

Parte 4 – Movimentos sociais e direitos à educação na América Latina

14. A educação ambiental crítica e a contextualização à realidade socioambiental latino-americana

Carolina Alves Gomes de Oliveira
Bárbara Pelacani
Marcelo Stortti
Celso Sánchez

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, C.A.G., PELACANI, B., STORTTI, M., and SÁNCHEZ, C. A educação ambiental crítica e a contextualização à realidade socioambiental latino-americana. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 302-321. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0016>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Parte 4

MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS À EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A educação ambiental crítica e a contextualização à realidade socioambiental latino-americana

Carolina Alves Gomes de Oliveira

Bárbara Pelacani

Marcelo Stortti

Celso Sánchez

Introdução

A crise socioambiental “descoberta” e deflagrada no período do pós-guerra, cujas dimensões não apresentam precedentes na história humana, abre margem para reflexões a respeito das formas como as sociedades vêm travando suas relações socioambientais ao longo da história. Estas discussões se nutrem de dados, como os fornecidos pelas Nações Unidas,¹ que apontam que vivemos em um tempo em que a miséria e a concentração de riquezas nas mãos de poucos atingem níveis absurdos, jamais vistos (Coronil, 2000).

Recentes dados da organização não governamental OXFAM mostram que seis brasileiros possuem a mesma quantidade de dinheiro de metade da população.² Dessa forma, sob os diversos olhares que se atentam para esta questão, como o de cientistas, intelectuais acadêmicos e oriundos de outros espaços para além da

1. Dados da ONU. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/>>.

2. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/relatorio_davos_2016> e <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-nota_metodologica.pdf>.

academia – ativistas, lideranças de povos tradicionais, educadores críticos e lideranças de movimentos sociais –, é cada vez mais evidente que a crise em que nos encontramos é, como pontua Santos (2009), entre outros, uma crise civilizatória. Em outras palavras, a crise da exploração ambiental desenfreada é reflexo das relações de opressão e dominação inerentes ao modelo de sociedade dominante capitalista (Loureiro e Layrargues, 2013), que expropria, aniquila e impede o fruír da vida e da existência.

Esse texto tem como objetivo refletir sobre a educação ambiental necessária e urgente ao contexto das realidades socioambientais latino-americanas. Nosso interesse parte, portanto, da discussão da ideia de contextualização, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (1994). Este autor pensa o debate sobre a contextualização e a descontextualização das subjetividades na modernidade, a partir da dicotomia entre as subjetividades individual e coletiva, por um lado, e as subjetividades abstratas e contextualizadas, por outro. Para ele, a valorização da subjetividade individual e abstrata na modernidade capitalista parece influenciar a descontextualização dos processos sociais, políticos e epistêmicos, transformando energias potencialmente emancipatórias em energias regulatórias. Entretanto, constantemente, essa lógica é tensionada por grupos sociais diversos, que recontextualizam suas realidades e identidades e buscam formas alternativas ao modelo imposto (ibid.).

Neste ensaio, partimos destes processos de recontextualização, assim como dos grupos que provocam estes tensionamentos, buscando refletir como esta dinâmica influenciou a questão ambiental na América Latina, trazendo à tona o que entendemos como a necessidade de uma Educação Ambiental *desde el Sur*. Isso significa que estamos buscando essa educação ambiental encharcada de chão, de povo, de gente, de histórias, de relações, de afetos e afetações. Também buscamos o diálogo com as demandas dos movimentos sociais que lutam pelo direito ao meio ambiente

