

“EDUCAÇÃO DAS MASSAS¹”: ações dos movimentos sociais na construção da educação ambiental crítica

MAHALIA GOMES DE CARVALHO AQUINO²

<https://orcid.org/0000-0002-1392-8487>

mahaliagcaquino@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel dos movimentos sociais na construção da Educação Ambiental Crítica, evidenciando sua contribuição para processos educativos voltados à emancipação social e à participação popular. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada nas contribuições de Paulo Freire, Maria da Glória Gohn, Karl Marx, Friedrich Engels e outros autores do campo da educação e da educação ambiental crítica. A discussão evidencia que os movimentos sociais constituem espaços privilegiados de formação política, produção de saberes e fortalecimento da consciência crítica, ao articularem educação, território e organização coletiva no enfrentamento das desigualdades socioambientais. Conclui-se que a Educação Ambiental Crítica, ancorada na práxis e na participação popular, configura-se como uma estratégia fundamental para a construção de processos educativos comprometidos com a justiça social, ambiental e a transformação da realidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Movimentos Sociais. Justiça Socioambiental. Educação Popular.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of social movements in the construction of Critical Environmental Education, highlighting their contribution to educational processes oriented toward social emancipation and popular participation. This is a bibliographical study based on the contributions of Paulo Freire, Maria da Glória Gohn, Karl Marx, Friedrich Engels, and other scholars in the fields of education and Critical Environmental Education. The discussion demonstrates that social movements constitute privileged spaces for political education, knowledge production, and the strengthening of critical consciousness by articulating education, territory, and collective organization in confronting socio-environmental inequalities. It is concluded that Critical Environmental Education, grounded in praxis and popular

¹ (Freire, 2016, p.48).

²Servidora pública na Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-PJF). Atualmente atua como Supervisora da Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) na Secretaria de Educação e como Coordenadora do Fórum Municipal de Educação de Juiz de Fora (FME-JF). É professora de Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolve pesquisas relacionadas à educação ambiental crítica, à crítica da economia política, ao ensino de Geografia e à formação de professores. (Texto informado pelo autor)

participation, constitutes a fundamental strategy for developing educational processes committed to social and environmental justice and to the transformation of reality.

Keywords: Critical Environmental Education. Social Movements. Socio-environmental Justice. Popular Education.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da educação como prática social implica reconhecê-la para além dos limites institucionais da escola, inserindo-a nas múltiplas relações históricas, territoriais, políticas e culturais que constituem a vida em sociedade. Nessa perspectiva, as disputas em torno dos projetos educativos refletem, simultaneamente, as disputas pela produção do espaço, pela organização do trabalho, pela apropriação da natureza e pela construção de formas distintas de participação social. Assim, a educação não se apresenta como um campo neutro, mas como um espaço permanentemente tensionado entre projetos hegemônicos, vinculados à reprodução da ordem estabelecida, e projetos contra-hegemônicos, comprometidos com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade social.

É nesse contexto que os movimentos sociais assumem centralidade na construção de práticas educativas que articulam formação política, participação popular e enfrentamento das desigualdades socioambientais. Ao produzirem processos formativos enraizados nas experiências concretas dos sujeitos e nas demandas emergentes dos territórios, esses coletivos contribuem para a consolidação de uma Educação Ambiental de perspectiva crítica, compreendida como prática social comprometida com a leitura da realidade, com a organização coletiva e com a transformação das condições de opressão. Partindo dessas premissas, este subcapítulo discute o papel dos movimentos sociais na construção da Educação Ambiental crítica, analisando as relações entre educação, capital, Estado, participação popular e território, bem como as possibilidades de constituição de práticas educativas orientadas pela emancipação social.

2. DESENVOLVIMENTO

Este subitem traz, no título, uma reflexão de Freire (2016, p. 48) sobre a educação oriunda das “massas populares” que almejam participar mais ativamente na sociedade “[...] e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva”. Inicia-se a busca coletiva pela participação popular no poder, questionando a sua condição enquanto excluído/atingido pelo sistema, ao construir alternativas para transformação social através da educação.

Faz-se, então, apontamentos sobre a complexidade de discussões e abordagens sobre a educação para os grupos/movimentos sociais que estão imersos nas questões socioambientais. Para tanto, parte-se do princípio de que a educação é uma importante ferramenta de mobilização, reconhecimento e transformação social enquanto “ser no mundo” (Freire, 2011). Nesse sentido, discute-se acerca da capacidade da educação em contribuir para o rompimento da lógica pré-estabelecida pelo Estado burguês e de sua associação direta com o capital.

