



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Anne Kassiadou Menezes

**POTENCIALIDADES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS DOS
CONFLITOS AMBIENTAIS: TECENDO RELAÇÕES ENTRE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E ECOLOGIA POLÍTICA**

Rio de Janeiro
Março de 2020

Anne Kassiadou Menezes

**POTENCIALIDADES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS DOS
CONFLITOS AMBIENTAIS: TECENDO RELAÇÕES ENTRE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E ECOLOGIA POLÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro
Março de 2020

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

K

Kassiadou Menezes, Anne
Potencialidades e Desafios Pedagógicos dos
Conflitos Ambientais: Tecendo relações entre Educação
Ambiental Crítica e Ecologia Política / Anne
Kassiadou Menezes. -- Rio de Janeiro, 2020.
199

Orientador: Celso Sánchez Pereira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2020.

1. Educação Ambiental. 2. Ecologia Política. 3.
Conflito Ambiental. 4. Potencialidades Pedagógicas.
5. Lutas Emancipatórias. I. Sánchez Pereira, Celso,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Anne Kassiadou Menezes

**Potencialidades e Desafios Pedagógicos dos Conflitos Ambientais: Tecendo
Relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 03 / 03 / 2020



Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
(orientador)



Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro
(avaliador externo)



Prof. Dr. Carlos Frederico Damasceno Loureiro
(avaliador externo)



Profa. Dra. Claudia Miranda
(avaliadora interna)



Prof. Dr. Leonardo Willa de Castro
(avaliador interno)

*Dedico à memória de minha mãe
que foi levada pelos anjos
meses antes de nascer a tese.*

*Dedico aos irmãos que perderam suas vidas
em meio aos conflitos ambientais.*

*Que a energia dedicada nessa pesquisa,
se reverta em forma de Luz para confortá-los e
fortalecê-los na continuidade de suas missões.*

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, pela oportunidade e o auxílio financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial, aos trabalhadores que com suor contribuem com a pesquisa pública no Brasil.

Amorosos agradecimentos ao meu grande Mestre, Amigo, Orientador Celso Sánchez, por tantas oportunidades, ensinamentos, pelo privilégio de caminhar ao seu lado e por me ajudar na compreensão da minha missão nesta vida. Um agradecimento especial, ao nosso Mestre Carlos Frederico Loureiro. Obrigada pela confiança, por toda construção e luta no campo da educação, por ter ajudado na construção dos meus posicionamentos políticos e de tantos outros e por ser um fiel mensageiro do pensamento crítico.

Agradeço com muito carinho aos membros da banca, Claudia Miranda, Leonardo Castro, Bruno Monteiro e Rafael Nogueira, por toda contribuição na pesquisa e pelo privilégio de compartilhar essa fase da minha vida com vocês. Agradeço aos participantes da pesquisa, Tania Pacheco, Raquel Giffoni, Carlos Walter e Cleonice Puggian, por depositarem confiança nesta investigação e pelo exemplo como pesquisadores militantes que não perderam a ternura, humildade e esperança em suas lutas.

Agradecimentos aos companheiros(as) do Grupo de Estudo em Educação Ambiental *Desde el Sur* (GEASUR) que tiveram extrema importância na minha caminhada acadêmica. Em especial, Sonia Terezinha pela amizade, apoio, aprendizado e todo seu carinho. Stephanie Salgado por ser uma menina-mulher tão forte e meiga e pelos momentos dedicados nesta pesquisa. Ambas, tornaram-se um exemplo de vida para mim.

Ao amigo Humberto Capai, educador-fotógrafo, parceiro nessa jornada do doutorado, por todo acolhimento, carinho e por me ensinar que a vida deve ser vista com lentes de amor. Aos companheiros de trabalho, Catarina Peixoto e Marcio Cataldo, por todo apoio, compreensão, pelos votos de confiança e pela maestria em se tornarem uma unidade em equilíbrio, *yin* e *yang*. Ao meu companheiro, Rodrigo Reys, que com seu amor e maturidade, trouxe energias de ânimo, serenidade e afeto na reta final desta pesquisa.

Aos amigos que compõem a minha família espiritual e que foram essenciais para que eu pudesse finalizar essa pesquisa com serenidade. Em especial, Cléia e Carlos André (Cacá), Mônica Dias, Gabriel Serafim e minha linda amiga Ana Clara Maia (em memória). Agradeço com todo amor e respeito aos Padrinhos Francisco e Francisca do Nascimento, à Vó Maria Clara, ao Vô Gusmão, ao Pai Guiné e ao Mestre Frei Daniel.

Por fim, agradeço minha filha Lís pela amizade, amor e compreensão. Aos meus irmãos Mikhaela e Alexandre, pelos laços de amizade e amor que me ensinam crescer. Agradeço ao meu pai Paulo, pela paciência, apoio e carinho. E minha mãe Arianna, por tantas coisas que não encontro palavras para expressar. Agradecimentos com amor e fraternidade.

RESUMO

Considerando os desafios no campo da Educação Ambiental (EA) vista enquanto uma proposição educativa que busca requalificar as relações sociedade-natureza, buscamos refletir sobre esta prática educativa considerando o contexto dos conflitos ambientais no território *Abya Yala* (América Latina). Partimos do entendimento que os conflitos são inerentes ao contexto social e que só ganham espaço na arena pública nas sociedades democráticas. Além disso, compreendemos que o conflito ambiental expressa uma disputa que está além das diferentes formas de uso dos bens naturais, pois o que está em questão, é o direito de os sujeitos realizarem seu papel como criadores do mundo e de si mesmos. Neste caminho, pensamos o conflito em termos pedagógicos e o sentido pedagógico do conflito, apreendendo um olhar crítico deste fenômeno social para avaliar de maneira mais cuidadosa suas possibilidades e desafios em termos educativos. Partimos da hipótese que os conflitos ambientais têm o potencial de revelar práticas pedagógicas presentes neste fenômeno social, admitindo que estas práticas se constituem em permanente disputa, sendo a partir de seus processos emancipatórios ou de dominação, no qual consideramos a existência da Necropedagogia. Portanto, inspirados nas reflexões sobre o conflito ambiental enquanto categoria conceitual estratégica para refletir sobre as relações sociais, as contradições em estado prático e as alternativas de outras formas de sociabilidade, a partir da tradição crítica da EA, o léxico teórico do campo da Ecologia Política e os debates decoloniais, propomos um olhar mais complexo sobre os conflitos ambientais. Concluimos que esta aproximação teórica é de extrema riqueza para o campo da EA, não apenas por incorporar outros aportes teóricos para pensar a questão ambiental sob a lente da educação, mas sobretudo, para refletir sobre a expropriação do capital a partir da nossa realidade e contribuir com as lutas emancipatórias. Em termos metodológicos, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, buscamos compreender a percepção de pesquisadores com envolvimento destacado no campo da Ecologia Política acerca do tema em questão. Concluimos que os conflitos revelam disputas sobre a possibilidade de viver e ser no mundo, o que impõe ao campo da EA a necessidade de refletir sobre esta questão a partir da dimensão ontológica. Além disso, concluimos a necessidade de considerar o termo “potencialidade pedagógica” no seu sentido rígido, algo que está “em potência” e justamente aqui, nesta relação, reside o papel da EA; para que estas potências existentes nos conflitos ambientais possam contribuir com as práticas educativas ambientais e com o contexto das lutas emancipatórias no território *Abya Yala*.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Conflito Ambiental. Ecologia Política. Potencialidades e desafios pedagógicos. Lutas emancipatórias.

