

A educação ambiental popular: contribuições em práticas sociais

Popular environmental education: contributions in social practices

La educación ambiental popular: contribuciones en prácticas sociales

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA¹

UNIVERSIDADE DE UBERABA, UNIUBE, UBERABA-MG, BRASIL

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão em torno da educação ambiental popular, a partir de uma perspectiva histórica e crítica, como uma corrente teórica que pode orientar diferentes práticas sociais, escolares ou não, à elaboração de uma práxis educativa que prime pela libertação de mulheres e homens, pela construção de sua emancipação e, acima de tudo, pela transformação da realidade injusta, opressora e excludente tão presente na cotidianidade do povo latino-americano. Para isso, parto de um breve estudo em torno da origem da educação ambiental popular, a fim de evidenciar as convergências históricas entre a educação ambiental e a educação popular, para em seguida, refletir em torno da macro-tendência da educação ambiental crítica.

Palavras-chave: Prática Social. Educação Ambiental Crítica. Educação Popular.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a reflection on popular environmental education, from a historical and critical perspective, as a theoretical current that can guide different social practices, school or not, to the elaboration of an educational praxis that emphasizes the liberation of women and men, for the construction of their emancipation and, above all, for the transformation of the unjust, oppressive and exclusive reality so present in the daily lives of the Latin American people. For this, a brief study is presented on the origin of popular environmental education, with the aim of highlighting the historical relations between environmental education and popular education. Then, reflections on the macro-trends of critical environmental education are presented.

Keywords: Social Practice. Critical Environmental Education. Popular Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión en torno a la educación ambiental popular, desde una perspectiva histórica y crítica, como una corriente teórica que puede orientar diferentes prácticas sociales, escolares o no, a la elaboración de una praxis educativa que prima por la liberación de mujeres y hombres, por la construcción de su emancipación y, sobre todo, por la transformación de la realidad injusta, opresora y excluyente tan presente en la cotidianidad del pueblo latinoamericano. Para ello, parto de un breve estudio en torno al origen de la educación ambiental popular, a fin de evidenciar las convergencias históricas entre la educación ambiental y la educación popular, para luego reflexionar en torno a la macro-tendencia de la educación ambiental crítica.

Palabras clave: Práctica Social. Educación Ambiental Crítica. Educación Popular.

¹ Professor da UNIUBE. E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

INTRODUÇÃO

No final da década de 1960 e princípio da década de 1970, se origina a educação ambiental² (DIAS, 2004). Ela é uma resposta do movimento ecológico, a partir do âmbito educativo, à crise ambiental que se anunciava. Carvalho (2001) afirma que a dimensão ambiental da educação aparece como outra lógica, que ganha notoriedade dentro do processo histórico como um indicador da necessidade da emissão de respostas educativas ao desafio posto na atualidade: o de repensar as relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza.

A partir de então, de acordo com Carvalho (2000), a educação incorporou a discussão dos problemas ambientais e de possíveis soluções para essa crise ambiental. No Brasil, apesar de já se identificarem algumas iniciativas isoladas durante a década de 1970, a educação ambiental ganhou maior destaque na década de 1980, quando tiveram início novos movimentos sociais e as numerosas Organizações Não-Governamentais (ONGs) ambientalistas.

Guimarães (1995) chama a atenção para o fato de que apesar da expressão educação ambiental ter conhecido uma ampla divulgação e estar hoje generalizada, o seu significado ainda é obscuro para grande parte da população e, especialmente, para uma parte significativa de educadoras/es. Isso se explica por ter a educação ambiental assumido diferentes interesses e até mesmo diversos pressupostos filosóficos.

Para além disso, Sauv  (2005, p. 317) aponta que

A educa o ambiental não  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre inúmeras outras; não   simplesmente uma “ferramenta” para a resolu o de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera o que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educa o ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluçoes possíveis para eles.