Nesse sentido, reflete-se acerca de uma educação que busque a participação popular, na relação orgânica entre escola e comunidade. Os movimentos sociais a denominam formação política para luta. Aquela que compreende, ao mesmo tempo, o saber teórico e prático, o saber e realidade local, que busca a participação e interação dos sujeitos e, principalmente, forma essas pessoas para a militância e atuação social na busca pelos direitos dos atingidos, oprimidos, excluídos, a saber, todos os invisíveis e subalternizados que, diariamente, são suprimidos/reprimidos na sociedade.

Nessa perspectiva, ocorre, então, um rompimento de paradigmas na educação. De fato, os espaços formais conhecidos no senso comum como produtores das teorias educacionais – escolas e universidades, por exemplo – se encontram em uma situação de distanciamento de suas práticas. Compreender as ações pedagógicas na teoria e aplicá-las na prática possui um distanciamento e/ou uma lacuna a ser preenchida.

Pensar a educação como um processo restrito ao espaço escolar, que compete à atuação do professor, é deixar de considerar sua infinita pluralidade que a faz ser sempre presente em todas as sociedades. Segundo Brandão (1985), a educação é a fração do modo de vida de grupos sociais que são criadas e recriadas

a partir de suas culturas, de trocas com a natureza, de geração em geração, com o objetivo de estar sempre se reinventando e colocando-se em movimento. Em suas palavras, [...] a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (Brandão, 1985, p. 13).

É clara a potência da relação escola-comunidade para o envolvimento dos atores sociais, mas devemos pensar para além de um processo educativo restrito ao ambiente escolar e considerar como base fundamental para a concretização do processo educativo a participação popular. Ao compreender a própria participação nos movimentos sociais, os sujeitos podem vislumbrar perspectivas diferenciadas que superem a realidade experimentada no cotidiano de seus espaços de vivência e de interação.

Gohn (2012) faz uma discussão pautada nas ações que são construídas pelos atores sociais coletivamente e que estão relacionadas diretamente à consolidação do capitalismo. Para a autora, há uma relação intrínseca entre as lutas sociais e a educação de modo que a luta mostra-se como uma reação aos desafios impostos pelo capital, que é oriunda do desejo de mudança e que a educação transforma-se em ferramenta de controle social pelas classes que dominam o sistema.

Compartilhando da ideia de Gohn (1997), entende-se que os

[...] movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil (Gohn, 1997, p.251).

As organizações sociais são indispensáveis nesse processo e precisam alcançar a autonomia e emancipação necessária para romper a atual lógica estabelecida, com uma educação enquanto um instrumento de repressão e de caráter mercadológico. Ribeiro (2012, p. 304) ainda completa que a “[...] emancipação da sociedade deduz-se da possibilidade de se romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência”.

Corroborando os apontamentos de Freire (2014), ressalta-se a importância do diálogo libertador para as ações dos oprimidos pelo sistema, que deve ser realizado sempre de forma coletiva, ao entender que ninguém se emancipa individualmente. Os sujeitos vivem em sociedade e é nela que devem encontrar o suporte para suas ações.

Ressalta-se, ainda, que o elemento variável em toda a organização é a forma como vai ocorrer o diálogo. A sua variação decorre do contexto histórico e da percepção da realidade pelos oprimidos (FREIRE, 2014). Por isso, a importância da motivação pela mudança é originária dos movimentos sociais, pois esses compreendem sua realidade, vivenciam, compreendem suas reais demandas e interagem com o seu meio social e ambiental, percebendo e criando ferramentas para superação dos possíveis problemas e conflitos locais.

Conforme afirma Freire, (2016, p. 20) a “ação e reflexão” é a

[...] condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem [pelos sujeitos], a qual está associada sua capacidade de refletir, o que faz um ser da práxis.

Nesses termos, é uma aproximação direta entre a construção da criticidade do “estar no mundo”, percebendo as contradições intrínsecas à nossa sociedade e da construção de suas ações para se mobilizar e transformar essa ótica estabelecida e imposta. Todavia as teorias são oriundas do campo científico e sua construção se dá basicamente no âmbito acadêmico – que já é sabido que se configura como um espaço excludente.