ABSTRACT

Considering the challenges in the field of Environmental Education as an educational proposition that seeks to requalify society-nature relations, we seek to reflect on this educational practice considering the context of environmental conflicts in the Abya Yala territory (Latin America). We start from the understanding that conflicts are inherent to the social context and that they only gain space in the public arena in democratic societies. In addition, we understand that the environmental conflict expresses a dispute that goes beyond the different ways of using natural goods, because what is at stake is the right of the subjects to fulfill their role as creators of the world and of themselves. In this way, we think of the conflict in pedagogical terms and the pedagogical sense of the conflict, taking a critical look at this social phenomenon in order to assess more carefully its possibilities and challenges in educational terms. We start from the hypothesis that environmental conflicts have the potential to reveal pedagogical practices present in this social phenomenon, admitting that these practices are in permanent dispute, being based on their emancipatory or domination processes, in which we consider the existence of Necropedagogy. Therefore, inspired by the reflections on environmental conflict as a strategic conceptual category to reflect on social relations, the contradictions in a practical state and the alternatives of other forms of sociability, based on the critical tradition of EA, the theoretical lexicon of the field of Political Ecology and decolonial debates, we propose a more complex look at environmental conflicts. We conclude that this theoretical approach is extremely rich for the field of EA, not only because it incorporates other theoretical contributions to think about the environmental issue from the perspective of education, but above all, to reflect on the expropriation of capital from our reality and to contribute with emancipatory struggles. In methodological terms, from the realization of semi-structured interviews, we seek to understand the perception of researchers with outstanding involvement in the field of Political Ecology on the subject in question. We conclude that conflicts reveal disputes about the possibility of living and being in the world, which imposes on the field of EA the need to reflect on this issue from the ontological dimension. In addition, we conclude the need to consider the term “pedagogical potential” in its strict sense, something that is “in potency” and precisely here, in this relationship, lies the role of EA, so that these existing powers in environmental conflicts can contribute with environmental educational practices and with the context of emancipatory struggles in Abya Yala territory.

Keywords: Environmental Education. Environmental conflict. Political Ecology. Potential and pedagogical challenges. Emancipatory struggles.

SUMÁRIO

Caminhadas pessoais e as implicações na pesquisa	01
APRESENTAÇÃO: Objetivos e Caminhos teóricos-metodológicos	07
Capítulo 1. EA enquanto campo em disputa política e epistêmica	11
1.2. Reflexões sobre pedagogia e conflitos ambientais	15
1.3. Educação Ambiental: Disputas e amadurecimentos.....	23
1.4. Leituras sobre conflitos ambientais a partir da EA e da Ecologia Política.....	27
1.5. O estado da arte nas produções acadêmicas	40
1.5.1. Teses e Dissertações: Identificando tessituras.....	42
1.5.2. Revistas e Periódicos.....	49
1.6. EA na gestão ambiental pública e suas interfaces com os conflitos.....	56
1.6.1. A atual conjuntura e o anti-ecologismo.....	65
1.7. Conflitos e a Necropedagogia.....	74
Capítulo 2. Pensamento decolonial e a Ecologia Política: aportes para a EA crítica desde el sur.....	78
2.2. O giro decolonial como forma de denúncia e resistência.....	88
2.3. Decolonialidade e suas relações com a questão ambiental.....	91
Capítulo 3. Um olhar sobre a conjuntura do Plano IIRSA	102
3.2. As novas veias abertas da América Latina	103
3.3. Os eixos de integração e desenvolvimento e as instituições financeiras.....	109
3.4. Os projetos da IIRSA e as estratégias para harmonização dos conflitos.....	112
Capítulo 4. Perspectivas analíticas sobre os sentidos pedagógicos dos conflitos ambientais.....	121
4.2. Entrevista 01: Tania Cecília Pacheco da Silva	123
4.3. Entrevista 02: Raquel Giffoni Pinto	134
4.4. Entrevista 03: Carlos Walter Porto Gonçalves	145
4.5. Entrevista 04: Cleonice Puggian.....	157
CONCLUSÕES	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS	188

CAMINHADAS PESSOAIS E AS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA

A opção por iniciar este trabalho com uma breve explicação da minha trajetória pessoal e profissional, deve-se ao fato de compreender a importância de expor as implicações que tenho com o tema pesquisado assim como, os caminhos percorridos que levaram para determinadas escolhas políticas, epistemológicas e metodológicas na pesquisa. Nesse sentido, inicio falando sobre a minha graduação como tecnólogo em gestão ambiental, concluída na Universidade Plínio Leite (2008) em Niterói, minha cidade natal. Fui mãe muito jovem e durante este período, eu me dividia entre os estudos, a maternidade e o fim do relacionamento com o pai da minha filha, que tinha apenas 4 anos. Essa condição materna, ajudou-me na perseverança e foco no campo profissional.

Ao me formar, entrei para o campo da gestão ambiental e logo de início, busquei uma formação complementar cursando uma Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Candido Mendes, vinculado ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Neste período, tive a oportunidade de conhecer a Educação Ambiental a partir de importantes intelectuais. Ali, tive a decisão com o quê e porque trabalhar na questão ambiental, a partir da educação.

Nesse mesmo período, entrei para uma Organização Não Governamental (ONG), o Instituto Interamericano de Fomento à Educação, Cultura e Ciência (Instituto IFEC), presidida pelo Prof. Raimundo Nery Stelling, atualmente um grande amigo, apesar de nossas opiniões políticas divergentes. Nessa instituição, tive a oportunidade de atuar como representante do terceiro setor em conselhos e outros espaços de gestão participativa, precisamente, no Conselho Municipal de Meio Ambiente de Niterói - RJ, no Conselho Consultivo do Parque Estadual da Serra da Tiririca e na Comissão de Direito Ambiental da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Permaneci durante alguns anos nesses espaços e foram eles que me fizeram entender o papel da gestão ambiental pública e noções sobre políticas públicas.

Lembro-me bem de um companheiro dos conselhos, amigo Reinaldo, na época ele era uma liderança da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis e Óleo Vegetal de Niterói (COOPCANIT) e motivava os debates dizendo que nem tudo que vinha da sociedade civil era “bom” e nem tudo que vinha do Estado era “mau”. Ele entendia que aqueles lugares (os conselhos) eram os espaços para concretizar as lutas da sua classe de catadores e que o Estado podia ser “bom” ou “mau” dependendo de como a sociedade civil agia.

Anos depois entendi melhor o que Reinaldo dizia sobre Estado e Sociedade Civil ao fazer uma disciplina com o Prof. Giovanni Semeraro na Universidade Fluminense Federal (UFF) sobre os Cadernos do Cárcere de Antônio Gramsci (introdução aos cadernos). Reinaldo talvez tenha sido o primeiro “intelectual orgânico”¹ que convivi nas minhas andanças na gestão ambiental. Com ele trabalhei durante alguns outros anos, como voluntária na COOPCANIT, fazendo palestras de sensibilização em escolas com objetivo de sensibilizar e implantar pontos de coletas de óleo vegetal nas unidades escolares para produção de Biodiesel².

