguir que a EA entrasse nos Planos Plurianuais²⁶ (PPA) previsto no artigo 165 da Constituição Federal e regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998. O entrevistado relembra que no primeiro ano do PPA a educação ambiental entrou como intenção porque tudo era em formato de intenção, no segundo plano já entrou como programa, “o grupo do IBAMA teve uma forte influência na formulação disso”. Depois no segundo mandato do Lula também foi programa, mas “agora virou uma subcategoria no PPA, já não é mais um programa, é outra coisa, não tem o mesmo status”.

Por compreender a EA crítica a partir de um referencial de lutas de classes, o professor entrevistado 1 reforça alguns pontos de divergência presentes dentro campo tanto nos órgãos ambientais (no próprio Estado) como em pesquisas da área. O professor afirma que o grupo que defende a EA crítica ancorada no marxismo está comprometido com a luta pelo controle social no aparelho estatal pelas classes populares.

Começar nos dividir das outras correntes inclusive pela ideia de que a gestão ambiental media conflitos e não busca harmonia. Então essa é a linha de trabalho, a gente trabalha com a ideia de assimetrias e ter as prioridades nas populações vulneráveis socioambientais. Quer dizer, há uma opção, quando a linha clássica queria uma EA pra todos. Então a gente já estabeleceu essa diferenciação desde o início e isso vem da educação popular. Então a proposta que a tem pra

os problemas socioambientais identificados, através da participação de estudantes, professores e dos demais moradores na vida pública local.

²⁶ Plano de médio prazo, que estabelece as diretrizes, objetivos e metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos.

construir lá juntos, com IBAMA e com apoio das pessoas da academia, Loureiro, Carlos Walter, Layrargues, Domingues, esse povo foi sempre já nessa linha. Se você vir a primeira diretriz que a gente trabalha, a gente trabalho apoio à sociedade civil, é um documento que a gente escreve quando a gente chega no IBAMA depois dos seminários, pra gente sentir que o pessoal toparia nossa proposta, primeiro a gente trabalhou assim, tinham diretrizes oficiais pra gente poder dialogar com a sociedade, com financiador, com parceiras institucionais a gente precisa de um referencial pra não ser um projeto seu, mas institucional. Então a gente fez um pequeno grupo de trabalho e aí a gente fez as primeiras linhas, aí um pouco bebendo das experiências da SEMA que já trabalhava com a ideia mais gerais. Então já do primeiro a gente ainda categoriza por linha mais escolar e a outra já sinaliza a sociedade civil e outra também pra formação de educadores, técnicos, já pensando assim. (ENTREVISTADO 1)

Apesar das grandes divergências presentes no campo da EA que reivindica a EP como orientação, pontos de convergência também foram manifestados durante a entrevista. Houve um consenso entre os entrevistados no momento em que reconheceram que a participação dos movimentos sociais, povos tradicionais, comunidades ribeirinhas, quilombolas, dentre outros, ainda está a desejar na construção das políticas públicas em EA. Há muito a ser feito, contudo, há sinais do crescimento dessa participação, principalmente se levarmos em conta o distanciamento que esses grupos populares estiveram dos espaços e dos processos decisórios por conta dos longos anos do regime ditatorial.

O entrevistado 3 faz uma análise positiva quanto a esse aspecto e aponta que o diálogo entre os ministérios, tanto do Meio Ambiente como da Educação, com o MST e outros movimentos sociais, tem ocorrido mesmo que de maneira muito tímida. O professor ainda diz que hoje quando os movimentos sociais fazem manifestações na esplanada,

“em geral, eles não levam porrada, porque as vezes ainda levam porrada, mesmo que hoje o tratamento seja mais dialógico e haja mais recurso e gente focada nesse intercâmbio (...) Dentro do MEC, o MST trouxe pra nós uma demanda que era que houvesse programas no governo que possibilitassem aos assentados de Reforma Agrária participarem do ciências sem fronteiras e de outras iniciativas mas com um desenho específico para o agricultor, para o estudante agricultor, para o estudante que vem do campo e a gente sabe que a Educação no Campo é muito negligenciada no país. (...) Há, quando se conversa com o Ministro, há uma sinalização positiva, mas depois a própria máquina não está preparada para atender esse tipo de demanda”. (ENTREVISTADO 3)

Talvez se comparado à ditadura militar, os movimentos sociais atualmente levam “menos porrada”. Contudo, presenciamos o aumento da hostilidade e da perseguição das classes dominantes em relação aos movimentos sociais e sua crescente criminalização, com o aumento dos assassinatos e prisões provocados pelas expropriações violentas, mediante a coerção do Estado, tanto na utilização de armas quanto pelas posições do aparato judicial (LEHER, COUTINHO, BOTELHO, COSTA, 2010).