De certo, é inegável que é essencial acontecer esse momento dialético entre o refletir e o atuar, durante o processo educativo, mas realmente fazem-se necessárias algumas problematizações acerca dessa construção na educação. Nessa perspectiva, propõe-se tecer uma crítica não só à educação formal, mas também uma autocrítica enquanto professora que, das experiências docentes até hoje, esteve imersa em programar e cumprir com o conteúdo mínimo do currículo, em face do cumprimento obrigatório das determinações institucionais e, depois, promover a criticidade.

Muitas vezes, a prática docente, o aluno, a comunidade e a escola têm dificuldade para estabelecer um diálogo mais próximo, principalmente diante da realidade socioterritorial na qual esses sujeitos estão inseridos no processo educativo, configurando-se como um desafio à educação libertadora. Esse distanciamento entre teoria-prática e “ação-reflexão” pode ser contornado a partir da ampliação da participação dos sujeitos sociais na elaboração dessa pedagogia universal como forma de resistir política e culturalmente para que não se torne ferramenta de alienação para o capital. Seguindo a citação de Freire acima, o ser humano, quando não passa pelo momento de construção da criticidade, não cria mecanismos para sua práxis que viriam como respostas às pressões verticais exercidas no grupo social do qual esse indivíduo faz parte.

De certo, produzir a criticidade demanda tempo, participação e militância. Esse tempo é formativo do sujeito participativo que muitas vezes não dialoga com o tempo infringido da lógica capitalista, o qual exige uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho, acrítica e reprodutora de comportamentos hegemônicos, branco, heterossexual, masculino e europeu/norte americano. Mas é necessário reconhecer nossas limitações e elaborar uma prática social que vise um rompimento de tudo aquilo que é oriundo dessa análise fragmentada da realidade socioterritorial, pela própria unidade social/comunitária dos sujeitos. Essas modificações na “estrutura social” (Freire, 2012, p. 63) demandam tempo, persistência, participação e compromisso da sociedade, por isso, “[...] o verdadeiro resultado de suas lutas não é o sucesso imediato, mas a união crescente” (Marx; Engels, 2008, p. 23) dos oprimidos. Por isso, as práticas docentes, discentes e as ações educativas de cunho popular devem ser encaradas como manifestações de resistência diante desse processo de dominação/opressão do sistema. Resistir às investidas e pensar possibilidades de superação das dicotomias que não deveriam se manifestar, principalmente, na educação. A educação torna-se um espaço em disputa.

Faz-se necessário perceber que estamos todas e todos no mesmo lado da trincheira e que a luta é coletiva, participativa, inclusiva e que, novamente, todas e todos nela podem e devem participar. Criar empatia com aquele trabalhador que vai para rua quando seus direitos trabalhistas são ameaçados; de ver o que sente

atingido, quando a empresa que polui a localidade da escola onde você atua quer executar um programa de educação ambiental e você tem que auxiliar nesse processo; de se ver naquelas mulheres que estão nas frentes de luta pela igualdade de gênero e afirmação de seus direitos; ver no outro o potencial necessário para sua libertação individual e coletiva.

Nesse sentido, a estrutura textual encontra-se organizada para a compreensão de alguns desses processos que interferem e constroem a educação. Inicialmente, sobre o debate hegemônico do capital em associação direta com o Estado para conceber criticamente qual educação é produzida dentro dessa perspectiva, e qual a interferência delas na sociedade. Em seguida, pelas propostas contra hegemônicas produzidas pelos movimentos sociais como resposta às opressões externas. Mais adiante, um breve histórico da educação ambiental para pensar, desde a sua concepção até a sua vertente crítica (que é perspectiva aqui adotada), na construção de outras educações possíveis junto aos movimentos sociais.

Por definição, Loureiro (2011, p.73) afirma que a EA

[...] É uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.