Na época, tinha um certo incômodo com a ideia de trabalhar com reciclagem na escola devido aos argumentos que lia na Pós-Graduação em EA. O que mais me interessava era “aprender a falar em público”, estar perto dos amigos da cooperativa e nas reuniões das cooperativas populares que aconteciam na Incubadora Tecnológica ITCP/COPPE/UFRJ no Fundão. Nessas reuniões entendi que os processos políticos e sociais caminham nas disputas e nos conflitos.

Essa experiência, entre 2008-2010, me fez entender alguns fenômenos que posteriormente me deparei ao avançar nos estudos da EA e ao entrar no “mundo das consultorias ambientais”. Neste momento, foram surgindo oportunidades de atuar na EA (não-formal), tendo como público-alvo, sujeitos impactados por grandes empreendimentos relacionados com o processo do licenciamento ambiental.

O primeiro trabalho foi no Programa de Educação Ambiental (PEA) da Bacia de Campos (NEA-BC), o qual ficava responsável pelos municípios de Búzios, Araruama e Saquarema. O projeto envolvia comunidades quilombolas da Rasa em Búzios, pescadores de Saquarema e salineiros de Praia Seca. Durante os discursos em “nome da Petrobras”, entendi a relação oprimido-opressor de Paulo Freire, dentre muitas outras questões.

Por algum motivo, meus caminhos se abriram para a EA na gestão ambiental pública, o que me fez percorrer diversos territórios do Brasil. ♪ *“Minha vida é andar por este país, pra ver se um dia descanso feliz, guardando as recordações, das terras onde*

¹ Como destaca Semeraro (2006, p.376): “Gramsci apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção. Toda a aglutinação em torno de um processo econômico precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade. (...) Daqui, a designação de intelectuais “orgânicos” distintos dos intelectuais tradicionais”. Trecho retirado do texto Intelectuais orgânicos em tempos de Pós-Modernidade. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 15 outubro de 2019.

² Nesse período a cooperativa tinha vínculo com o Programa de Reaproveitamento de Óleos Vegetais para produção de Biodiesel do Rio de Janeiro (PROVE).

*passai, andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei...”*³. Experiência na EA que me levou a conhecer 8 ou 9 estados do país e inúmeras cidades, inúmeras gentes, inúmeras histórias, inúmeros intelectuais orgânicos. Nem sempre foram momentos felizes, me deparei também com situações de muita angústia e tristeza.

Lembro-me bem de uma cidadezinha chamada Cujubim, em Rondônia, onde a equipe do PEA tinha como tema trabalhar reciclagem na escola (mais uma vez volto eu para a reciclagem na escola...). Na ocasião, já tinha tido contato com Philippe Layrargues, sua discussão sobre “atividade-fim”, “atividade-meio” e o clássico texto “O Cinismo da Reciclagem”⁴. E assim, ia para campo com algumas estratégias críticas para trabalhar o tema que a contratante sugeria e toda a equipe de campo adorava. Horta e Reciclagem!

Ao chegar em Cujubim, na entrada da cidadezinha, tinha uma carvoaria com mais de 20 fornos, toras de madeira de árvores milenares e crianças trabalhando neste ambiente insalubre. A escola ficava há poucos quilômetros depois. Lá a equipe pretendia falar de reciclagem. Nesse dia, lembro-me de lágrimas escorrendo com o microfone em mãos. Era um processo de formação de professores. Disse que não compactuava com a ideia de falarmos sobre reciclagem e sugeri que levantássemos temas mais apropriados com a realidade local: trabalho escravo, prostituição infantil, crimes ambientais e doenças foram os temas que surgiram. Por trazer uma concepção pautada no diálogo, pude justificar “a mudança de rumo” naquele trabalho de campo.

Foram 40 dias em Rondônia em meio aos processos de subversão do planejamento proposto. A companheira de campo não olhava mais nos meus olhos, sugerindo certa insanidade de minha parte e que ficaríamos mal vistas na empresa de consultoria. “*Precisamos de fotos das lixeiras e mudas plantadas nas escolas para o relatório*” – ela dizia. Optei em justificar as mudanças com base em questões concretas do território e respaldada por autores da EA. Ironia ou não, essa mesma companheira frequentou os cursos de extensão do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur (GEASUR-UNIRIO)⁵ e até hoje tenho convites da empresa para projetos, inclusive, para posições mais elevadas do que técnico de campo.

³ Música de Luiz Gonzaga – A Vida de Viajante.

⁴ LAYRARGUES, P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a EA. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. de S. (Orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. p. 179-219. São Paulo: Cortez. 2002.

⁵ O Curso de Extensão em Educação Ambiental de Base Comunitária e Ecologia Política aconteceu na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) nos anos de 2017, 2018, e 2019. Organizado

Em outro trabalho de campo, em Mato Grosso, tendo como foco questões da agroecologia, a equipe desejava fazer atividades práticas para assim abordar o tema. Não tínhamos como “plantar mudas” porque diziam que a escola havia sido construída em cima do antigo cemitério da cidade e por volta de 14h tudo ficava escuro, devido as queimadas do lixão que aconteciam na rua atrás da escola. Utilizei a estratégia de subversão. Os temas que surgiram lá foram em torno das queimadas, do lixão, saúde da população e prostituição infantil. A prostituição chega junto com os empreendimentos que estamos “mitigando” os impactos. São os “filhos dos linhões”, quando se trata de empreendimentos de linha de transmissão de energia ou os “filhos do vento”, neste caso, empreendimentos de energia eólica. São as crianças que nascem dos trabalhadores que se instalam nas cidades, ficam por algum tempo e seguem estrada para outros empreendimentos. Essa situação me fez entender melhor o que se trata o processo de vulnerabilização e os sujeitos mais vulneráveis.

Alguns trabalhos de campo me fizeram cair em momentos de depressão. Para quem me conhece, sabe que não sou uma pessoa dramática com tendência a vitimização, pelo contrário, tenho muita gratidão e amor pela vida. Mas de fato, vivenciar no concreto o que é o processo de expropriação dos biomas do Brasil e do nosso povo, é algo que afeta e marca o coração. Nessas andanças vi o que se tornou o Cerrado Brasileiro ao passar pela zona conhecida por Matopiba⁶, o grande território do agronegócio. Você dorme e acorda na estrada com o mesmo visual, as monoculturas de grãos ou pastos para gado. O descanso na estrada não é tão fácil por conta do cheiro forte de veneno que chega até você pelos aviões, responsáveis pelo despejo de agrotóxicos, ou então, pela fumaça vinda das florestas. E a Mãe Natureza chora, sofre, e o sofrimento é mútuo.

Na vivência em Comitês de Bacias nessas regiões, compreendi o que Lucia Neves fala sobre a Nova Pedagogia da Hegemonia⁷, quando as organizações do Terceiro Setor invadem esses espaços deliberativos, transvestidas de sociedade civil, e que por trás está o Grande Capital, falando em nome do Instituto Natura e na Fundação Nestlé.

pelo Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur (GEASUR), no qual tive a oportunidade de participar da equipe de coordenação. Entrei neste grupo em 2013 e permaneço até os dias atuais.

⁶ Região considerada a grande fronteira agrícola nacional da atualidade, o Matopiba compreende o bioma Cerrado dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

⁷ NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso (2005).