De acordo com Loureiro (2014) a publica o da Lei n . 9795/99, que institui a Política Nacional de Educa o Ambiental (PNEA), em 27 de abril de 1999,   produto de um processo de produ o da lei iniciado em 1993, como desdobramento da Rio-92, que foi um marco não são para o país, mas para o cenário internacional, uma vez que se tornou uma normativa de refer ncia³. Após a promulga o da lei em um cenário mais complexo da educa o ambiental, a PNEA começou a ganhar forma em diferentes  mbitos no Ministério da Educa o (MEC) e no Ministério do Meio Ambiente (MMA). No ano de 2002, a lei foi regulamentada e deu-se início ao movimento para instala o

² De acordo com Carvalho (2001), o termo “ambiental” e praticamente tudo o que ao termo se relaciona, carecia, até então, de precisão, especifica o e esclarecimentos conceituais, o que gerou diversas práticas ambíguas e, até mesmo, erradas. Isso não quer dizer que hoje essa carência conceitual tenha sido suprimida. Layrargues (1999, p. 140) aponta que “[...] meio ambiente não   sin nimo de natureza, e a problemática socioambiental não   sin nimo de desequilíbrio ecológico, a educa o ambiental não   sin nimo de ecologia”.

³ De acordo com Loureiro (2014), antes de acontecer a promulga o da PNEA em 1999, outros processos normativos estiveram em curso, como: a formula o do primeiro Programa Nacional de Educa o Ambiental, em 1994, a cria o da Câmara Técnica de Educa o Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), em 1995, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, que tornaram o ambiente um tema transversal na escola.

do órgão gestor da PNEA, que se concretizou em 2003. Após extenso processo de discussão com educadoras/es ambientais e gestoras/es municipais, em 2005, lançou-se um novo Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA.

Daí em diante, segundo Loureiro (2014), observou-se um aumento no número de normativas municipais, estaduais e federais, além da publicação de documentos técnicos, da organização de comissões estaduais para cuidarem da educação ambiental – Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEAS); no Rio de Janeiro, Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental (GIEA) – e o crescente número de eventos nacionais e internacionais. Como resultado desse movimento, nasceu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); foi feita a publicação da Resolução nº. 98/2009, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, que dispõe sobre a educação ambiental no sistema nacional de gestão de recursos hídricos (SINGREH); e a Instrução Normativa nº. 02/2012 – IBAMA, que dispõe sobre as diretrizes da educação ambiental no licenciamento federal, com cunho de mobilização e organização social e priorização dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade socioambiental. Ainda de acordo com Loureiro (2014), no ano de 2014 foi possível dar orientação à priorização das políticas federais, ancoradas nessas normativas, que têm a responsabilidade de garantir o ambiente como um bem comum e promover a sustentabilidade, sob as premissas de participação e controle da sociedade, relativas à perspectiva da macrotendência⁴ da educação ambiental crítica, a partir de suas correntes⁵: emancipatória, transformadora e inclusão da educação ambiental popular.

Nesse sentido, a educação ambiental defendida é a que questiona e problematiza o modelo de desenvolvimento econômico vigente, em que os valores éticos, de justiça social – e também ecológica, ambiental, cultural – e de solidariedade não são considerados, muito menos a cooperação, mas prevalecem o lucro a qualquer preço, a competição, o egoísmo e os privilégios de poucas/os em função da maioria da população (PELICIONI; PHILIPPI JUNIOR, 2005). A defesa é por uma educação ambiental, enquanto terminologia, no singular, mas que tenha a sua voz entoada no plural, fundamentada na democracia, na igualdade, na dignidade e promoção do ser humano e na sustentabilidade ecológica e socioeconômica da Terra (DIAS, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2013; DUSSEL, 2007).

A base fundamental da educação ambiental é a educação, que, naturalmente, é complementada pelas ciências ambientais, história, ciências sociais, economia, física e ciências da saúde, dentre várias outras. A aliança dessas várias áreas do conhecimento garante uma educação aplicada às questões socioambientais. Sabe-se que as causas socioeconômicas, políticas e culturais geradoras dos problemas ambientais só serão identificadas com a contribuição dessas ciências, bem como as especificidades das questões ambientais.