Nesse sentido, a construção da educação ambiental deve contar com a participação popular para que seja uma prática social de cunho emancipatório, crítico ou transformador, que vise contribuir de forma efetiva para relação – conflituosa – com o ambiente. Esse é o sentido da EA de base crítica, que surge através da

[...] politização e publicização das questões ambientais, [que são] entendidas como inerentemente sociais e históricas. Esta também se define pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos ambientais, em busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, as manifestações culturais populares e uma nova ética nas relações sociedade-natureza pautada e construída em processos coletivos de transformação social, enquanto condição básica para se estabelecer patamares societários que requalificam nossa inserção na natureza. Pensa a relação cultura-natureza sem estabelecer dualismos ou

diluições da natureza humana na natureza (enquanto totalidade). É um bloco normalmente inspirado na pedagogia freireana ou histórico crítica, na dialética marxista, na Teoria da Complexidade, na Ecologia Política e no ambientalismo radical (Loureiro, 2004, p. 39).

Ou seja, um processo educativo construído com a participação social necessária à inclusão na realidade territorial a fim de que seja um instrumento crítico para atingir as necessidades objetivas e subjetivas dos sujeitos e da comunidade, (re)significando o contato do meio social com a natureza, valorizando culturas e particularidades locais e respeitando saberes, tradições e tudo aquilo que o coletivo julga importante para sua reprodução social. Nesse sentido, a EA rompe com a perspectiva hegemônica dominante sobre a compreensão de ambiente, propondo uma nova apropriação social na gestão do próprio território.

Não obstante, atualmente, a educação ambiental enfrenta dificuldades para sua efetivação na construção da criticidade junto aos movimentos sociais, que é um importante elemento de estratégias na ampliação da consciência (crítica) ambiental. Consciência essa, trabalhada por Freire (2014), como uma relação dialética entre a realidade crítica e a ação social de transformação na luta conjunta de enfrentamento.

A associação desses fatores aos movimentos sociais acarreta na quebra da unidade, na perda da representatividade de luta e na desterritorialização³ dos movimentos e grupos existentes, destituindo-os de sentidos. Além da questão ideológica, as dicotomias encontradas nos espaços estão diretamente ligadas à redefinição territorial e social sobre a lógica do capital, ou seja, a se adequar à lógica do espaço enquanto mercadoria. Nesse sentido, seu uso passa a ser definido pelo valor de troca. A sociedade se encontra à margem desse processo e, diante disso, questiona-se sobre quem acarretará os ônus decorrentes dessa dinâmica produtiva.

De fato, ocorre uma adaptação (apropriação) da EA como mecanismo de manobra da sociedade, sobre uma percepção fragmentada do ambiente. Nos termos

³ De acordo com Haesbaert (2000, p.168), o território consiste no espaço em que se exerce domínio político e controle do acesso ao que o próprio espaço pode oferecer. Além disso, a desterritorialização consiste basicamente no processo que promove “[...] o acesso extremamente desigual às novas tecnologias e à informação [...] e de seu caráter excludente e fragmentador em termos da força de trabalho.”

de Loureiro, é por isso:

[...]que não é incomum observarmos projetos de Educação Ambiental promovidos por órgãos governamentais e instituições da sociedade civil com o objetivo de levar grupos sociais em situação de exclusão a aceitarem padrões culturais e comportamentais previamente estabelecidos e a assumirem certos problemas como prioritários (LOUREIRO, 2004, p. 39).

O que deveria ser um instrumento social para emancipação, torna-se um desafio quando apropriado do discurso do Estado e do capital (grupos empresariais privados, ONGs, consultorias). Tal situação implica na destituição/ quebra/ enfraquecimento das lutas de cunho socioambiental, da unidade dos atingidos e oprimidos, que recebem esses projetos massificados.

As ações educativas e as políticas públicas, na verdade, possuem o propósito de remediar ou contornar os problemas, conflitos ou tragédias anunciadas (como o rompimento da barragem de Fundão em Mariana – MG), caracterizando e aprofundando ainda mais esse cenário de crise do meio ambiente – oriundo, principalmente, da demanda por recursos naturais fundamentais para a prática produtiva e para reprodução do capital.

Torna-se, então, sempre necessário criar novas formas de fragmentação nos discursos integradores socioambientais. Nesse momento, no campo teórico-metodológico, epistemológico e político-econômico, o discurso do desenvolvimento sustentável traz o ambiente (ser humano e natureza) como recurso que deve ter o seu uso/exploração regulado de forma racional, agregando uma lógica de “economia verde” que consegue agregar economia, sociedade e natureza na perspectiva de ambiente comum. Comum para o que compreende o capital, já que suas necessidades exploratórias se mantiveram inalteradas.