Mostrava nas minhas práticas educativas que os problemas ambientais tinham que virar conflitos ambientais, ou seja, os sujeitos impactados deveriam tomar partido e se posicionar frente aos problemas. Até um dia, em Morro do Chapéu (cidade na Chapada Diamantina, que o povo passa fome por não ter mais terra para plantar devido aos empreendimentos “sustentáveis” dos complexos de energia eólica), um fiscal da empresa me chamou num canto e disse: “*Você é a menina dos conflitos?*” - Respondi que sim.

Ao entender o conflito ambiental como chave para trabalhar com EA, decidi “dar um tempo” das consultorias e busquei oportunidades no mestrado. Em 2013, conheci meu atual orientador e Grande Mestre, Celso Sánchez. Tinha na época o desejo de pesquisar sobre políticas públicas de EA, com foco nas juventudes. Vivia momentos de inquietação sobre este tema pelo fato de ter participado por algum tempo no Coletivo Jovem de Meio Ambiente⁸. Ao entrar no mestrado, mudei os rumos da pesquisa e defendi a dissertação que tratava sobre justiça ambiental, EA, conflitos ambientais e escolas sustentáveis⁹.

No mesmo período, em 2015, entrei na equipe do projeto “Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil” da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no qual pude me aprofundar em literaturas da Ecologia Política e estudar casos de conflitos associados ao Plano de Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana (IIRSA). Ironia do destino, alguns casos estudados por mim, foram em territórios por onde já havia passado nessas andanças pelo Brasil. A ideia de compreender os conflitos como campo fértil para análises acerca das potencialidades pedagógicas é fruto dessa breve jornada de 11 anos, aqui relatada de forma sucinta.

Ao ingressar no doutorado, em 2016, vivencio a perda da minha avó materna. Imigrante grega que chega ao Brasil em abril de 1964, em pleno golpe militar, para ajudar um parente que estava com problemas de saúde. Ao chegar no Brasil, meu avô adoece e ela não consegue voltar para a Grécia. Abandona sua casa, sua família e sua cultura. Cria minha mãe (que na época tinha 8 anos) vendendo roupas de tricô que ela confeccionava e catando garrafas de vidro em Friburgo, ao mesmo tempo, cuidando de meu avô com câncer.

Lembro-me de nunca ter visto minha avó chorando, assim como minha mãe. Passaram pelas dificuldades da vida de forma dura, sempre trabalhando muito e seguindo

⁸ O Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) foi criado no ano de 2003, durante um processo de mobilização em prol da EA por meio da Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação.

⁹ Link de acesso: <http://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/DissertaoPPGEduAnneKassiadou.pdf>

em frente. Iaiá (vovó em grego), dizia: “*Não acredito nessa história de Deus. Se Deus existe, por que deixa tanta criança morrer nas guerras? Por fim, vamos todos para o mesmo lugar, pessoas boas e ruins: mortos e comidos pelas minhocas no caixão*”. Antes de morrer, no leito, ela disse para ser cremada, não queria que o seu fim fosse com as minhocas. Um pouco contraditória minha avó, ela acreditava nos Deuses Gregos e dizia para os netos: “*Vocês são filhos de sorte, somos filhos da Grécia! De lá saíram os conhecimentos mais importantes do mundo!*” – Podem imaginar que as leituras no doutorado sobre o Giro Decolonial não foram tão simples para mim...anos depois fui entender o ponto de vista de Iaiá ao conhecer Enrique Dussel.

Com a sua passagem, me encontro com um Centro Espírita de base Cristã e que trabalha com alguns elementos da Umbanda, no qual atualmente trabalho como cambone (ajudante) dos amigos Pretos Velhos. Desperto para outros processos epistêmicos que trago ao longo da tese, e aqueles que possuem alguma experiência parecida, talvez percebam isso na leitura. Encontro-me com a Fé e a Esperança. A Fé, que descobri há pouco tempo e a Esperança, minha companheira de longa data. Enquanto isso, minha família segue afirmando que a morte é o fim.

Em janeiro de 2019, minha mãe é diagnosticada com câncer e meu pai, em maio deste mesmo ano, também descobre uma doença grave, neurodegenerativa. Passo a cuidar deles. No dia 29 de outubro de 2019, durante a Qualificação II da presente pesquisa, minha mãe foi internada em estado grave. A família, na ocasião, optou não me contar para que eu pudesse cumprir com mais tranquilidade a etapa da qualificação. Deste dia em diante, o quadro dela se agravou.

Após 10 meses de muita luta em família, no dia 26 de novembro de 2019, minha mãe, Arianna Kassiadou Menezes, fez sua passagem. Deixa saudades eternas e sementes de cura, amor, justiça e humildade, cumprindo com ternura sua tarefa histórica.

Por algum motivo, nesse mesmo período do doutorado, enfrento um grande conflito na família: Levar a Fé, a esperança, o conforto e outra forma de compreender a morte para os meus familiares. E neste conflito pessoal, encontro potencialidades e desafios. E assim sigo, nas forças e nos mistérios das Águas Santas.

Ora ie iê ô Mamãe Oxum!

APRESENTAÇÃO

A hipótese principal que se delineia na tese é que os conflitos ambientais têm o potencial de revelar práticas pedagógicas que estão presentes nas estratégias, métodos e experiências dos grupos envolvidos nos conflitos frente às questões ambientais. Admite-se, hipoteticamente, que as práticas pedagógicas se constituem em permanente disputa, sendo a partir de seus processos emancipatórios ou de dominação. Buscamos, portanto, responder quais potenciais e desafios pedagógicos nos conflitos ambientais e como o diálogo entre os campos da Educação Ambiental e da Ecologia Política pode facilitar a compreensão acerca das pedagogias que emergem dos conflitos ambientais?

Havendo essas questões e hipóteses como pontos de partida, temos como objetivo geral identificar e analisar as potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais à luz da Educação Ambiental Crítica e da Ecologia Política.

Como suporte à análise do objetivo geral, desdobramos alguns objetivos específicos: i) Descrever a percepção de pesquisadores com envolvimento destacado no campo da Ecologia Política acerca das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais; ii) Construir aproximações teóricas entre os campos da Educação Ambiental, da Ecologia Política e do pensamento decolonial latino-americano, visando construir uma identidade da Educação Ambiental Crítica *desde el Sur* e contribuir com as lutas emancipatórias do território *Abya Yala*.

A delimitação teórica para a pesquisa se baseia em teorias do campo da Educação Ambiental, da Ecologia Política e do pensamento decolonial latino-americano, a partir do movimento de aproximação teórica de autores destes campos para formar o instrumental de análise da pesquisa. Baseando-nos no levantamento bibliográfico e em análises de ambos os campos, buscamos identificar afinidades para avançar no diálogo teórico, no sentido de construir uma identidade para a perspectiva da Educação Ambiental *desde el Sur* e para nos orientar nas análises acerca das potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais.

Em termos de fundamento e embasamento teórico nas discussões da EA, utilizamos autores da perspectiva crítica, ou seja, da Educação Ambiental Crítica (EAC), que nos deram coerência e o suporte teórico mais amplo para fundamentar os nossos argumentos, possibilitando estabelecer bases para as análises e reflexões a respeito das questões de estudo.

Com intuito de contextualizar as relações de poder em torno da questão ambiental a partir da dimensão dos conflitos ambientais, dialogamos com o referencial teórico da Ecologia Política, sendo mais especificamente da corrente crítica latino-americana, considerando sua caracterização de natureza interdisciplinar. Para haver coerência ao entrelaçar a EAC com a Ecologia Política, elencamos o emprego de determinados conceitos-chave para dar suporte no modo como interligamos e embasamos essa construção.