O entrevistado 3 ratifica dizendo que hoje os movimentos sociais têm mais espaço do que tinham há 12 anos mas que, no entanto está muito aquém do necessário, que precisa ser mais contemplado. Afirma ainda que a presidenta Dilma não pode ser refém de um parlamento e de uma mídia conservadora que “qualquer aproximação com os movimentos sociais é interpretada como bolivarianismo, comunismo, coisas do tipo”.

O entrevistado 2 também acha que os movimentos sociais não estão sendo devidamente contemplados nas políticas públicas de EA, à exceção do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF) que dialoga com a agricultura familiar no âmbito nacional.

Por sua vez, o entrevistado 1 aponta que nas conferências (algumas delas mencionadas anteriormente), houve uma forte participação dos movimentos sociais. Mas, em relação ao fato desses movimentos estarem sendo contemplados ou não, o professor acha que isso deve ser observado a partir da questão de correlação de forças presente na sociedade brasileira.

“eu acho que muita coisa foi contemplada sim, mas dentro do projeto de consideração classes, queira ou não, essa coisa de acesso de financiamento, mesmo os assentamentos tenham diminuído, você aí tem o peso do agronegócio que é forte dado ao protagonismo da economia, especialmente nas divisas (...). Que tem o preço político, que é conter avanços de movimentos de Reforma Agrária, nós vamos ser o celeiro do mundo então nós temos que ter uma reserva de terra, nós temos que ter uma legislação que não empate a gente, que a briga do código florestal foi essa. Seguramente, nessa disputa, não há como negar a hegemonia, o peso que a correlação de forças é a favor do capital, do agronegócio”. (ENTREVISTADO 1)

Durante a entrevista, o entrevistado 1 ressaltou como a base social da agricultura empresarial é muito mais forte que a da agricultura familiar, muito por conta de uma bancada ruralista presente no parlamento. Mas que em meio a isso, a partir do governo Lula, criou-se um ministério do Desenvolvimento Agrário para atender diretamente a agricultura familiar, que antes estava dentro do Ministério da Agricultura, “hoje há pelo menos dois espaços institucionais, em tese, com o mesmo status”. O professor também comentou que houve avanços na criação de áreas protegidas, como criação de RESEX, “criou-se mais reservas extrativistas do que parques”.

O entrevistado 1 ainda faz questão de lembrar que todo esse processo foi dado mediante a uma correlação de forças, que os sujeitos que já faziam que faziam o controle social não foram retirados, mas que novos sujeitos políticos foram incorporados para fazer a disputa do controle. Mas que ainda estamos muito distantes do ideal, do pleno controle social por parte dos movimentos populares, uma vez que, no caso do movimento ambientalista assim como em outros, o capital também ganhou mais espaço, a linha da ecoeficiência hoje é muito mais forte.

“Hoje se define muito no campo ambiental e as empresas começam a ter as suas próprias ONGs e com isso tá tirando dinheiro das ONGs. As grandes ONGs elas já não mais operam, elas financiam outras ONGs, como é o caso da WWF, ela hoje produz, ela formula, o relatório dela sobre a biodiversidade é um documento que nenhum de nós podemos deixar de ler. (...) E eles tem uma força dentro do Banco Mundial. Nós (da EA crítica) até crescemos, mas no conjunto ainda somos minoritários” (ENTREVISTADO 1).

Apesar da avaliação, até certo ponto positiva por parte dos entrevistados quanto à aproximação dos movimentos sociais das políticas públicas, o atual cenário do governo brasileiro não é nada inspirador e não parece ser muito favorável à causa da EA crítica, transformadora. As entrevistas foram realizadas no final de 2014, até então não tínhamos informações precisas de como seria o segundo mandato da presidenta Dilma. Já em janeiro deste ano, a governo federal nomeou Kátia Abreu para assumir o Ministério da Agricultura e em poucos dias no cargo já fez declarações polêmicas que ressaltam de que lado o governo está tendendo nessa disputa pelo controle social. A ministra declarou que o Brasil não possui mais latifúndios e que é favorável ao diálogo

com MST, contudo condenará invasões de Terra, “tem MST que invade, isso é ilícito, sim, e vai continuar sendo. Está na Constituição”²⁷.