A ecologia, desde sua origem, dedica-se ao estudo dos ecossistemas e do meio ambiente, na preocupação pelo seu equilíbrio e harmonia, por meio do estudo das relações entre os seres, vivos e não vivos, humanos e não humanos, sem estabelecer relação entre esses e o sistema socioeconômico em que estão inseridos, muito embora reconhecesse os resultados da ação antrópica sobre eles. Havia, então, a preocupação com os efeitos, mas não com os fatores que os causaram, nem com a identificação de estratégias para mudança, o que implica novamente o mundo sociopolítico,

⁴ Movimentos socioculturais e ambientais que influenciam as sociedades, sua cultura e seu modo de consumo, a partir de uma visão de mundo construída sócio historicamente.

⁵ Organizações peculiares do pensamento científico em torno de conceitos fundantes de uma determinada epistemologia, mas profundamente orientados por/e ligados a uma macrotendência.

prevalecendo, portanto, uma visão extremamente reducionista (PELICIONE; PHILIPPI JUNIOR, 2005).

Reconhecendo a existência de diferentes correntes e tendências da educação ambiental no Brasil e, partindo do princípio de que existe uma convergência entre as diversas práticas de educação ambiental, que partilham de opções pedagógicas, ideológicas e políticas semelhantes, como aponta Carvalho (2001), é que considero importante, nesse artigo, identificar especialmente a tendência da educação ambiental crítica, e mais especificamente, uma de suas correntes, a da educação ambiental popular, por entender que essa corrente e essa tendência podem orientar nossas práticas sociais para uma análise crítica da realidade que está sendo, a fim de encontrar caminhos para a transformação socioambiental.

A MACROTENDÊNCIA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A macrotendência crítica está ancorada na revisão dos preceitos fundamentais que orientam as práticas de dominação do ser humano e dos meios de produção, com a finalidade de propor o enfrentamento político das desigualdades e primando por justiça socioambiental⁶. As correntes agregadas por essa macrotendência⁷ tentam dar sentido e fazem o esforço para politizar o debate ambiental, além de promover a problematização das contradições dos modelos de sociedade e de desenvolvimento vigentes na atualidade. No Brasil, a educação ambiental ganhou notoriedade em um contexto complexo, em que processos como a redemocratização se fez presente, vinte anos depois da ditadura militar, dando origem a novos movimentos sociais, que passaram a expressar novos conflitos e demandas, dentre elas aquelas ligadas ao campo ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Assim como no ambientalismo⁸, há um forte cunho sociológico e político na macrotendência crítica da educação ambiental e, em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são introduzidos no debate. Não por acaso, o surgimento e consolidação dessa macrotendência coincidem com o movimento ocorrido na *Ecologia Política* como possibilidade de interpretação do ambientalismo.

Segundo Leff (2015), a ecologia política:

[...] é o campo no qual se expressam as relações de poder para desconstruir a racionalidade insustentável da modernidade e para mobilizar as ações sociais no mundo globalizado para a construção de um futuro sustentável fundado nos potenciais da natureza e da criatividade cultural, num pensamento emancipatório e em uma ética política para renovar o sentido e a sustentabilidade da vida. [...] além de reconhecer a diversidade cultural, os saberes tradicionais e os direitos dos povos indígenas, o ambientalismo radical confronta o poder hegemônico unificador do mercado como destino inelutável da humanidade. A ecologia política na América Latina está [...] territorializando o pensamento do ser, da diferença e da alteridade em uma

⁶ O conceito de justiça ambiental (e também o entendo como socioambiental), tomado como noção ampla, resultado dos movimentos ambientalistas, recoloca como principal o valor da vida em todas as manifestações, contra os interesses de riqueza, poder e tecnologia, e com isso conquista pouco a pouco as pessoas e também as políticas públicas, que tendem, inexoravelmente, à busca por essa justiça (CASTELLS, 1999).

⁷ São elas: educação ambiental popular; educação ambiental transformadora; educação ambiental emancipatória; educação ambiental no processo de gestão ambiental; e ecopedagogia (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

⁸ Refere-se a todas as formas de comportamento coletivo que visam corrigir formas destrutivas de relacionamento entre o ser humano e o lugar onde vive (CASTELLS, 1999).

racionalidade ambiental, arraigada em uma ontologia da diversidade cultural, em uma política da diferença e em uma ética da alteridade. A descolonização do saber e a legitimação de outros conhecimentos-saberes-sabedorias liberam modos alternativos de compreensão da realidade, da natureza, da vida humana e das relações sociais, abrindo novos caminhos para a reconstrução da vida humana no planeta (p. 29).