Especificamente, elencamos os conceitos-chave “conflito ambiental” e “justiça ambiental” compreendendo-os como ponte e conexão da EAC com a Ecologia Política e por revelarem condições estruturantes para compreender as relações de poder que pautam a questão ambiental na América Latina.

Em termos teórico-metodológicos, buscamos compreender como determinadas categorias de Paulo Freire se apresentam nos conflitos ambientais, analisando-as à luz da EAC. Portanto, será considerada como obra de referência a *Pedagogia do Oprimido* (2014) estabelecendo relações com outros livros do autor, a saber: *Pedagogia da Indignação* (2000), *Pedagogia do Compromisso* (2018) e a *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014). Buscamos com Freire trazer fundamentos argumentativos e analíticos sobre as questões centrais da tese e articular sua produção teórica com o processo de construção da identidade da EAC *Desde el Sur*.

Somado ao movimento relacional da EAC e da Ecologia Política, buscamos construir na pesquisa um olhar *desde el Sur* inspirados no pensamento decolonial latino-americano ao situarmos nossas reflexões no sul geopolítico e com os sujeitos oprimidos do “sistema-mundo moderno-colonial capitalista” (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992).

Mais precisamente, quando falamos *desde el Sur*, estamos nos posicionando na América Latina, ou melhor, no território *Abya Yala*¹⁰, a partir e com práxis educativas ambientais comprometidas com as lutas pela “reapropriação social da natureza” (LEFF, 2006) e ao lado dos sujeitos historicamente invisibilizados e oprimidos pelo modelo de desenvolvimento hegemônico. Portanto, assumimos na pesquisa a preocupação pela ampliação e o envolvimento daqueles que buscam alternativas e lutam por outras formas de relação indivíduo-sociedade-natureza pautadas na justiça ambiental.

¹⁰ Optamos na presente tese utilizar o termo *Abya Yala* como forma de expressão de um posicionamento político crítico e decolonial. *Abya Yala* na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América.

No que tange a fundamentação científica em termos metodológicos, a tese se debruça na pesquisa teórica por ser voltada à revisão de autores que versam sobre o tema da Educação Ambiental Crítica, da Ecologia Política e do pensamento decolonial latino-americano. Alexandre (2014, p.135) diz que essa perspectiva informa sobre o estado da arte da pesquisa, refletindo a atualidade do assunto estudado, podendo estar baseada na análise de livros e revistas especializadas, documentos, jornais de época e dados estatísticos.

Em razão dos objetivos presentes no primeiro capítulo da tese e na importância de mapear e analisar a produção científica de pesquisadores que fazem referências sobre o inter-relacionamento dos campos da EA e Ecologia Política, utilizamos Ferreira (2002) na pesquisa denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Essas pesquisas são definidas como de caráter bibliográfico e reconhecidas, em termos metodológicos, como inventariante e descritivo, visando identificar os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados nas produções acadêmicas.

Priorizamos nessa etapa da pesquisa a identificação dos trabalhos que se encontram nos bancos de teses/dissertações das universidades que mantém na pós-graduação cursos *stricto* ou *latu sensu*, o campo e/ou o diálogo com a EA, além de alguns periódicos e eventos de abrangência nacional deste campo da educação. A opção por investigar produções acadêmicas de EA se justifica por representarem um universo amostral do que vem sendo desenvolvido e trazer à tona as perspectivas, contextos e uma caracterização desta amostra do campo da EA.

Portanto, optamos como técnica para a coleta de informações a pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007) e documental (CELLARD, 2008; FERRARI, 1982), abrangendo artigos científicos, livros, dissertações e teses aderentes aos temas estudados, consultados como material impresso e nos portais virtuais.

Em razão ao objetivo de analisar a percepção de pesquisadores com envolvimento destacado no campo da Ecologia Política, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2008), à posterior, aplicando o método de análise de conteúdo indicado pelo mesmo metodólogo, que compreende a simultaneidade da coleta de dados e análise dos mesmos. A partir desta escolha, destacamos que a entrevista semiestruturada foi considerada como a mais adequada na medida em que valoriza a presença do investigador e oferece perspectivas mais amplas que facilitam uma ambiência espontânea e com maior liberdade ao entrevistado.

Cabe ressaltar que adotamos uma perspectiva teórica-metodológica a partir de uma concepção conjunta (ALEXANDRE, 2014, p. 81) que endente a indissociabilidade da pesquisa acadêmica da prática social. Além disso, a investigação assume a perspectiva da “ciência participativa” (MARTINEZ-ALIER, 2011, p.36), por meio de uma investigação solidária com os grupos sociais mais vulnerabilizados à luz da questão ambiental sobretudo, daqueles que historicamente são invisibilizados e injustiçados pelo sistema-mundo moderno-colonial capitalista.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO CAMPO EM DISPUTA POLÍTICA E EPISTÊMICA

1. INTRODUÇÃO

Considerando a EA como área do conhecimento em constante amadurecimento, buscamos contribuir com suas disputas políticas e epistêmicas como forma de apoiar sua vertente crítica e fortalecer o enfrentamento dos processos de injustiças ambientais. Acreditamos que, na medida em que o campo da EA se apropria da realidade histórica de nosso continente e se compromete com ele, surgem possibilidades de construir outras formulações acerca da questão ambiental que considerem as “vidas negadas” (COSTA; LOUREIRO, 2016) sobretudo, daqueles grupos que historicamente são invisibilizados, injustiçados e oprimidos pelo “sistema-mundo moderno-colonial capitalista” (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992)¹¹.

Defendemos a ideia de que esse caminho no campo da EA também possibilita revelar as relações de poder e os diversos sujeitos que resistem e (re)existem com e contra esse contexto e que são formadores de epistemologias que ajudam a potencializar pedagogias outras. Assim, por meio do compromisso ético-político da pesquisa, buscamos também criar condições de apoio, legitimidade, reconhecimento e fortalecimento de uma série de sujeitos e movimentos sociais que balizam outras formas de relação entre indivíduo-sociedade-natureza¹² e que se constituem, em nosso ver, como locus produtores de saberes e práticas outras, as quais temos interesse de investigar, compreender e aprender.

Estes sujeitos/movimentos que se articulam em defesa de suas formas de vida e à reestruturação dos modelos de sociabilidade, contribuem para explicitar um aspecto importante da questão ambiental, ou seja, as lutas pela “reapropriação social da natureza”, conforme conceito proposto por Enrique Leff (2006). Essas lutas evocam alternativas,

¹¹ O fenômeno do sistema-mundo-moderno-colonial ganha essa terminologia por Quijano e Wallerstein (1992) ao descrevem o projeto global que segue em curso por conta de seu caráter interdependente (sistema-mundo) que se organiza com base numa hierarquização de poderes (moderno-colonial). Esse tema será aprofundado no Capítulo II.

¹² Ao falarmos sobre outras relações entre indivíduo-sociedade-natureza, consideramos, com base em Loureiro (2019) e outros intelectuais do pensamento crítico, as oposições indivíduo-sociedade / sociedade-natureza como um fenômeno histórico criado pelo antagonismo de classes no capitalismo e o papel da EA em explicitar, problematizar e somar esforços para o processo de superação destas dicotomias e suas hierarquizações.

politicizam a questão ambiental e colocam em discussão o modelo de desenvolvimento que articula as diferentes práticas espaciais (ACSELRAD, 2010, p.113). Ao materializar suas ações e enfrentar os processos antagônicos, os sujeitos envolvem-se em conflitos ambientais, fenômeno que necessariamente envolve a expressão de práticas sociais de resistências e lutas que caminham junto com esperanças, horizontes e projetos de sociedade.