ecologicamente equilibrado, das comunidades negras e indígenas que resistem e *re-existem* no território ancestral, das mulheres que reinventam e dão novos sentidos às formas de resistência e *re-existência* e de sustentabilidade e das demais identidades subalternas, oprimidas e “esfarrapadas” que colorem a sociodiversidade do solo latino-americano. A partir daí, procuramos compreender os diálogos urgentes e necessários da educação ambiental para além das condutas normatizadoras, das responsabilidades individuais em relação ao meio ambiente (visto como um aspecto naturalizado, abstrato e despersonalizado) para uma educação ambiental empenhada de gente. Assumimos assim esta educação ambiental desde el Sur, que é multissensorial, recheada de atravessamentos provocados pelas alteridades radicais abolidas pelo programa sistemático do “encobrimento do outro” (Dussel, 1993). A ideia destas linhas é uma provocação para sentar e desenvolver a escuta para dentro da educação ambiental das “diversas” vozes silenciadas que teimam em emergir e *re-existir*, como nos ensina Quiñonez (2015), capazes de navegar no sangue, suor e lágrimas que escorrem dessas veias abertas da América Latina (Galeano, 2011).

Assim, partindo da fundamentação teórica trazida por Boaventura de Souza Santos (1994) e dos aportes de Walter Dignolo (2008), de Santiago Arboleda Quiñonez (2015) e de Paulo Freire (1999), apresentaremos um breve histórico da Educação Ambiental sob a perspectiva da contextualização e descontextualização às realidades socioambientais locais. Por último, apresentaremos um panorama das pesquisas desenvolvidas pelo Geasur, que buscam fazer uma leitura das possíveis pedagogias emergentes das lutas populares, dos movimentos sociais e das resistências das comunidades tradicionais, tentando perceber o elo unificador de uma possível educação ambiental desde el Sur, ou seja, a partir de nós mesmos, do território, das realidades socioambientais contextualizadas.

Subjetividades na modernidade: contextualização e descontextualização

Em seu consagrado livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1994), o sociólogo português Boaventura de Souza Santos retoma as reflexões epistemológicas abordadas em sua obra anterior,³ de que as diversas formas de conhecimento estão especificamente vinculadas às diferentes práticas sociais. Isto implica dizer que as transformações nestas formas de conhecer se relacionam diretamente com as mudanças nas formas de organização da sociedade. Com isso, o autor se dispõe a trazer reflexões sobre a transição societária que ocorre na modernidade e na pós-modernidade, como forma de explicar as transformações epistemológicas, estas já mais conhecidas.

No capítulo “Modernidade, identidade e a cultura de fronteira” Boaventura (1994), ao abordar o tema das identidades na modernidade, discute as formas pelas quais ocorreram as disputas entre as diferentes subjetividades: individual e coletiva, por um lado, e entre as contextualizadas e abstratas, por outro. Utilizando o resumo de uma série histórica bastante ampla, o autor argumenta como, por exemplo, na transição do período medieval para o moderno, o declínio da visão teocrática e a falência da organização das comunidades feudais impulsionaram a valorização da subjetividade individual representada pelo androcentrismo em oposição ao teocentrismo.

Da mesma forma, explica que as tensões entre as subjetividades contextuais (avessas às teorias falsamente universais) representadas pelas visões de mundo de Shakespeare, Rabelais e Rousseau se contrapunham à subjetividade abstrata (desespacializada, desterritorializada) de Descartes. Como resultado destas

3. *Introdução a uma ciência pós-moderna*, 1989.

tensões e também como pano de fundo para o nascimento dos paradigmas da modernidade ocidental, o autor aponta a vitória da subjetividade individual e abstrata sobre a coletiva e contextual. Indica que a derrota de Rousseau é também a da subjetividade comunitária, e a vitória de Descartes é a vitória de uma filosofia sem contexto, passível da universalização. Estas escolhas epistemológicas acompanharam o curso da história, e, por conseguinte, os interesses das classes dominantes. Portanto, o vazio enfrentado pelos sujeitos coletivos é enfim ocupado pela figura do Estado liberal capitalista, cujas características baseadas no mercado e na propriedade individual, configuram seu caráter de regulação dos sujeitos sociais.