Além dessa preocupação política, a educação ambiental crítica percebe que as questões contemporâneas, como é o caso da socioambiental⁹, não encontram respostas em soluções reducionistas. Daí seu potencial para ressignificar as relações entre ser humano/sociedade, sujeito/objeto do conhecimento, saber/poder, natureza/cultura, ética/técnica, entre outras (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Sendo assim, a educação ambiental crítica teria por objetivo a formação de mulheres e homens capazes de identificar, problematizar, refletir criticamente e agir em torno das questões socioambientais, em práticas educativas vinculadas à contextualização da realidade (BRASIL, 2008).

A dimensão dos desafios e das incertezas hoje vivenciadas não comporta reduções, uma vez que a inclusão, o diálogo e a capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido, despontam como possibilidades para superação de práticas e olhares reducionistas. A educação ambiental popular é uma corrente da educação ambiental crítica que pode orientar diferentes práticas sociais, em diferentes espaços, escolares ou não.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR: UMA CORRENTE DA MACROTENDÊNCIA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA”

A educação popular nasceu da intensificação da mobilização das camadas populares e da tentativa de se criar, na América Latina, um projeto de desenvolvimento que fosse alternativo ao modelo capitalista, excludente e perverso. A sua crítica dirigia-se ao modelo de sociedade dos países latino-americanos, que, conforme aponta Araújo-Olivera (2014), era intensamente opressor, deixando à margem, na condição de profunda dependência, grande número de pessoas. A educação ambiental nasceu nos países centrais e tem como premissa a possibilidade da falência da economia capitalista mundial e da exaustão dos recursos naturais como, por exemplo, os minerais como fósforo, importantes para a sustentação das sociedades agrícolas e também industriais. A educação popular e a educação ambiental, desse modo, têm suas gêneses com aproximadamente uma década de diferença (BARBOSA, 2002).

Assim, enquanto a educação popular, em sua gênese, centrou suas preocupações na transformação das relações sociais, a partir da defesa de uma revolução que emergisse das classes populares, a educação ambiental deu ênfase, sobretudo, ao conhecimento e à formação para o “cuidado” com a natureza, defendendo a necessidade de se rever a relação ser humano/natureza e repensar a necessidade de mudança de comportamento dos seres humanos e a reforma do modelo de desenvolvimento vigente (PERALTA; RUIZ, 2010).

De acordo com Carvalho (2001), a educação ambiental, bem como a educação popular, nos anos 1980, passaram por expressivas transformações. A educação ambiental, na América Latina, especialmente no Brasil, consolidou-se enquanto

⁹ Carvalho (2008) afirma que o surgimento da questão ambiental como um problema que afeta a trajetória da humanidade tem mobilizado, ao longo do tempo, governos e sociedade civil. E, atualmente há uma crise político-ideológica generalizada em curso no mundo, com sérias implicações sobre a educação ambiental.

educação política, somando forças contra hegemônicas. Os seus objetivos aumentam e se ajustam à realidade latino-americana, não ficando mais limitada a ensinar conhecimentos que auxiliassem na preservação e conservação dos recursos naturais, tampouco, a conscientizar¹⁰ a população para gerar uma mudança de hábitos de consumo, de destinação e disposição de lixo, de respeito aos ecossistemas. Na verdade, a educação ambiental voltou sua crítica ao modelo de civilização ocidental que é deflagrado em injustiças socioambientais.

A educação popular abriu espaço para o diálogo com os movimentos sociais, o que resultaria numa promissora revisão de suas bases fundantes. As mudanças acabaram conferindo à educação popular a capacidade de repensar-se e “reconceituar-se”. Dessa forma, suas preocupações expandiram-se, passando a agregar as questões étnico-raciais, ambientais, de direitos humanos e diversidade cultural (GARCIA, 1994).