Entendemos que o conflito ambiental revela a força de um fenômeno privilegiado do ponto de vista político e epistemológico pois, na medida em que as partes se manifestam com seus modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território (ACSELRAD, 2004, p.26), tem-se pelo menos dois pontos de vista distintos atravessados por sentidos sociais, ontológicos, políticos e culturais.

Na visão de Porto (2012), o que se encontra em jogo são disputas por valores e visões de mundo que definem as lógicas e sentidos do trabalho, da economia e da própria vida. Nesse sentido, os diferentes posicionamentos dizem respeito não apenas ao nível das ideias, mas também, aos projetos de sociedade e os modos de compreender as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Somado aos argumentos destes autores, entendemos que o conflito ambiental expressa uma disputa sobre a possibilidade de ser no mundo, pois o que está em questão é a possibilidade de viver, somando-se com movimento da denúncia de que o modo de se viver no capital se impõe aos modos de viver em outros mundos. Como diz Loureiro (2019, p.30), vida concebida como a vida social, a existência social humana, o tornar-se humano ou humanizar-se. E este ponto nos impõe a necessidade de refletir sobre a questão ambiental a partir da dimensão ontológica.

Nesta linha argumentativa, a discussão ontológica baseia-se no pensamento de Freire e suas referências da leitura marxista (Lukács, 2010; Marx, 2004), tendo-o como base para estabelecer a relação entre educação e ontologia. Em concordância com Chabalgoity (2015, p.112), o imperativo ético-político no pensamento freiriano toma forma na percepção de que seres humanos, em seu devir histórico, encontram-se impedidos de ser por uma realidade opressora. Impedidos de realizar seu papel de criadores do mundo e de si mesmo. Impedimento que é o avesso de sua vocação ontológica.

Ao mirarmos esse ponto de vista, fomos provocados em refletir sobre os conflitos ambientais¹³ à luz da educação, uma vez que revelam diferentes concepções e modos de viver no mundo a partir da questão ambiental. Assim, pensamos o conflito em termos pedagógicos e o sentido pedagógico do conflito, apreendendo um olhar crítico deste fenômeno social para avaliar de maneira mais cuidadosa suas possibilidades e desafios em termos educativos. Esse olhar crítico, exige, como salientado por Carlos Frederico Loureiro (2019, p.29), compreender as múltiplas determinações da realidade em seu movimento e a indissociabilidade entre as dimensões da vida social em um contexto histórico específico.

Para sustentar nosso processo epistêmico, partimos do entendimento que os conflitos são inerentes ao contexto social e que só ganham espaço na arena pública nas sociedades democráticas. Nas palavras de Marilena Chauí (2012), a democracia é única forma política na qual o conflito é considerado legítimo. Corrobora com essa visão José Silva Quintas (2006), ao destacar que a sociedade não é o lugar da harmonia, mas sim, o lugar dos conflitos e confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (da política, da economia, das relações sociais, dos valores, etc).

Compreendendo que não se pode negar os conflitos que emergem de uma sociedade historicamente desigual nos usos e apropriações materiais e simbólicas da natureza (LOUREIRO, 2019, p.45) portanto, como intrínseco ao conflito, existem os posicionamentos antagônicos e as práticas sociais em constante disputa, pois há o que está a serviço das classes dominantes e que está a serviço das classes dominadas.

Ao trazer o debate para a EA, observamos um outro tipo de antagonismo no interior deste fenômeno, que diz respeito aos processos pedagógicos, necessitando, portanto, da elucidação desta contradição.

Neste caminhar, as reflexões que fazemos na presente pesquisa se inspiram na visão de Paulo Freire e suas abordagens na pedagogia crítica através de elementos contidos em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (2014), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014) e *Pedagogia do Compromisso* (2018)¹⁴, que por sua vez, exerce influências sobre as nossas análises e reflexões acerca das potencialidades e desafios pedagógicos do conflito ambiental.

¹³ Assumimos na tese o termo “conflito ambiental” por compreender a indissociabilidade entre o ambiental e o social.

¹⁴ As obras *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014) e *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018) foram organizadas a partir de apresentações e notas de Ana Araújo Freire.

Freire revela como ação fundamental para enfrentar as opressões sociais e o processo de desumanização, a necessidade de conhecer a realidade a partir de uma leitura crítica do mundo e atuar no sentido de transformá-la. Para ele, a superação de determinada condição, exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, objetivando-a e simultaneamente, atuando sobre ela (FREIRE, 2014, p. 53). Ao considerarmos que a objetivação e atuação pode dar-se na ação concreta do conflito ambiental, reforçamos alguns indícios de nossas hipóteses acerca de sua potência pedagógica.

Além de todo legado freireano que sustenta nosso caminho de argumentação, encontramos elementos específicos em Freire acerca da relação entre conflito e formação, ponto fundamental para as reflexões e análises da pesquisa. Somado a isso, entendemos que ao trabalhar pedagogicamente os conflitos ambientais, potencializa-se os processos por meio dos quais os sujeitos reconhecem-se como oprimidos e que se constituem, ao nosso ver, também, como oprimidos ambientais (UCHÔA, CASTRO, SÁNCHEZ, 2017)¹⁵. Entendemos que esse reconhecimento é um passo determinante para a ruptura das relações entre oprimidos e opressores, criando possibilidade de os seres humanos realizarem-se plenamente, a partir de sua emancipação.

Portanto, inspirados nas reflexões sobre conflito ambiental enquanto categoria conceitual estratégica para refletir sobre as relações sociais, as contradições em estado prático e as alternativas de outras formas de sociabilidade, a partir da tradição crítica da EA e o léxico epistêmico da Ecologia Política, propomos um olhar mais complexo sobre os conflitos ambientais e seu potencial pedagógico, visando contribuir com as práticas educativas ambientais (sobretudo, no contexto não formal) comprometidas com o contexto das lutas no território *Abya Yala*.

Buscamos neste capítulo discutir a importância da promoção de diálogos entre os campos da EAC e da Ecologia Política, justificando-se por seu sentido de contribuir com reflexões sobre as potencialidades pedagógicas que emergem dos conflitos ambientais e outros sentidos correlacionados. Sobretudo, a relação entre estes campos de

¹⁵ O conceito de Oprimido Ambiental foi pensado por UCHÔA, CASTRO, SÁNCHEZ (2017) para caracterizar a dimensão ambiental da opressão social. Compreende-se que se trata de um conceito ainda no processo de aprofundamento epistêmico, no entanto, entendemos como ideia-força para as discussões acerca do reconhecimento dos sujeitos com oprimidos a partir de sua vivência no conflito ambiental. Em suas palavras: “o conceito de oprimido ambiental contempla a tomada de consciência do sujeito acerca das condições ambientais nas quais ele está imerso. Nós, cidadãos do mundo, nas condições impostas por nosso sistema econômico, somos obrigados, por exemplo a seguir padrões de alimentação, moradia, acesso à água, ao ar e ao território. Acessos estes que passaram a ser controlados pelo capital, que foram privatizados em função de uma ordem econômica escravizadora da liberdade e do direito do sujeito ao livre acesso a estes elementos, constituintes de seu acesso à vida propriamente dita” (2017, p.08).

conhecimento permite refletir sobre a expropriação do capital a partir da nossa realidade e contribuir com as lutas emancipatórias do nosso território.