Contudo, é a partir de duas categorias trazidas por este autor – a contextualização e a descontextualização das subjetividades – que iniciaremos nossa jornada pelo campo do pensamento ambientalista e, posteriormente, pelo campo da Educação Ambiental, buscando entender em que momentos a questão ambiental é contextualizada às questões sociopolíticas de seu tempo, e em que outros ela é absorvida por tentativas de universalização e abstração. Para isso, voltemos nossa atenção, mais uma vez, para as categorias apresentadas por Santos (1994). Dois exemplos bastante significativos nos são oferecidos pelo autor para demonstrar o quanto o processo histórico não é linear e as tensões entre contextualização e descontextualização das identidades se repetem. O primeiro diz respeito à experiência vivida pelos povos que compartilharam o território da península ibérica, durante os oito séculos de domínio mouro. Durante esse tempo, o convívio e a tolerância entre cristãos, judeus e mouros foi possível graças à ordem política e religiosa estabelecida, cujas influências remetiam às grandes civilizações africanas do vale do Nilo, da Etiópia e do Egito. Este período é definido pelo autor como “riquíssimo processo histórico de contextualização e recontextualização de identidades culturais” (Santos, 1994, p. 122). Sua interrupção é marcada

por um processo violento de pilhagem política e religiosa liderada pela Espanha, que teve como resultado a expulsão dos mouros e dos judeus, o confisco de seus bens e a destruição de um patrimônio literário de perdas incalculáveis, devido à sua diversidade. É imposto, portanto, o monopólio de uma única religião e organização política que regularia as consciências e práticas, não deixando espaço para o diálogo. Como comenta o autor, “se instaura uma nova era de fanatismo, de racismo, e de centrocentrismo”, o que poderíamos chamar de um novo momento de descontextualização. O autor ainda ressalta que este episódio histórico precedeu, em pouco tempo, as primeiras viagens de Colombo e o processo de etnocídio deflagrado nas Américas, trazendo à tona ligações indissociáveis destes dois processos violentos de conquista.

O segundo exemplo traz duas contestações direcionadas à identidade moderna: a romântica e a marxista. A contestação romântica, que se opunha à racionalidade descontextualizada e abstrata e ao instrumentalismo científico, reivindicava a busca radical pela identidade, pelo contato com a natureza e pela revalorização do irracional. Trazia, portanto, uma recontextualização das identidades por meio de vínculos como a religião, a etnia e a natureza. Já a contestação marxista combatia a identidade individualista por meio do enfoque no coletivo, mais especificamente às relações sociais de produção e às práticas concretas dos indivíduos em relações desiguais diante do Estado. A identidade de classe recontextualizava as identidades, cujas forças emancipatórias se encontravam com a classe trabalhadora e as regulatórias com o Estado.

Apesar de reconhecer que nenhuma destas contestações rompeu com as relações subjetivas de dependência entre o sujeito e o Estado, Boaventura assinala sua importância na tensão do paradigma vigente. Além disso, sua análise caminha em direção às transformações dos últimos anos do século XX, nos quais há o que ele chama de regresso das identidades. A respeito disto ele comenta:

A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas está a conduzir a uma reformulação das interrelações entre os diferentes vínculos atrás referidos, nomeadamente entre o vínculo nacional classista, racial, étnico e sexual. Tal reformulação é exigida pela verificação de fenômenos convergentes ocorrendo nos mais díspares lugares do sistema mundial: o novo racismo na Europa; o declínio geral da política de classe, sobretudo evidente nos EUA, onde parece substituída pela política étnica do multiculturalismo, ou pela política sexual dos movimentos feministas; os movimentos dos povos indígenas em todo o continente americano, que contestam a forma política do estado pós-colonial... (Santos, 1994, p. 127).

Um ponto chave nestas discussões trazidas por Boaventura, que são de grande importância para a discussão da Educação Ambiental Crítica, diz respeito às forças de emancipação. Segundo a análise desse autor, ao longo do processo histórico de contextualização e descontextualização das subjetividades há a clara tendência de colapso das forças emancipatórias e sua transformação em forças regulatórias. Esta tendência perversa de cooptação das energias emancipatórias e dos movimentos coletivos se faz por meio das facilidades criadas pelo modelo capitalista na modernidade.