De acordo com Coraggio (1994), a educação popular passou a se compreender como movimento da cultura, que era integrado por pessoas que tinham vocação e experiência para, de modo ativo, participar da construção de outras possibilidades democráticas que configuravam o sentido da ação popular.

Assim, de acordo com Peralta e Ruiz (2010) na segunda metade da década de 1980, a educação ambiental e a educação popular se cruzaram e se interligaram. Desse modo, a educação ambiental popular nasceu como resposta a uma problemática ambiental identificada em realidades locais e regionais, fruto de educadoras/es que contestavam a relação *opressora/or/oprimida/o* e a dominação social, em busca da democracia libertadora e da justiça socioambiental. Dessa maneira, foram sendo incorporadas experiências de educação popular a um novo paradigma da relação sociedade/natureza, que se expressaria com maior força a partir da década de 1990 (PERALTA; RUIZ, 2010).

Além de sua presença no ensino formal, a EA [educação ambiental] abarca amplo conjunto de práticas sociais e educativas que ocorrem fora da escola e incluem não só crianças e jovens, mas também adultos, agentes locais, moradores e líderes comunitários. Tais práticas educativas não-formais envolvem ações em comunidade e são chamadas de EA comunitária, ou ainda, EA popular (CARVALHO, 2008, p. 157).

Da mesma maneira, Ruiz (2002, p. 39) entende que a educação popular “[...] encuentra su punto de intersección con el pensamiento ambiental en la politización de las propuestas de reorganización y acción social que plantea el ambientalismo”. Deste encontro, nasceu, então, o que se chamaria por educação ambiental popular, que busca considerar de maneira integrada as relações sociais e ambientais numa perspectiva popular (PERALTA; RUIZ, 2010).

Segundo Melo (2014) ao se pensar a categoria popular, é preciso estabelecer uma definição que passa por movimentos dialéticos inerentes ao próprio conceito, plantado no marco teórico da educação popular. Ao acolher a dimensão do popular, é preciso ponderar as dimensões fundantes do adjetivo, como a origem e o direcionamento das questões que surgem; o componente político essencial e orientador das ações; e, especialmente, o popular manifestado por metodologias que indiquem

¹⁰ Para Fiori (2014), a consciência do mundo é autoconsciência histórica de si mesmo, é um saber-se fruto de uma cultura, de uma época e de um mundo. Toda consciência do mundo implica a autoconsciência da própria personalidade. A esse respeito, o autor ainda ressalta que no processo de tomada de consciência do mundo, é primordial que o sujeito se distancie de si mesmo para se ver enquanto ser atuante desse mundo, latino-americano. Nesse momento de distanciamento, ele será capaz de ver o mundo pelo seu reverso, a partir de um olhar crítico, de suas condicionantes históricas, contextuais e subjetivas, em suas raízes e em sua verdade.

encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos: diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo; e utópicos: autonomia, liberdade, emancipação e independência. Desse modo, “[...] nesta concepção, popular adquire dimensão de uma metodologia que só terá significado quando expressar uma visão de mundo em mudança, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo” (MELO, 2014, p. 46).

A terminologia educação ambiental popular apareceu primeiramente em países latino-americanos que integravam o *Consejo de Educación de Adultos de America Latina* – CEAAL e que, em 1987, criaram a *Red de Educación Popular y Ecología* – REPEC com vistas a se tornar um espaço dinâmico de permuta de educadoras/es populares inseridas/os em projetos de ação em áreas rurais e/ou urbanas que ansiavam uma outra racionalidade ambiental, apresentando subsídios teóricos e metodológicos da educação popular (BARBOSA, 2002).

A divulgação dessa educação ambiental, então, ganhou força a partir de encontros, publicações e oficinas promovidas pela REPEC, mas que, tristemente, depois de realizadas algumas assembleias, sendo a última delas ocorrida no Brasil, desarticulou-se e extinguiu-se, ainda no final da década de 1990 (BARBOSA, 2002).

Sucedendo-se a isso, a educação ambiental popular aparece no livro “Manual latino-americano de Educação Ambiental”¹¹, entretanto, não traz mais colocações em torno do que seria essa educação. Apenas em 2001 é que Isabel Carvalho retoma a expressão, dando indicativos mais consistentes para uma reflexão de suas bases (BARBOSA, 2002).