Na educação o cenário também não é nada agradável. No primeiro mês do segundo mandato da presidenta Dilma foi realizado cortes orçamentários que em toda a Esplanada representa um corte mensal de R\$ 1,9 bilhão. Contudo, o MEC foi o maior prejudicado, sendo o bloqueio na conta desse ministério equivalente a R\$ 7 bilhões anuais. Além disso, o ministro do MEC recém-nomeado é o ex-governador do Ceará, Cid Gome, favorável ao aumento de oferta privada das universidades, com recursos estatais.

A trajetória do novo ministro é afim ao projeto em curso de expandir a oferta privada, com recursos estatais, e de refuncionalizar as universidades como organizações de serviços e ensino. A sua relação com as universidades estaduais do Ceará foi hostil e rude, manifestando disposição de federalizá-las (1) e mesmo de fechar o prestigioso curso de medicina da UECE, provavelmente por ser muito custoso (2). Mesmo diante da enorme falta de docentes, mais de 800 nas três universidades estaduais, procrastinou a realização de novos concursos (optando por deletérios contratos temporários e terceirizações) até o final de seu segundo mandato. (LEHER, 2015)

Nesse contexto, é preciso reconhecer que o PT, partido que representava as lutas dos trabalhadores, como assim dizia, hoje representa determinadamente os interesses do capital.

Os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff romperam com o projeto de educação do PT dos anos 1980 e 1990, elaborado no contexto das lutas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em especial na Constituinte e na LDB, nas quais sobressaiu a liderança de Florestan Fernandes, e no período de elaboração do Plano Nacional de Educação dos Congressos Nacionais de Educação (1996-1997): por isso, jamais admitiram considerar o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira elaborado pelos trabalhadores da educação, entidades acadêmicas, estudantes, reunidos no referido Fórum.(LEHER, 2015)

²⁷ Entrevista com a Ministra da Agricultura, Kátia Abreu, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/202830-o-agronegocio-nao-e-carne-podre-e-nao-teme-cortes.shtml>, acesso em 6 de janeiro de 2015.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a educação popular desde a sua origem pode ser compreendida como um instrumento de luta dos movimentos sociais, a educação ambiental crítica surgiu a partir colaborar e intensificar essa disputa comprometida com um projeto de sociedade alternativo mais justo, livre das opressões. Contudo, como vimos ao longo desta pesquisa, tanto a educação popular como a ambiental em suas trajetórias sofreram algumas ressignificações e foram apropriadas de acordo com projetos societários distintos.

No bojo do ideário neoliberal, que tira da referência a sociedade e os direitos coletivos e universais e passa a centrar no individualismo, novas noções passaram a ser orientadas pelo ideário do capital humano. Nesse contexto, há a retomada da concepção de educação popular sendo que desta vez desprovido do protagonismo dos movimentos sociais. Vemos a construção de políticas públicas feitas em nomes *dos* e *para* os pobres sem que estes sejam sujeitos de seu próprio processo de libertação. O termo “pobre” tem sido compreendido com certa frequência, principalmente pelas políticas sociais, como sendo aquele consumidor menos favorecido na escala dos graus (equivocadamente chamados de classes) de consumo de mercadorias e serviços. Nesta perspectiva, o “pobre” estaria completamente inserido na lógica do mercado capitalista e almejando a melhores posições na escala do consumo. (LOUREIRO, 2009b).

Assim, é importante diferenciar a educação dos populares ou dos trabalhadores empobrecidos que se faz com base nas das concepções liberais de educação, em qualquer uma de suas vertentes, e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de educação popular, cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores (PALUDO, 2011, p.283).

É preciso ter em mente que a educação popular na escola pública continua a ser um projeto em construção. É nodal que se retome o seu sentido de origem e construir projetos e propostas de resistência, porque sob o capital

“a escola pública e popular sempre será algo pelo qual vale lutar, dada a importância da educação dos trabalhadores, e para os processos transformadores” (PALUDO, 2011).