Uma das facetas centrais desta transição parece ser que o capital, sem dispensar a funcionalidade institucional do Estado, está a criar um outro suporte institucional, paralelo aos Estados, constituído pelas agências financeiras e monetárias internacionais, a dívida externa, a *lex mercatoria*, as firmas de advogados norte-americanas, um suporte institucional que distingue do suporte institucional estatal, quer porque é transnacional em si mesmo, quer porque não pretende manter qualquer exterioridade ou autonomia perante as relações de produção. Por via desta última característica, a nova regulação econômica, que face à anterior assente no Estado, aparece

como desregulação, arroga-se ser regulação social e, de fato, a única regulação possível (Santos, 1994, p. 128).

Ambientalismo e Educação Ambiental: da contextualização à descontextualização

A Educação Ambiental, como se sabe, é herdeira do movimento ambientalista, que surgiu por volta dos anos 1960 e 1970 em países do norte global em meio a uma atmosfera de protestos e insatisfações de várias naturezas (Carvalho, 2012). Neste período, depois do mundo ter passado pelas duas grandes guerras do século XX e enfrentar a chamada Guerra Fria, emergem nos Estados Unidos e na Europa movimentos críticos do sistema capitalista industrial. Como comenta Porto-Gonçalves (2006), nos países ricos, onde o capitalismo deveria ter dado certo e o modelo de desenvolvimento capitalista significava a única forma de obter uma vida feliz e livre, muitas coisas pareciam caminhar para o fracasso social e até civilizatório. Diante da violência e violação de direitos humanos das guerras, como a Guerra do Vietnã e na Nicarágua, Colômbia, Panamá e El Salvador, da utilização dos avanços tecnológicos como máquinas de destruição, das crises econômicas do capital que intensificavam a exploração do trabalho, da insipiência de direitos civis, principalmente para negros e mulheres e da exploração desenfreada do meio ambiente no modelo industrial urbano; vários grupos, com diversas identidades foram às ruas, no que ficou conhecido como movimento de contracultura (Carvalho, 2012).

É importante recuperar essa origem do ambientalismo na contracultura e toda tensão que se estabelece com o *modo de produção de verdades* no interior da sociedade moderno-colonial, onde a ciência

e a técnica ocupam um lugar de destaque. Afinal, se por cultura entendemos um conjunto de saberes e valores que empresta sentido às práticas sociais, a contracultura indica exatamente a busca de outros sentidos para a vida (Porto-Gonçalves, 2006, p. 6).

Os chamados “novos movimentos sociais” (movimento negro, principalmente nos Estados Unidos, os novos movimentos feministas, os pacifistas e também o ambientalista) nutriam-se de um momento de resgate das utopias, em que as forças pareciam direcionar-se para a transformação da sociedade (Carvalho, 2012). Para voltar a dialogar com Santos (1994), poderíamos identificar este período como de intensa contestação do paradigma vigente, em que a recontextualização das identidades, ou das subjetividades, aconteceu de forma bastante disseminada, pelo menos dentre os países ocidentais. A insurgência da luta por direitos civis, pela paz e por mudanças no sistema enfrentavam a visão abstrata de um mundo capitalista livre e democrático, trazendo à prática objetiva dos grupos sociais a necessidade de mudanças na direção da emancipação.

Para Dias (2000), o movimento ambientalista teve como um de seus marcos o lançamento da obra “Primavera silenciosa” da bióloga marinha e escritora Rachel Carson, que já em 1962 denunciava os possíveis danos ambientais provenientes da utilização de insumos químicos na agricultura. Além das influências literárias, a formação de uma subjetividade ambientalista, ou de um “sujeito ecológico”, como explica Carvalho (2012), esteve relacionada às transformações históricas e sociais vividas, onde o movimento de contracultura foi bastante significativo em seu início. Segundo Porto-Gonçalves (2006), as bases do chamado desenvolvimento liberal capitalista, estão fundadas no seguinte pensamento: ser desenvolvido é ser urbano e industrializado, dominar a