Para Carvalho (2000), a ponte entre a educação ambiental e a educação popular no surgimento da educação ambiental popular é a postura assumida por ambas as partes de que a emancipação política é definitivamente imperativa para se alcançarem os objetivos a que se propõem: atrelar o desenvolvimento socioeconômico ao meio ambiente, propondo, para isso, a transformação da relação do ser humano, a partir de duras críticas sobre a concepção reducionista do que se entende por desenvolvimento econômico/sustentável (CARVALHO, 2001).

Segundo Ruiz (1994), a educação ambiental popular conjuga a síntese dos princípios ecológicos da educação ambiental e os princípios políticos e sociais da educação popular. Desse modo, não é suficiente que sejam acrescentados conteúdos e temáticas ambientais à educação popular. Da mesma forma, acrescentar o popular na educação ambiental não significa apenas desenvolver atividades e projetos de educação ambiental com as camadas populares.

De acordo com Loureiro (2014, p. 49) “[...] o determinante dessa reflexão sobre desenvolvimento sustentável está em saber quem porta qual proposta e com que fim. É associada a esse aspecto que a discussão teórica ganha densidade e materialidade”. Logo, a crítica é feita especificamente à orientação teórica e ideológica que coloca o ambiente em um lugar “à parte”, cuja gestão é racionalmente orientada para fins atendidos pelo uso justo da ciência e da tecnologia e por uma ética normativa, fazendo com que o ambiente deixe de ser visto como produto histórico das relações sociedade/natureza, como um complexo relacional objeto de disputa na sua materialidade, em que as diferentes territorialidades se estabelecem e se produzem. A partir disso, volta-se à tentativa de solucionar o aumento da produção e do consumo relacionando-o a mecanismos de distribuição, que se supõem capazes de criar padrões dignos de vida para todas/os (LOUREIRO, 2014).

¹¹ Esse livro foi organizado por Moema L. Viezzer e Omar Ovalles, lançado na Venezuela pelo CEAAL, em 1994, e traduzido para o português pela Editora Gaia (VIEZZER; OVALLES, 1995).

A crítica feita ao conceito de desenvolvimento sustentável, por meio da educação ambiental popular, deve-se ao fato de os movimentos ambientalistas terem desagregado, em suas discussões ao longo da história, as questões ambientais das sociais (LOUREIRO, 2014).

Esses movimentos surgiram, na verdade, como tentativa da elite dominante – obviamente de países ricos – de reservar grandes áreas naturais preservadas para si (a Amazônia é o grande exemplo brasileiro). Esse fato, de acordo com Gadotti (2000) permite concluir que a transformação da realidade socioambiental depende muito do entendimento de que não basta e não se trata, apenas, de cuidar dos rios, não poluindo; de diminuir a poluição do ar; de florestar ou reflorestar um lugar ou outro, para que todas/os tenham uma vida com mais qualidade no futuro; é mais que isso, é dar uma solução, ao mesmo tempo, para os problemas ambientais e sociais.

Carvalho (2001) afirma que a educação ambiental popular se coloca entre as camadas populares por meio de debates sobre o acesso aos recursos, à injusta distribuição das consequências ambientais, resultados das ações depredadoras e exploradoras, expandindo as lutas das camadas populares. Além disso, promove a expansão da base a qual o trabalho é dirigido e reconhece que para a criação de uma sociedade ambientalmente sã se requer uma pronta/eficiente participação e compromisso interclassista, ainda que se dê prioridade aos sujeitos populares.

Sobre a injusta distribuição das consequências ambientais, um estudo divulgado pela ONG Britânica Oxfam (OXFAM, 2016) demonstrou que embora as pessoas mais afetadas pela pobreza vivam em áreas mais vulneráveis a mudanças climáticas, a metade mais pobre da população mundial é responsável por apenas cerca de 10% de todas as emissões globais de gases do efeito estufa. Em todo o mundo, o impacto ambiental médio do 1% mais rico da população pode ser até 175 vezes mais intenso que o dos 10% mais pobres.