Aliada à educação popular, a educação ambiental crítica que se referencia na teoria marxista reforça uma educação vinculada à política, à classe social, ao conhecimento, à cultura, à ética e a um projeto de sociedade. Promove a concepção de uma educação que assume um significado de ato político em contraposição a uma educação reprodutora da ideologia hegemônica. Sendo assim, ao destacarmos o que torna essa concepção da EA tão diferenciada das demais ao longo da pesquisa, lançamos mão da tentativa de localizar e compreender as contradições nos discursos decorrentes das disputas teórico-políticas, epistemológicas e ideológicas existentes no campo da EA que assume a EP como um de seus elementos fundantes.

As análises das políticas públicas contemporâneas da EA das entrevistas dos intelectuais da área, apresentadas no capítulo anterior, permitiu compreender as disputas político-ideológicas do campo e como elas emanam diversas interpretações do papel Estado. Além disso, essas análises também revelaram divergências nas concepções dos entrevistados em relação à sociedade e natureza, vínculo entre estado e sociedade civil e apropriações da EP pela EA.

Ao longo desta pesquisa, vimos que os intelectuais ligados à educação ambiental crítica (marxista) reforçam a necessidade de um Estado mais presente, além de reivindicarem o controle social verdadeiramente democrático, participativo, que inclua horizontalmente os movimentos sociais. Em contra partida, também identificamos outro grupo que, apesar de não ser marxista, também incorpora elementos teóricos e práticos da EP inspirados em Paulo Freire na EA que desenvolvem, porém, de forma transclassista. Esse mesmo grupo é o que defende parcerias entre setores públicos e privados na execução das propostas e programas de EA. Dessa forma, uma diferença encontrada na perspectiva dos entrevistados é a dicotomia que separa e contrapõe Estado e sociedade civil. Enquanto um grupo estende a compreensão de sociedade civil como um protagonista social isolado, tirando a

visibilidade das disputas entre interesses divergentes, outro compreende o Estado como regulador e mediador de interesses que deve buscar minimizar assimetrias e conflitos, buscando fortalecer margens de reconhecimento de um ideal popular. Tais diferenças implicam antagonismos em diversos setores do governo, inclusive na educação e na gestão ambiental.

Vale ressaltar que o mesmo grupo que defende parceiras público-privadas é o mesmo que se encontra ancorado na fenomenologia e que defende a ideia de que o problema da subjetividade é contornado por meio do consenso. Ao optar por esse método, o grupo suprime a centralidade do trabalho, essencial à perspectiva crítica da EA, e optam, como já foi visto, pela centralidade da linguagem em que as relações entre os seres se baseiam em negociações a partir do diálogo, fundamentado pela teoria da ação comunicativa.

Como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, uma das primeiras experiências teóricas de educação ambiental no Brasil associada à educação popular foi expressa pela ecopedagogia desenvolvida por Moacir Gadotti. A leitura fenomenológica tanto da EA como das obras de Paulo Freire marcou essa experiência e serviu de inspiração para muitos grupos de educadores e ambientalistas repercutindo seus efeitos até hoje como podemos constatar. De fato, a ecopedagogia representou um avanço na aproximação de uma leitura ambiental que relaciona o homem e a natureza, principalmente ao reconhecer a Terra como a grande oprimida, mas, como foi sinalizado ao longo da presente pesquisa, a leitura fenomenológica apresenta uma série de limitações no que tange a compreensão dos problemas e conflitos históricos presentes em nossa sociedade.

Percebendo essas limitações, alguns educadores ambientais que estavam à frente do campo da EA no Brasil se dividiram, parte significativa dessas divisões foi expressa no decorrer das entrevistas. Hoje observamos no campo da EA que mantém interface com a EP dois grupos de grande influência para área, o grupo que compreende o movimento através da fenomenologia e o grupo marxista que reivindica o termo educação ambiental crítica. Como vimos, ambos se apropriam de conceitos freirianos, cada qual a sua maneira, o

primeiro de maneira transclassista, o segundo compreendendo as determinações históricas que salienta os conflitos de classes.

Dessa forma, a educação ambiental crítica que surgiu a partir dessa divisão dos educadores ambientais brasileiros tem como proposta problematizar a realidade e intervir nela para construir um projeto societário alternativo. Essa perspectiva desvela o uso das obras e experiências de Paulo Freire no intuito de preencher o sentido teórico-metodológico desenvolvido pelo educador, assim como dos conceitos utilizados pelo mesmo, tais como: emancipação, práxis, diálogo, participação.