Para a estruturação das bases argumentativas, na parte inicial do 1º capítulo buscamos trazer elementos sobre a temática dos conflitos ambientais à luz da educação, assim como, situar a EA trazendo como foco as disputas neste campo e seus nexos com a Ecologia Política.

Metodologicamente, partimos de uma revisão bibliográfica e da pesquisa com dados primários do tipo “estado da arte” para compreender em que medida esta aliança teórica está sendo construída no campo de pesquisa da EA. Nos propomos também em refletir sobre o processo de institucionalização da EA no Brasil com um olhar para a Gestão Ambiental Pública e buscamos, ao final do capítulo, estabelecer provocações sobre o conceito da Necropedagogia e avançar na construção de uma identidade *Desde el Sur* na EAC.

1.2 REFLEXÕES SOBRE PEDAGOGIA E CONFLITOS AMBIENTAIS

Partimos da compreensão de que o campo da EA é constituído de relações de força e poder, resultando em aberturas e rupturas no que diz respeito ao contexto da EA que em sua essência, traga as especificidades necessárias para construção de formas justas e mais contextualizadas com as realidades e demandas dos territórios. Esse caminho essencialmente aponta para a ideia de pedagogias outras, pensamento este, que será mais bem explorado ao longo da pesquisa.

Ao tratarmos sobre pedagogia, também trazemos luz para uma problematização deste termo em sua concepção etimológica de origem grega, “paidós” (criança) e “agogé” (condução) (SÁNCHEZ, STORTTI, 2018). Sabemos que a ideia de pedagogia como “condução de crianças” é inadequada para os tempos atuais, portanto, um debate ultrapassado que preferimos não avançar. Com senso de humor Moacir Gadotti (2003, p. 54) prefere superar esse debate ao dizer que “conduzir as crianças” é papel do motorista de ônibus escolar e não do professor, do pedagogo.

Essa problematização não significa desconsiderar as origens do conceito de pedagogia, mas sim, considerar que “todo conhecimento é histórico e espacialmente determinado” (PORTO-GONÇALVES, 2017) ¹⁶ portanto, cabível de reflexões e

¹⁶ Comunicação oral do Prof. Carlos Walter Porto-Gonçalves durante a disciplina “Movimentos sociais e territorialidades” na Universidade Federal do Fluminense – UFF em 2017.

reconsiderações. Até porque, como alerta Loureiro (2019), os conceitos não podem ser entendidos fora de seus momentos históricos, da totalidade social em que se dão, como se fossem ideias independentes. Aqui os autores reforçam que a perspectiva teórica crítica entende que o discurso e a linguagem não podem ser descolados da materialidade.

Nesse sentido, tomamos como mais um ponto de partida para esta discussão a matriz filosófica do pensamento de Freire para assim, melhor compreender as diferentes combinações de elementos que configuram a noção de pedagogia e expor o processo de amadurecimento da ideia de potencialidades pedagógicas na presente tese.

Cabe salientar também que, ao tratamos de potencialidades, consideramos a palavra “potencial” no seu sentido rígido, ou melhor, algo que está “em potência” (o *dever*, o *vir a ser*), que emerge de *situações concretas* (FREIRE, 2014) e neste caso, dos conflitos ambientais. Sob a intenção pedagógica, este “vir a ser” não se dá de forma espontânea, mas necessita de um processo que impulse as condições de ampliação das suas possibilidades, para que esta potência ganhe caráter e finalidade emancipatória.

Ao tratarmos sobre “finalidade emancipatória” cabe situar a corrente de pensamento do qual nos apoiamos neste debate. Diferentemente da emancipação do sujeito defendida por teóricos pós-estruturalistas, emancipação na concepção do pensamento crítico, trata da emancipação humana. Recorremos aos versos de Loureiro que explicita essa visão:

Emancipação, para o pensamento crítico, é o movimento histórico realizado por pessoas postas em condições objetivas de dominação e subalternidade produzidas pelas formas de expropriação capitalistas e pelas relações alienadas que as constituem. Assim, não é um ideal de libertação pessoal de “amarras” abstratas, nem é a ação de um indivíduo isolado e racionalmente preparado para agir, mas a superação objetiva das relações sociais que nos limitam enquanto humanidade e impõem uma forma destrutiva de nos relacionarmos com a natureza. É uma possibilidade histórica relativa a todos. Por isso, essa discussão, que parece ser somente social, é vital para as questões ambientais (LOUREIRO, 2019, p. 22-23).

E justamente aqui, encontramos o papel da EA nesta mediação, para que as potências que emergem deste fenômeno social (contexto, sujeitos, processos históricos) ganhem forças vitais *com e para* o fazer educativo emancipador (FREIRE, 2014). Trata-se de criar condições para que o plano concreto das ações (materializado por meio dos processos sociais nos conflitos), tenha força e vitalidade para se caracterizar como uma situação pedagógica, inspirada assim, na Pedagogia do Oprimido:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que chamamos de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2014, p.43).

Em termos específicos, encontramos que Freire versa sobre as relações entre conflito e formação no trecho destacado a seguir: “(...) estou muito convencido que o conflito é formador; o conflito faz o parto da consciência. O conflito existe e há que se aprender nele” (FREIRE, 1988, p.53 apud MACHADO, 2017, p.76). Seguindo essa busca, destacamos um diálogo estabelecido por Freire e Gadotti na obra *Pedagogia: diálogo e conflito* (1995) no trecho a seguir:

Mas sempre digo que não há contradição nenhuma entre o diálogo que eu proponho e a Pedagogia do Conflito que Gadotti defende. No fundo a Pedagogia do Conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito. Por que isso? Porque não é possível diálogo entre antagonicos. Entre estes, o que há é o conflito. (...) Na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagonicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, s/p).

Sabemos que o diálogo pressupõe o reconhecimento do outro, no sentido da alteridade, portanto, entre os antagonicos o que existe é a negação do outro, o que inviabiliza o diálogo.

Gadotti em sua obra *Educação e Poder: Introdução à pedagogia do Conflito* (2003) defende a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, desocultando-o. Para tal, reforça em suas argumentativas a necessidade de investir mais em uma pedagogia do conflito do que uma pedagogia do diálogo.

Sua obra revela pistas importantes na medida em que se propõe colocar a “questão do poder” (p.08) como tema central para a educação e a pedagogia, sendo o poder num sentido amplo, de possibilidade, hegemonia e projeto. Em suas palavras:

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressor – oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-Tsé, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-Tung, Gramsci, Freinet, Amílcar Cabral, Freire e

outros grandes pedagogos da história antiga ou contemporânea: à contradição inerente à sociedade, à natureza, o pedagogo, o educador acrescenta a consciência da contradição. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para a sua superação (não o conflito pelo conflito) (GADOTTI, 2003, p.58).

Ao partimos da ideia de que o conflito ambiental possui potências pedagógicas, nos alimentamos também das reflexões de Freire acerca dos elementos constitutivos da *situação educativa* para assim, refletirmos com mais adensamento sobre essa discussão ao longo da pesquisa. Tomemos, portando, as palavras de Freire no livro *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018), para que se tornem mais claras essas reflexões:

Não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando: não há prática educativa fora desse espaço-tempo que é o espaço-tempo pedagógico; não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a experiência do processo de produção de conhecimento em si; não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não seja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há, então, prática educativa sem ética (FREIRE, 2018, p.43).