natureza e ao mesmo tempo afastar-se dela, viver como homens em meio a constructos humanos. Tudo que fosse diferente disso era considerado ultrapassado, não desenvolvido. Para este autor, os primeiros ambientalistas criticavam fortemente esta ideia e, muitas vezes, eram acusados de querer voltar ao passado (ibid.). De toda forma, podemos entender que a crítica ambientalista nasce também como uma crítica social e política ao sistema, onde a emancipação em relação ao paradigma dominante e a afirmação da possibilidade de outros modos de vida estavam dentro de sua perspectiva (Carvalho, 2012). A pesar de comumente se falar em Rachel Carson como um marco para o movimento ambientalista, existiram outros militantes contemporâneos com menor visibilidade no Brasil, mas que tiveram um destaque internacionalmente, como afirma Alier (2007) para o nome de Chico Mendes e os extrativistas em Xapuri, no Acre, bem como a luta dos indígenas contra a mineração e pela água na Bolívia, dentre outros anônimos que inclusive tiveram a vida ceifada e suas histórias silenciadas por grandes corporações internacionais. Esses lutadores silenciosos sempre denunciaram os crimes ambientais que ocorriam em seus países e contra as suas populações.

Essa crítica ao modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo começa a ganhar contornos mais globais, conforme as catástrofes ambientais também se tornam mais evidentes. O marco da reunião do Clube de Roma⁴ em 1960, onde um grupo de cientistas renomados é convocado a discutir a utilização dos recursos não renováveis, tem como resultado a produção do relatório intitulado “Os limites do crescimento”, que além de sinalizar a preocupação de grandes empreendedores mundiais, aproximou a questão ambiental do âmbito da comprovação técnica e científica (Porto-Gonçalves, 2006). É em 1972, na conhecida conferência

4. Encontro organizado por executivos e empresários transnacionais para avaliar a demanda por recursos não renováveis (Porto-Gonçalves, 2006).

de Estocolmo na Suécia, que a educação, mais especificamente a ambiental aparece como uma das soluções para enfrentar a crise na área.

É importante salientar que as discussões mundiais desde Estocolmo se atentam para a relação conflitante entre os impactos ambientais e a pobreza, e a conclusão dos países centrais aponta para a necessidade de desenvolvimento dos países pobres. Neste contexto, dois aspectos são vislumbrados: o financiamento do desenvolvimento dos países pobres pelos ricos e a utilização de soluções técnicas científicas no combate à poluição e a outros impactos ambientais (ibid.). Neste momento as críticas de Porto-Gonçalves (2006) se fazem muito pertinentes comentar que as primeiras contestações ambientalistas ao paradigma vigente são esvaziadas de seu conteúdo político, na medida em que os objetos criticados – o modelo de desenvolvimento e a tecnocracia – são utilizados como solução para a crise ambiental eminente. Neste movimento surge a famosa expressão “desenvolvimento sustentável”, que coopta grande parte dos antigos ambientalistas para um projeto ambiental globalizado, cuja descontextualização às realidades locais se acentua.

A questão ambiental, por hora, abandona seu caráter de crítica ao desenvolvimento, sendo incorporada pela ideia do desenvolvimento capitalista, que agora precisa ser sustentável. Observamos, mais uma vez, a transformação de forças emancipatórias em regulatórias, como nos advertiu Santos (1994). Neste sentido, ressaltamos a importância do trabalho de Martinez Alier (2007), que faz uma leitura da perspectiva histórica do movimento ambientalista, apontando três fases (o Culto ao silvestre, o Evangelho da ecoeficiência e o Movimento por justiça ambiental).

Como resultado indireto, ou mesmo exemplo, podemos citar a criação de uma das primeiras leis ambientais brasileiras em 1973, que não respondeu a anseios da sociedade, mas surgiu como

resultado de pressões externas, em um momento em que o Brasil se aprofundava em um período ditatorial violento (Loureiro, 2008). No Brasil, assim como em outros países subdesenvolvidos, as contradições se espalhavam como pó ao vento. Ao mesmo tempo que se instituiu uma mentalidade ambientalista conservacionista, de isolamento das áreas naturais e segregação do homem como poluidor universalizado, desmatava-se como nunca antes suas florestas para os planos desenvolvimentistas que ajudariam no progresso nacional (Porto-Gonçalves, 2006).