Ainda sobre a compreensão do papel do Estado, apesar das divergências apresentadas entre os entrevistados durante as entrevistas, houve um consenso em reconhecer que a EA ainda está aquém do que deveria, ainda mais se levarmos em conta a emergência dos problemas e conflitos ambientais nas últimas décadas. Contamos com uma série de afirmações da educação ambiental reconhecida na legislação nacional: Lei 6938/1981, a Constituição de 1988, a Lei 9795/1999 e sua regulamentação pelo Decreto 4281/02, dentre outras que surgiram durante o governo Lula. Contudo, passado mais de uma década desde a regulamentação da PNEA, podemos afirmar que a educação ambiental não vem recebendo a devida atenção dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação estando distante dos espaços de decisão e com escassos recursos para se firmar como política pública relevante ao país.

De fato, o campo recebeu muitos avanços em termos legais. As lutas sociais da década de 1980 e a realização da Rio-92 foram determinantes para as conquistas ambientais da década de 1990. A Conferência gerou muitos frutos relevantes para a EA como o Tratado de Educação Ambiental, referência para o PNEA e para a criação oficial da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), que veio a se tornar o principal espaço de articulação dos educadores ambientais do país. Mas, é também nesse movimento em que há a intensa interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, além de empresas privadas assumindo o financiamento de projetos ambientais e conseqüentemente ditando as pautas das agendas de tais

programas. Há, desde então, a consolidação do desenvolvimento sustentável como estratégia dita viável para conciliar desenvolvimento, no sentido capitalista, e meio ambiente.

Percebemos ao longo deste estudo que a construção das políticas públicas da EA brasileira evidencia disputas que ressaltam de um lado a defesa de políticas educacionais e ambientais públicas e do outro lado uma tentativa de ofuscar a fronteira público-privado, o que implica no tratamento em pé de igualdade para as duas esferas e na tentativa de direcionamento de recursos públicos para agentes privados.

A conclusão desta pesquisa revela que o campo da EA crítica está permanentemente em construção, seja em seu adensamento teórico seja na luta por conquistas de espaços de atuação. É nesse sentido que precisamos estar atentos aos projetos societários que estão por de trás de cada iniciativa que se diga ambiental. É preciso questionar quais são as educações ambientais que estão comprometidas com melhores condições da escola pública e com a emancipação dos sujeitos para que eles se tornem protagonistas da transformação da sociedade e quais são educações que estão subordinadas à lógica e aos interesses do empresariado.

Almejamos que esta pesquisa venha a ser contributiva para o campo da EA crítica e que favoreça teoricamente com o fortalecimento do campo. Esperamos também que esta pesquisa, apesar do distanciamento que as universidades ainda mantêm em relação aos movimentos sociais, represente, de alguma maneira, um incentivo a essa aproximação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. C. **O Currículo em Ciclos de Aprendizagem: uma Proposta de Escola Pública, Popular e Democrática.** 36ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Goiânia-GO, 2013.

ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres.** São Paulo: Contexto, 2007.

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

AZIBEIRO, N. E. **Qual o Jeito do GT 06?: Uma Incursão em Busca de Pistas.** 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2004.

BATISTA, M. S. X. **A Educação Popular do Campo e a Realidade Camponesa.** 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2007.

BERGAMSCHI, M. A. **Educação Escolar nas Aldeias Kaingang e Guarani: Indianizando a Escola?** 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2008.

BERNAL, A. B. **A Construção do Programa Estadual de Educação Ambiental do Rio De Janeiro: Disputas pela Agenda Pública em Tempos De Hegemonia Neoliberal.** Dissertação (Mestrado) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O que é Educação Popular?** Disponível em: http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf (versão on-line).

BRAYNER, F. H. A. **Um Mundo entre os Homens: Um Confronto entre Hannah Arendt e Paulo Freire).** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2009.

Federación Anarquista Uruguaya (FAU). **Poder, Autogestión y Lucha de Clases,** una aproximación al tema. Uruguai, 2004

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRANCO, J. B. E LOUREIRO, C. F. B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. Ambiente e Educação. In: LOUREIRO, C. F. B. E TORRES. J. R

(Orgs.) **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

Freire, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **Educação e Mudança.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. (ORG). **Paulo Freire: Uma Bibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Ecopedagogia e Educação para a Sustentabilidade.** 1998. Disponível em http://www.biologia.ufrj.br/ereb-se/artigos/ecopedagogia_e_educacao.pdf

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Petrópolis, 2001.