De acordo com Boff (2012), em 2012, no Brasil, apenas cinco mil famílias controlavam 46% do PIB. O governo destinava, até então, 150 bilhões de reais para o pagamento de juros dos empréstimos e apenas 50 bilhões para programas sociais. Apenas 1% da população detinha 48% das terras do país. Maia e Grajew (2017) revelaram que, em 2017: os 10% mais ricos apresentavam grande distância entre si, com rendas que variavam de 3 a mais de 320 salários mínimos, o que elucida o nível de concentração de renda no país; a carga tributária atual onera os mais pobres, que gastam 32% da sua renda pagando tributos, enquanto os mais ricos gastam apenas 21%.

Estes dados demonstram a impossibilidade e falsidade do desenvolvimento socialmente justo, pois na perspectiva industrialista/capitalista/consumista ele é antropocêntrico (por focar apenas no ser humano), linear (deve ser crescente na acumulação individual) e contraditório, por ser de lógica diferente da sustentabilidade: que inclui e é dinâmica, cooperativa e prevê a coevolução. Assim, o desenvolvimento privilegia o indivíduo, a competição, a evolução do mais apto e não a sustentabilidade, o coletivo, a cooperação e a coevolução inter-relacionada.

Outros dados que podem ilustrar a exploração ilimitada e indiscriminada dos recursos naturais (configurando-se em insustentabilidade ambiental ou, ainda, injustiças econômicas, sociais e ambientais) foram divulgados pela ONU (2014): a biodiversidade global sofreu queda de 30%, em 2010; a partir de 1998 houve elevação de 35% das emissões de gases de efeito estufa; estima-se que até 2050, praticamente 70% da biodiversidade estaria comprometida. Além disso, os bens de uso comum (água, solo, semente, saúde, comunicação, educação, ar) estão sendo privatizados por grandes corporações nacionais e multinacionais.

Diante desse panorama, a contribuição do Popular ao Ambiental está em revalorizar, re-enfatizar no campo ambiental a trama das relações sociais, a historicidade e a necessidade de um posicionamento político engajado junto às classes populares, na luta pela justiça socioambiental. Somado ao projeto de emancipação e libertação humana, deve estar o projeto de construção de outra relação sociedade e natureza, da construção de outra compreensão do humano como parte dessa natureza e de respeito às diferentes formas de vida, no contexto das mais diversas práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico, aliado à sociedade altamente capitalista, urbano-industrial, consumista, tem provocado crescente impacto sobre o meio ambiente. Vivem-se hoje intensos conflitos, pois a falta de água, de energia, de espaços habitacionais seguros, de alimentação, dentre outras, tem castigado diferentes nações, especialmente as periféricas (ARAÚJO-OLIVERA, 2014).

Reduzir a desigualdade social é fato crucial, mas, para isso, seria necessário modificar a distribuição de renda no país (PORTO-GONÇALVES, 2013). Dessa forma, a educação ambiental precisa levar em conta os interesses das classes populares historicamente excluídas, conforme aponta Brandão (2007), pois passaria a se configurar como possibilidade de a educação não ser apenas compromissada com a formação do cidadão, e não ser apenas participante e libertadora, mas ser, por si mesma, fonte promotora de libertação. Disso decorre a defesa por uma educação ambiental popular. Seria, nessa concepção, um trabalho educativo que luta por realizar em si mesmo aquilo que sonha concretizar como realidade pelos diversos segmentos da sociedade, em diferentes práticas sociais.

Por isso, seria interessante que a organização política dominadora, opressora, violenta, fosse superada por aquela que, como afirma Dussel (2007, p. 41), é obediente às maiorias, que fortalece a “[...] reprodução e o aumento da vida na comunidade”. O aumento qualitativo de vida está profundamente ligado à qualidade ecológica.

Hoje, principalmente o sistema econômico (em seu nível tecnológico) está pondo em crise a possibilidade da simples vida nua. A previsão de permanência na vida da população de cada nação na humanidade que habita o planeta Terra é primeira e essencial função da política. O critério de sobrevivência deve se impor como critério essencial de todo o resto. Uma humanidade extinta obviamente aniquilaria o campo político e todos os seus sistemas possíveis. É a condição absoluta do resto e, entretanto, não se tem consciência normativa de sua gravidade (DUSSEL, 2007, p. 64).