A Educação Ambiental surge como proposta global neste momento, no qual o pensamento conservacionista de retorno à natureza intocada é resgatado em muitos aspectos e onde a valorização das soluções tecnológicas é crescente. E mais ainda, em um momento em que a crise ambiental vem se construindo como verdade científica inviolável e o discurso ensaiado nas conferências e planos mundiais tende a distribuir igualmente a responsabilidade sobre ela entre todos os habitantes do planeta. Não é preciso muito esforço para perceber o caráter de descontextualização das realidades dos diversos povos e etnias espalhados pelo mundo, quando o discurso ambiental hegemônico se baseia na seguinte questão: o homem (abstrato e descontextualizado) precisa mudar seus hábitos (cada um faz sua parte) como forma de salvar o planeta (abstração) que está em perigo por causa de seu modo de vida (homogeneização social). Mais uma vez, a crítica ao sistema capitalista, esse sim mundialmente poluidor, é esvaziada.

A conformação de uma Educação Ambiental pragmática, cognitivista e comportamentalista, de mudança dos hábitos individuais e que desconsidera os conflitos socioambientais toma cada vez mais espaços, sendo a tendência hegemônica que mais cresce atualmente (Layrargues e Lima, 2011). No entanto, em outras partes do mundo, principalmente no chamado sul global,

outros posicionamentos ambientais contextualizados às realidades de exclusão e invisibilização vêm surgindo, ou se renovando.

Educação Ambiental desde el Sur: Recontextualização à realidade latino-americana

Na busca por novos olhares a respeito da questão ambiental e da própria Educação Ambiental, no caso da América Latina, aceitamos o convite de Mignolo (2008) que nos propõe a *desobediência epistêmica*⁵ como forma de trazer à tona as lutas, as resistências e as outras formas de organização social dos povos que tiveram sua humanidade negada em diversos aspectos, inclusive na forma como se relacionavam e se relacionam com a natureza. Em nosso caso, buscaremos trazer fatos e reflexões, nem sempre incorporados ao histórico ambientalista oficial, mas sem as quais não seria possível entender a disputa de interesses inerentes aos conflitos que povoam grande parte do território latino-americano.

Podemos começar essa reflexão a partir do próprio efeito da colonização dos territórios ameríndios pelos europeus no séc. XVI. Nas narrativas fortes de Galeano (2011) aprendemos da história não contada que a chegada dos colonizadores gravada pelo etnocídio dos povos originários, sempre esteve ligada à extração de grandes quantidades de matéria prima, à exploração e expropriação da terra e à escravização do trabalho indígena e, posteriormente, africano. A exploração das riquezas naturais de forma acelerada e destrutiva e a subjugação dos povos que aqui viviam tinham como justificativa o alcance da modernidade (Dussel, 1993). A cultura europeia construída em relação ao “outro” como superior e mais

5. “Pretendo substituir a geo-política e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, óbvia humanidade foi negada)” (Mignolo, 2007, p. 290).

civilizada encarnava o dever de levar este modelo de modernidade para os povos daqui, mesmo que isso significasse o sacrifício dos corpos e dos modos de vida, considerados selvagens (ibid.). A modernidade surge nas Américas sob estes estigmas que ajudarão a cunhar as subjetividades latino-americanas, segundo este autor.

Assim podemos argumentar que as diversas alterações socioambientais conflagradas neste território estiveram intimamente ligadas ao projeto de modernidade/colonialidade de forma a tornarem-se inseparáveis. A participação do trabalho das colônias (primordialmente escravo) e a extração de grandes quantidades de riquezas e matérias-primas não é considerada na história do capitalismo. Entretanto, como defende Coronil (2000), se encarmos a natureza como uma força geradora de riquezas na modernidade e não apenas como um fator de produção incluído da dialética capital/trabalho de Marx, seremos capazes de reconhecer o papel indispensável da acumulação primitiva colonial para a dinâmica interna do capitalismo em seus primórdios. A mão de obra assalariada, como condição essencial do capitalismo na Europa, esteve condicionada ao trabalho não livre realizado nas colônias por séculos, como salienta esse autor (ibid.).