_____. **Pedagogia da terra:** Ecopedagogia e educação sustentável. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf> Acesso em 21 de outubro de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS – IBAMA (1996). **Diretrizes da Educação Ambiental IBAMA**, Brasília: IBAMA.

_____. **O Capital**. Livro 1, vol. I. Coimbra: Centelha, 1974a. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>

KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de EA no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

_____. **Análise Preliminar do Projeto Escolas Sustentáveis**: Estudo de Caso da Primeira Escola Sustentável do Brasil, na Baía de Sepetiba (RJ). XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2093c.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2015.

Kassiadou, A. E SÁNCHEZ, C. **Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais**: Reflexões sobre Projetos de Educação Ambiental no Contexto Escolar em Três Municípios do Estado do Rio de Janeiro. *REVISTA VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade: Para uma Educação Ambiental Crítica*, da Universidade Federal Fluminense, Ano IV, nº.8, ISSN 2238-1627, set.2014. Disponível em < www.uff.br/revistavitas>.

LAMOSA, R. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital**: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

LAYRARGUES, P. **Para onde vai a educação ambiental?** O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, Nº 14. Agosto/dezembro de 2012.

_____. A dimensão freiriana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. E TORRES. J. R (Orgs.) **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEAL, C. R. A. **A Ação Coletiva e Práticas Educativas na Modernização Agrícola do Sudoeste Goiano**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2007.

LEHER, R. Educação Popular como estratégia política. 2007. In ALMEIDA E JANIZE (Org). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. São Paulo: Alínea, 2007.

_____, COUTINHO DA TRINDADE, A. BOTELHO LIMA, J. A. e COSTA, R. **Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010**. OSAL, Año XI, N° 28, CLACSO Buenos Aires: noviembre, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal28/05Leher.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2015.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

_____. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v.1, n.1, Brasília, 2004.

_____. *Teoria crítica*. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. 1. ed. Brasília: MMA/DEA, 2005.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental**. Educ. rev. no.27 Curitiba Jan./June 2006

_____. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, v. 14, 2009.

_____. **Trajetórias sociais e fundamentos da educação ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKÁCKS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**, S. Paulo, Grijalbo, 1976.

MARIGO, A. F. C. e LOGAREZZI, A. J. M. **Tertúlia Dialógica de Artes: uma Atividade Gerada e Desenvolvida entre a Comunidade e a Escola**. 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal-RN, 2011.

MARQUES, E. S. V. **O Discurso Curricular do Projeto Teimosia e Suas Interlocações com a Educação Popular**. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

MARQUES, L. A. S. e MENDES, M. N. **Os Filhos da Zona: Expectativas, Cotidianos e Pensares de Profissionais do Sexo sobre a Educação Escolar de seus Filhos**. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2009.

MATOS, A. R. **Relação do secretário de educação, Paulo Freire, com sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal (SINPEEM): 1989-1992**. VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, 2010.

MESQUITA, R. G. **Podem os Povos do Campo Constituírem-se Produtores Coletivos de Conhecimento?** 36ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Goiânia-GO, 2013.

MONTEIRO, E. **Educação Popular e Política Cultural: Desafios do “Outro” como Sujeito da Política.** 36ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Goiânia-GO, 2013.

MOREIRA, C. E. **A Educação Popular e a Construção de Políticas Públicas em Educação: entre o Personalismo Político e a Participação Cidadã.** 36ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Goiânia-GO, 2013.

MOREIRA, J. **Conscientização Freireana e Liberdade Sartreana: Reflexões para os Efeitos de Subjetivação da Educação Popular.** 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

MOREIRA, R. **A Diversidade Cultural como Vantagem Educativa na Educação Escolar.** 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal-RN, 2011.

NEVES, E. D. **O Trabalho de Professores em Contexto Rural: uma Investigação.** 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2007.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

O'CONNOR, J. **¿Es posible el capitalismo sostenible?** Revista Papeles de Población, vol 6, nº 24, abril-junho de 2000.

OLIVEIRA, E.M., QUINTAS, J.S & GUALDA, M.J. **Diretrizes para Operacionalização da Política Nacional de Meio Ambiente/Educação Ambiental-Proposta preliminar para discussão.** Brasília: DIED, 1991.