Nesse sentido, como define Loureiro (2012), o desenvolvimento sustentável pode ser entendido como

[...] uma ‘ideia força’, um conjunto de princípios manifestos em busca de um desenvolvimento qualificado por uma preocupação, qual seja: crescer sem comprometer a capacidade de suporte dos ecossistemas e seus ciclos, garantindo a existência social e de outras espécies em longo prazo (LOUREIRO, 2012, p.55).

Tal ideia realmente foi naturalizada na sociedade em seus espaços de convívio, mídia, escola, nas relações de trabalho. Para isso, o capital adaptou e modernizou o modelo, estimulando, por exemplo, o investimento em tecnologias, energias limpas e descentralização produtiva – uso do território pela economia para gerar desenvolvimento para uma determinada região.

Mas a sustentabilidade possui uma abordagem ampla em que o desenvolvimento vê na inclusão do termo um meio de trazer a sociedade para essa nova lógica na qual, além de consumidores, são apoiadores e participantes do ambiente mais equilibrado e preservado graças às ações empresariais de “responsabilidade social”. O conceito, para tanto, abrange que

[as] necessidades são vistas tanto no sentido material quanto simbólico – portanto, econômico e cultural. Assim fazem parte destas: subsistência (garantindo a existência biológica); proteção; afeto; criação, produção, reprodução biológica, participação na vida social, identidade e liberdade. Portanto não é o processo que apenas se preocupa com uma das duas dimensões, mas que precisa contemplar ambas, o que é um enorme desafio diante da sociedade que prima pelos interesses econômicos acima dos demais (Loureiro, 2012, p. 56-57).

Esse discurso também se assemelha com as estratégias do ecodesenvolvimento na qual, segundo Leff (2006), colocava-se

[...] a necessidade de se criar novas formas de produção e estilos de vida baseados nas condições e potencialidades ecológicas de cada região, assim como na diversidade étnica e na capacidade das populações locais para a gestão participativa dos recursos. O discurso do ecodesenvolvimento emerge em um momento em que as teorias da dependência, do intercâmbio desigual e da acumulação interna de capital orientam a planificação do desenvolvimento (Leff, 2006, p. 135-136).

Como ambos os autores afirmam, há uma lacuna que distancia os reais interesses da proposta de desenvolvimento e o acesso que os grupos sociais possuem ao capital que é gerado da acumulação, lucros e outros. Os discursos não condizem com a prática, e o que vemos é a constante dificuldade de romper com essa lógica econômica, além do enfraquecimento de movimentos sociais frente aos desafios socioambientais. Dessa forma, questiona-se se seria possível unir, de

forma efetiva e/ou plena, “desenvolvimento” e “sustentabilidade”. Tornou-se algo naturalizado dizer educação para o desenvolvimento sustentável.

Além disso, pensar: desenvolvimento para que(m) e sustentabilidade para quem? Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a real efetividade e os interesses por detrás desse projeto, pois o que se vê são os indivíduos acarretados pelos problemas que decorrem da exploração, encontrando-se em uma situação de vulnerabilidade e inseridos em constantes embates e conflitos socioambientais pela divergência de interesses, principalmente sobre o meio ambiente.

A globalização se insere nessa dinâmica como o fenômeno que vai aprofundar ainda mais as dicotomias na sociedade moderna, ao imprimir sobre os grupos a “violência estrutural”⁴ do sistema. Desse modo, tal situação se torna um discurso facilmente absorvido, é uma retirada hipotética das fronteiras pelo meio técnico científico e informacional (Santos, 2006) para o acesso aos bens de consumo; é um discurso que acentua as desigualdades. Como pontua Loureiro (2011), o consumo torna-se um instrumento de dominação da lógica imposta pelo capital de que:

[...]o cidadão centrado na figura do consumidor livre e racional em suas opções enfatiza a liberdade de escolha e os direitos individuais e se apoia na concepção neoliberal de que a garantia dos direitos sociais pelo Estado gera passividade e dependência dos marginalizados (Loureiro, 2011, p.80).

Nesse cenário, a “liberdade” toma centralidade no sistema capitalista que aplica, no ilusório construído no social, o que tange ao exercício das relações subjetivas (espiritual, das necessidades inerentes à reprodução humana) e materiais – por exemplo, o prover sua própria existência pela sua realização/transformação no trabalho, que é apropriado pelo capital através da compra da “força de trabalho”.