Da mesma forma que muitas destas histórias foram silenciadas, os movimentos de resistência de diversos grupos pela América latina (grupos populares, movimentos indígenas de libertação, movimentos de resistência quilombolas) foram violentamente massacrados (Galeano, 2010) e sistematicamente invisibilizados (Mignolo, 2008). Entretanto, como nos alerta este último autor, a presença destes grupos no território, suas formas de organização social e suas relações outras com a natureza sobrevivem em meio aos projetos desenvolvimentistas capitalistas. Se os conflitos, principalmente pela terra, refletem o lado mais visível destas resistências, alguns aspectos comunitários ainda sobrevivem internamente nestas comunidades (ibid.). Escobar (2000) complementa

esta ideia relembando que estudos etnográficos realizados desde os anos 1980 apontam para uma surpreendente variedade de como comunidades rurais do terceiro mundo constroem sua relação com a natureza, sendo estas formas bastante diversas daquelas cunhadas pela modernidade ocidental.

Os conflitos e, conseqüentemente, os movimentos sociais e populares surgem desta lógica, em que outras formas de vida que não a moderna, urbana ocidental, são desconsideradas na disputa pelo acesso aos bens naturais (Loureiro, 2004 e Layrargues, 2009). Apesar dos movimentos sociais clássicos não assumirem a nomenclatura “ambiental” ou “ecológica”, na América Latina e em outros países do sul global a maior parte dos conflitos sociais das últimas décadas esteve ligada a impactos relacionados ao agronegócio, à mineração, à pecuária extensiva e à privatização da água (ibid). Como parte do projeto desenvolvimentista encomendado para os países em desenvolvimento, ricos em recursos naturais, está a reprimarização de sua economia. As conseqüências observadas são a intensificação dos conflitos com as populações locais, que dependem mais fortemente dos recursos naturais para sobreviver (Mies e Shiva, 1993). Por isso, podemos dizer que nossa história ambiental é povoada por experiências de resistência, que configuram o que Martínez Alier (2007) chamou de *Ecologismo dos pobres*. A luta pela sobrevivência e pela justiça social dos grupos populares, por meio dos movimentos sociais, mesmo não adotando a classificação ambientalista, quase sempre caminharam de forma a denunciar as raízes das desigualdades sociais e ambientais do sistema capitalista, buscando sua transformação (Loureiro; Layrargues, 2013).

No Brasil, a partir dos anos 1980, quando a Educação Ambiental se estabeleceu de forma mais significativa, com os primeiros encontros nacionais e regionais, houve também uma forte influência ideológica da luta pela redemocratização (Loureiro, 2008).

Apesar da tendência hegemônica de uma Educação Ambiental conservacionista, comportamentalista e separada das questões sociais (importada do norte global), alguns movimentos contrários se formaram, principalmente com a chegada de educadores populares freireanos e da articulação com os movimentos sociais (ibid.). O diálogo com as teorias críticas da educação e também com as experiências dos movimentos sociais e organizações populares guiam e dão corpo à chamada Educação Ambiental Crítica, cujas intenções emancipatórias se aproximam muito da Educação Popular de Paulo Freire (1987).

É sob esta perspectiva, de aproximação com os movimentos sociais e visibilização dos conflitos ambientais, que a Educação Ambiental Crítica se constrói como uma alternativa ao modelo comportamentalista, descontextualizado ou essencialmente conservacionista. A contextualização das questões socioambientais, portanto, faz-se a partir da compreensão dos conflitos ambientais e das experiências objetivas dos grupos populares no território. Assim, na busca por transformações nas relações de poder e nas relações socioambientais, a Educação Ambiental Crítica dá grande importância aos processos pedagógicos que emergem das lutas socioambientais e das experiências de resistência e educação popular que surgem nos territórios (Loureiro, 2004).