OLIVEIRA, G. C. E VAZQUEZ, D. A.. **Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil.** Revista Oikos, Vol. 9, nº1, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Setembro – dezembro, 2004

ORGANISTA, J. H. **O debate sobre a centralidade do trabalho.** 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PALUDO, C. Educação Popular, In: **Dicionário do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** – Porto Alegre: Tomo, 2001.

PASSETI, Edson. **Conversação Libertária com Paulo freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. E SILVA, A. F. G. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a Educação Ambiental In: LOUREIRO, C. F. B. E TORRES. J. R (Orgs.) **Educação Ambiental**: Dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTO, M. F. E ALIER, J. M. **Ecologia política, economia ecológica e saúde coletiva**: interfaces para a sustentabilidade do desenvolvimento e para a promoção da saúde. Cadernos de Saúde Pública. vol.23 suppl.4 Rio de Janeiro, 2007.

QUINTAS, J. S. **Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico**. In: LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO (Orgs.) Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação no Processo de Gestão Ambiental**: uma Proposta de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória. Disponível em: http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Jose_S_Quintas.pdf
Acesso em 7 de janeiro de 2015.

ROLO, M. E RAMOS, M. Conhecimento In: **Dicionário do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAISSE, M. **Sentidos e práticas da educação ambiental no brasil**: as Unidades de Conservação como campo de disputa. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado – UFRJ/ Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, 2011.

_____. E LOUREIRO, C. F. B. **A construção da educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Paraná, dezembro de 2013.

_____. **Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil**: as unidades de conservação como campo de disputa. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro – SP, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0094-1.pdf. Acesso em 7 de novembro de 2014.

SÁNCHEZ, A. V. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAUL, A. M. **Formando Educadores no Contexto da Educação Popular: a Teoria e a Prática de Paulo Freire na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo (1989-1992)**. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

SILVA, I. C. **Um Olhar para as Escolas Multisseriadas: Não Estarão Nelas Contidas Categorias que Podem Ser a Solução para Alguns Problemas que Afligem a Escola como um Todo?** 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal-RN, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME). **Projeto inicial do MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo**. São Paulo-SP, 1989.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2002.

SOUSA, F. R. **Aprender com o Pé Atrás: Reflexões sobre o Lugar da (Des)Confiança no Processo de Educar-se na Noite**. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

_____. **Participação Popular e Engajamento de Prostitutas na Luta por Direitos**. 36ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Goiânia-GO, 2013.

TREIN, E. A **Educação Ambiental Crítica: Crítica de Que?** Revista Contemporânea de Educação, nº 14 – agosto/dezembro de 2012.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena no Brasil: da Prescrição às Possibilidades da Diferenciação**. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

WACQUANT, L. **Da Escravidão ao Encarceramento em Massa: repensando a “questão racial” nos Estados Unidos**. Contragolpes: Seleção de Artigos da New Left Review. São Paulo: Boitempo, 2006.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Manual Escolas Sustentáveis. Brasília, DEF: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n.º 11.516, de 28 de agosto de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm Acesso em 20/10/2013.

BRASIL. Lei 6938/1981 institui a Política Nacional do Meio Ambiente.

BRASIL. Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em unidade de conservação – ENCEA. Brasília, DF: MMA/DEA, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. Brasília, DF: MMA/DEA, 2005.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA). Brasília: Série Documentos Técnicos, nº 8, 2006.

BRASIL. Lei n.º 11.516, de 28 de agosto de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm Acesso em 20/10/2013

ANEXO

Roteiro utilizado nas entrevistas:

1. Qual é o seu histórico de envolvimento com a EP?
2. E com a EA?
3. Como você compreende a interface entre EA e EP?
4. Qual é a importância de Paulo Freire para a EA?
5. Como você entende a relação entre sociedade civil e Estado no que diz respeito à EA?
6. Como você compreende a adoção de conceitos e ideias da EP nas políticas públicas em EA?
7. Quais são os principais conceitos e ideais presentes na EA?
8. Como você avalia as atuais políticas públicas de EA?
9. Como você avalia a participação de movimentos sociais/populares (povos tradicionais, comunidades ribeirinhas, quilombolas, dentre outros) na construção dessas políticas?
10. Você acha que os movimentos sociais estão sendo devidamente contemplados nessas políticas?