Portanto, pensar em uma nova configuração de organização política nos países pós-coloniais, como os da América Latina, aparece como alternativa para a tomada de suas responsabilidades ecológicas. Esse seria “[...] um bom exercício para renovar nossa visão do mundo e, às vezes, trocar as lentes para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. Isso significa desnaturalizar os modos de ver que tínhamos como óbvios” (CARVALHO, 2008, p. 34).

Essa dicotomia ser humano/natureza, ou até mesmo sociedade/ambiente é histórica. Ao longo do tempo, se constituiu a ideia de que o ser humano estava soberanamente acima da natureza, enquanto origem e mediação da vida. Nessa ideia que se perpetua é que tem origem as injustiças socioambientais. Seria necessário um retorno do ser humano à natureza, ao mundo, uma vez que, como coloca Freire (2005; 2008), a natureza é o suporte da vida, da existência humana, do mundo, é o lugar e o contexto. Assim como o ser humano, o mundo é também inacabado e, por consequência, a ação

dos seres humanos pode ou não promover sua humanização. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura, no contexto das práticas sociais das quais fazem parte.

Dessa forma, quando nos propomos a trocar as lentes (CARVALHO, 2008), ganhamos capacidade de compreender, entender e reconhecer a natureza como ambiente, ou seja, lugar em que ocorrem as interações entre as bases físicas e culturais da vida na Terra e, por meio dessa mudança, o mundo estritamente biológico ligado às ciências naturais daria lugar para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, mais complexos e abrangentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 47-112.

BARBOSA, M. T. **Educação ambiental popular: a experiência do centro de vivência agroecológica – CEVAE/TAQUARIL**. 151 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília: MMA, 2008.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 2, n. 2, p. 43-51, abr./jun. 2001.

CARVALHO, I. C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 115-128.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORAGGIO, J. L. Educação para a participação e a democratização. In: GARCIA, P. B.; LA MAZA, G.; PALMA, D.; MEJIA, M. R.; CORAGGIO, J. L.; VARGAS, J. O. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 89-104.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DUSSEL, E. D. **20 teses de política**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GARCIA, P. B. Apresentação. In: In: GARCIA, P. B.; LA MAZA, G.; PALMA, D.; MEJIA, M. R.; CORAGGIO, J. L.; VARGAS, J. O. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 7-8.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

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

LEFF, E. Political Ecology: a Latin American Perspective. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 35, p. 29-64, dez. 2015.

LOUREIRO, C. F. B. Sustentabilidade e educação ambiental: controvérsias e caminhos do caso brasileiro. **Sinais Sociais**, v. 9, n. 26, p. 13-38, set.-dez. 2014.

MAIA, K.; GRAJEW, O. Desigualdade no Brasil, onde você está? **Folha de São Paulo**, p. A3, 06 dez. 2017.

MELO, J. F. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Panorama da biodiversidade global: uma avaliação intermediária do progresso rumo à implementação do Plano Estratégico para a Biodiversidade 2011-2020**. Secretariado da Convenção sobre Diversidade Biológica, 2014. Disponível em: < https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/04/PNUMA_Panorama-Biodiversidade-Global-4.pdf >. Acesso em: 01 mar. 2018.

OXFAM. Oxfam Brasil. **Documento informativo da Oxfam 210**, 18 jan. 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/hML9bY> >. Acesso em: 01 mar. 2018.

PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da Educação Ambiental. In: PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005. p. 3-12.

PERALTA, J. E.; RUIZ, J. R. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 241-281.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

RUIZ, J. R. La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular. **Decisio**, n. 3, p.36-39, 2002. Disponível em: < http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio3_saber10.pdf >. Acesso em: 01 mar. 2018.

RUIZ, J. R. **La educación popular y la dimensión ambiental del desarrollo**. Documento de discusión, Asamblea del Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Santiago de Chile: CEAAL, 1994.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

VIEZZER, M.; OVALLES, O. **Manual latino-americano de educação ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995.

Recebido em: 14 mar. 2018.

Aprovado em: 19 abr. 2018.