Educação Ambiental contextualizada ao território

No entendimento de Porto-Gonçalves (2003, p. 42),

o território não é algo anterior ou exterior à sociedade. Território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização.

Aquino et al. (2017) corrobora com essa ideia, afirmando que o território está relacionado ao trabalho, à residência, às trocas concretas e simbólicas (materiais e espirituais), e à identidade e ao sentimento de pertencimento a Pachamama (mãe Terra na língua Quechua).

Assim, para Porto-Gonçalves (2003) existirão território e territorialidade, e este último representa o fazer e as relações sociais de territorialização. Para esse autor, em um território pode existir diversas territorialidades, porém, infelizmente, o território geralmente naturaliza as relações sociais e de poder. Complementando esse raciocínio, Santos (2000) afirma que o território não é somente o somatório da superposição de um conjunto de sistemas naturais e de “produtos” criados pelo ser humano.

Pensando sobre a categoria anteriormente apresentada e relacionando-a com a educação ambiental, corroboramos com a ideia de Storrti e Menezes (2016) de que pode emergir um processo de educação ambiental das lutas sociais e ambientais com uma proposta com base em um aporte da práxis crítica e com instrumentos de análise da realidade e da conjuntura do país. Tal fato contribui com os aprendizados construídos durante o processo de luta, bem como da necessidade de publicização de conflitos e da mobilização social, ao contrário do que preconizam as propostas hegemônicas da UNESCO e de outras instituições internacionais que buscam o consenso de que sempre se prejudicam os mais vulneráveis e sem poder financeiro e político a fim de enfrentar esses problemas ambientais com maior igualdade de forças.

Referências

- ACSELRAD, Henry. “Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental”. *Estudos avançados*, v. 24, n. 68, pp. 103-19, 2010.
- ALIER, Juan Martinez. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valorização*. São Paulo: Contexto, 2007.
- AQUINO, Mahalia Gomes de Carvalho et al. “O desenvolvimento e a questão socioambiental: uma análise territorial do conflito pelo olhar da educação ambiental”. *Anais: VII Semana de Educação*. Rio de Janeiro: CCH/UNIRIO, 2017.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORONIL, Fernando. “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. In LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- DIAS, Genebaldo. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2000.
- DUSSEL, Enrique. *1492 – O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FAUSTINO, C. e FURTADO F. “Indústria do petróleo e conflitos ambientais na Baía de Guanabara: o do caso Comperj”. *Relatoria do direito humano ao meio ambiente*. Rio de Janeiro, Plataforma Dhesca, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- LAYRARGUES, Philippe P. “Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades”. In LOUREIRO, C.F.B. et al. (orgs.). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

- ____ e LIMA, Gustavo F. C. “Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil”. *Anais: VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, Ribeirão Preto, 2011.
- LOUREIRO, C.F.B. “Educação Ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos”. *Gestão em ação*, v. 7, n. 1, pp. 37-50, Salvador, 2004.
- ____. “Proposta pedagógica”. In *TV Escola. Salto para o futuro. Educação Ambiental no Brasil*. Ano XVIII, Boletim 01, 2008.
- MIES, Maria e SHIVA Vandana. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- MIGNOLO, Walter. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, pp. 287-324, 2008.
- PORTO, Marcelo Firpo e FINAMORE, Renan. “Riscos, saúde e justiça ambiental: o protagonismo das populações atingidas na produção de conhecimento”. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 17, n. 6, pp. 1493-501, Rio de Janeiro, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232012000600013&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 15 mar. 2017.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. “A geograficidade do social”. In SEOANE, José (org.). *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- ____. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. “Etnoeducación ambiental en el pacífico sur colombiano política de vida en contextos de muerte”. In LOUREIRO, Carlos Frederico et al (orgs.). *Pensamento ambientalista numa sociedade em crise*. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Coimbra: Edições Afrontamento, 1994.
- ____ e MENESES, M.P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.