Portanto, é preciso ser um indivíduo livre para que a venda de sua “força de

⁴ Como define Santos (2010, p. 55), a “[...] violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz a emergência de novos totalitarismo e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismos muito mais que globalização.”

trabalho” (produção social) se dê no capitalismo, tornando-se sujeito preso ao sistema que, por sua vez, passa a prover sua existência através do valor do trabalho ofertado (Ianni, 1982). Assim como o espaço (território social) e natureza, o ser humano torna-se algo quantificável e dependente, pois o que ele produz, a ele nada pertence.

Em essência, homem é trabalho. Para viver, tem que trabalhar, ou apropriar-se do produto do trabalho de outro. [...] reproduzir-se biológica e socialmente são necessidades que o homem precisa atender sempre. Hoje como a milhares de anos, essas necessidades devem ser atendidas cotidianamente para que o homem possa viver. [...] em todas as suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais. As mesmas necessidades que induzem o homem a trabalhar e pensar, trabalhar pensando, pensar trabalhando, o levam a relacionar-se com a natureza e os outros homens, com os instrumentos de trabalho e os produtos de seu trabalho. São relações simples e complexas, nexos visíveis e invisíveis, aparências e essências, que constituem o homem como ser social, histórico (IANNI, 1982, p. 47-48).

Dessa forma, as relações de trabalho são partes fundantes do ser social. O trabalho se materializa através da projeção/programação mental, em que só o ser humano é capaz de antever suas ações para a realização dessa atividade (“trabalhar e pensar”). Essa é a teleologia do pensamento de Marx, em uma perspectiva ontológica.

O “trabalhador social” está imerso na estrutura social – histórica – e faz dela palco para suas relações, ações e opções desses sujeitos em suas dinâmicas de vida (com o território, com outros sujeitos, laços comunitários, culturais, econômicos e políticos, por exemplo). Toda essa construção auxilia na compreensão da realidade, buscando a mudança ou a estabilidade das relações. Freire (2012) afirma que:

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, sua transformação será também obra dos homens. Isso significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objetos de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 2012, p. 63).

Ainda segundo o autor supracitado, nesse sentido, essa tomada de consciência – não só do trabalhador, como da mulher, homossexuais, do (a) negro (a) e demais segmentos da sociedade – alerta para a necessidade dos oprimidos em reagirem contra o processo de dominação via capital que infringe sobre esses grupos ações que visam à desarticulação e o enfraquecimento social na luta pela mudança. Diante disso, ocorre a construção de novos discursos que não almejam a criticidade dos sujeitos, evitando, assim, que esses se posicionem a favor da transformação, mas sim pela manutenção da estrutura presente.

A tomada de consciência desse processo de dominação é determinada pela realidade na qual o indivíduo se encontra, sendo esta a sua condição para a transformação. Nesse sentido, são a objetividade (material) e a subjetividade (espírito) unidas. A dificuldade de movimentação da sociedade se encontra no próprio cotidiano que se caracteriza como um “[...] espaço de dominação, de alienação” (Montaño; Duriguetto, 2011, p. 99).

Por isso, quando a educação adquire um caráter popular, ocorre a inserção e o diálogo entre a realidade vivenciada e as práticas (práxis) desses sujeitos organizados coletivamente, passando a incorporar novos aprendizados que visem ao rompimento com a educação de caráter mercadológico ou bancária (Freire, 2014). Nesse processo, a participação dos movimentos sociais tem sido fundamental para a construção de uma perspectiva crítica e emancipatória no processo de afirmação cultural, territorial e social diante do cenário político-econômico opressor que se apresenta.

Nesse contexto, os movimentos sociais são fundamentais para a luta frente à crescente alienação provocada pelas dinâmicas do capital. De acordo com Porto-Gonçalves (2013, p. 18), os movimentos sociais podem se constituir de “[...] operários, camponeses, indígenas, mulheres, negros, homossexuais, jovens, etc., que se organizam e lutam[...]”. Todos eles enfrentam determinadas condições e desafios em seus espaços, a exemplo dos camponeses constantemente ameaçados a perder seu meio de subsistência (a terra) para os chamados “grileiros” e o movimento negro que enfrenta os preconceitos e as opressões diárias a que são submetidos. Então, como esses sujeitos podem se apropriar de discursos que visem à quebra dessa ótica?

As demandas populares que emergem dos territórios estão relacionadas à forma (instrumentos e práticas) como se dá a apropriação social do espaço e, ao mesmo tempo, às dificuldades encontradas para que essa apropriação aconteça. A questão ambiental, nesse caso, está diretamente imbricada nesse debate, pois influencia na forma como esses sujeitos vão interagir e coexistir com a natureza.

Por isso, no modelo capitalista, essa apropriação ambiental envolve impactos negativos nos territórios que recebem esses projetos econômicos, pois ocasionam a quebra das relações da sociedade com a natureza. Essa quebra compromete a maneira como os indivíduos vão se identificar, perceber, transformar, modificar os seus territórios, ou seja, além da própria interação com o meio natural, limita sua capacidade de se enxergar enquanto sujeito (crítico) da ação/transformação (por meio do trabalho, por exemplo) de seus espaços de vivência, o que o torna facilmente instrumento/produto da alienação do capital.

Nesse sentido, a educação ambiental se apresenta como alternativa importante dentro do campo educacional e passa a adquirir um caráter popular e comunitário ao inserir e contextualizar as dinâmicas territoriais emergentes, principalmente, das demandas levantadas pelos movimentos sociais.

Esses coletivos, dotados do debate socioambiental, buscam alternativas para emancipação e autonomia socioambiental através da educação ambiental, que carrega em “[...] seu bojo, além do aprendizado de novos modos e formas de conviver com a natureza, o aprendizado e a reflexão sobre o próprio homem e seu papel na sociedade” (Gohn, 2012, p. 67), sendo, portanto, uma ferramenta para alcançar seus objetivos e formar sujeitos para a constante luta social.

A criticidade, tanto para a educação quanto para educação ambiental, é fundamental para construir e efetivar a emancipação necessária para uma epistemologia do sul. O modelo atual é hegemônico e preza pela reprodução, sem ganho socioambiental e educativo. Nas palavras de Guimarães e Medeiros (2016)

É sairmos do círculo vicioso e inconsciente de agir (“no automático”), referenciado pelo paradigma disjuntivo da modernidade, nos abrindo para outras leituras de mundo que nos inspire na diversidade e vitalize a sermos e fazermos diferente. Esse é o compromisso de

uma Educação Ambiental que vem se consolidando como crítica, transformadora e emancipatória (Guimarães; Medeiros, 2016, p. 4).

Com essa breve discussão, pensando a educação como um processo emancipador e que consegue abarcar a educação ambiental de base crítica, ela pode ser utilizada para romper com o pensamento (dominante) estabelecido na sociedade?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste texto evidenciam que a Educação Ambiental crítica não se constitui apenas como uma vertente teórico-metodológica da educação, mas como uma prática social que se materializa na participação coletiva, na organização dos movimentos sociais e na construção de processos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos. Ao longo da discussão, buscou-se demonstrar que as disputas em torno da educação e da questão ambiental expressam conflitos mais amplos relacionados à apropriação do território, às formas de reprodução do capital e à produção das desigualdades sociais e ambientais.

Nesse cenário, os movimentos sociais assumem papel fundamental ao construir práticas educativas que articulam ação e reflexão, saberes produzidos nos territórios e participação popular, fortalecendo processos de resistência frente às estratégias de desarticulação social, territorial e política. Assim, compreende-se que a Educação Ambiental crítica adquire sentido quando rompe com perspectivas fragmentadas e instrumentalizadas da relação sociedade-natureza, assumindo o compromisso com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e de intervir sobre ela. Mais do que responder às demandas impostas pelo modelo hegemônico de desenvolvimento, trata-se de reconhecer a educação como prática coletiva de transformação social, na qual a participação popular e a atuação dos movimentos sociais constituem elementos indispensáveis para a construção de outras formas de produzir conhecimento, de se relacionar com o ambiente e de afirmar projetos societários comprometidos com a justiça social e ambiental.

4. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Abril Cultural/ Editora Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Terra e Paz, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais.** São Paulo: LOYOLA, 1997.

GUIMARÃES, M; MEDEIROS, H. **Outras epistemologias em educação ambiental:** o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Ed Especial. [s.l]: FURG: 2016.

LEFF, E. **Racionalidade Ambiental:** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos.** Gest Ação, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan/abr 2004. Salvador: 2004

LOUREIRO, C. F. B. et al. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus autonomia. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.