Nesta citação, compreendemos que o fenômeno do conflito possui alguns elementos e características que se aproximam com o que Freire nos apresenta por *situação educativa*, uma vez que a partir dele (o conflito), os sujeitos necessariamente precisam se posicionar em termos políticos, o que envolve a produção de conhecimento e a noção de valores, sonhos, projetos e utopias.

No entanto, sabemos que “tomar partido” não é algo necessariamente dado, mas exige um processo onde se estabelecem dimensões de movimentos, rupturas, produção e trocas de conhecimentos através das experiências concretas assim como, o desenvolvimento de possibilidades (projetos, sonhos e utopias) em relação aos processos antagônicos que se apresentam. Nesse sentido, o potencial também se encontra nesta relação antagônica, no ato da relação, antagonismo que é inerente às relações de poder que permeiam os conflitos.

Esse ponto de vista é reforçado a partir da ideia de Boaventura de Sousa Santos (1996) que defende o processo de aprendizagem na conflitualidade dos conhecimentos. Em suas palavras:

A conflitualidade do passado, enquanto campo de possibilidades e decisões humanas, é assumida no projeto educativo como conflitualidade de conhecimentos. Para esse projeto educativo não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de

conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento (SANTOS, 1996, p.17).

Santos defende neste texto que um projeto educativo emancipatório é necessariamente um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes, com o objetivo de potencializar a indignação e a rebeldia.

Além deste ponto em destaque, ao entender o conflito como fenômeno que explicita as contradições sociais em estado prático e seus sentidos históricos, destacamos que as contradições¹⁷ aqui são entendidas com base em Leandro Konder (2008, p.47), ao revelar que a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.

Sob essa ótica, passamos a compreender que a contradição não trata da disputa entre ideias opostas, mas é uma realidade concreta que se encontra nos processos sociais e naturais assim como, observamos¹⁸ sua manifestação nas linguagens simbólicas que a natureza apresenta.

Neste sentido, encontramos mais uma vez em Loureiro (2019) uma ajuda ao reforçar que os sujeitos que estão na base material das contradições sociais são os que produzem alternativas para a sociedade, justamente, por encarnarem a negação do que está posto. Em termos pedagógicos, o autor versa:

Quando partimos de sujeitos e situações concretas, a dimensão conflitiva é tratada, tornando-se possível compreender que os problemas e os temas ambientais não são neutros ou passíveis de resolução apenas pela intervenção técnica ou pelo desejo moral individual. A historicidade passa a ser constitutiva da atividade pedagógica, não cabendo mais como suficiente a constatação do problema ou o voluntarismo para resolvê-lo, sendo vital a problematização que leve ao conhecimento da sua dinâmica causal e dos agentes sociais envolvidos (LOUREIRO, 2019, p.44).

¹⁷ Sem adentrar em profundidade neste extenso debate, que nos exigiria um olhar filosófico sobre a questão, encontramos a obra de Mao Tsé-Tung – *Sobre a Contradição* (2007) - e destacamos seus versos: “As transformações na sociedade são resultados sobretudo do desenvolvimento de suas contradições internas, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, entre as classes, e entre o velho e o novo; é o desenvolvimento dessas contradições que empurra a sociedade para adiante e dá ímpeto para a substituição da velha sociedade pela nova (p.87).

¹⁸ Dizemos sobre isso com base em experiências particulares da autora, que ao seguir a linha da Umbanda (filha de Oxum – sincretizada com Nossa Senhora da Conceição), compreendeu as contradições da vida manifestadas pelos Orixás ao decodificar seus sentidos nos processos vividos.

Ao destacar a historicidade como elemento constitutivo da atividade pedagógica, compreendemos que há também um processo contínuo e inacabado de possibilidades pedagógicas utilizadas no campo da EA, com o qual caminha junto, uma leitura acerca das práticas e situações vistas como potencialidades pedagógicas.

Nesse sentido, Catherine Walsh¹⁹ nos inspira ao tratar das práticas pedagógicas que emergem das fissuras dos territórios expropriados de *Abya Yala*, evidenciando para o campo da educação uma perspectiva pautada na articulação entre pedagogia e o pensamento decolonial. Suas denúncias sobre os sentidos do projeto colonial moderno no território latino-americano são reforçadas pela defesa de pensar o campo decolonial a partir de um olhar pedagógico assim como, o movimento de pensar a pedagogia decolonialmente. Nesta caminhada, Walsh defende a perspectiva das Pedagogias Decoloniais e revela uma ideia de pulsão epistêmica:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial (WALSH, 2013, p.24-25).

Se Catherine Walsh coloca uma lente sobre as fissuras do território para pensar as Pedagogias Decoloniais e não por acaso, aponta para processos emancipatórios que emergem dos sujeitos oprimidos e encobertos pelo processo colonial, identificamos que Luiz Rufino²⁰ coloca suas lentes nas *travessias, frestas e encruzilhadas* deste mesmo território e identifica um potencial emancipatório nos sujeitos e outros seres encobertos pela herança colonial, apresentando-nos, a Pedagogia das Encruzilhadas (2019).

¹⁹ Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, Equador. Sua obra a respeito das práticas pedagógicas decoloniais será trabalhada no Capítulo II que trata do pensamento decolonial latino-americano.

²⁰ Luiz Rufino é carioca, pedagogo, doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e possui pós-doutorado em Relações étnico-raciais. Trabalha com a proposta da Pedagogia das Encruzilhadas como um projeto poético/político/ético que opera no “despacho do carregamento colonial”, termo que ele utiliza para tratar da herança colonial/colonialidade. Com base na religião de matriz africana e na cosmologia Iorubá, o autor se inspira nas sabedorias ancestrais e convoca forças do Orixá Exu (e seus sentidos simbólicos) para defender sua perspectiva pedagógica: “Yangí (Exu Ancestral) é invocado e lançado, ao longo do debate proposto pela Pedagogia das Encruzilhadas, como elemento catalisador das potências resilientes e transgressoras fundamentais às invenções de novos seres e caminhos (2019, p.26)”.

Rufino, ao versar sobre a pedagogia como um complexo de experiências, práticas, invenções, movimentos e conhecimentos que se debruça sobre as problemáticas humanas e suas interações com o meio, reivindica caminhos pedagógicos com potência transgressora e possui uma marca político-pedagógica em seu próprio nome: a encruzilhada.

A Pedagogia das Encruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência e nas suas tradições como possibilidades credíveis, mas as contesta como modo único e superior. Assim, essa pedagogia montada por Exu atravessa os modos dominantes de conhecimentos com outros historicamente subalternizados. Esses cruzos provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos. No cruzo, marcam-se as zonas de conflitos, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência (RUFINO, 2019, p. 80).

O autor parte da premissa de que há inúmeras formas de educação e que os processos pedagógicos que buscam a emancipação humana devem ser comprometidos com os sujeitos historicamente subalternizados, “acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento” (ibidem, p. 89).

Inspirados por estas perspectivas que apontam para sentidos pedagógicos-decoloniais e que tratam diretamente de possibilidades educativas que emergem das experiências sociais e de outros contextos/processos que favorecem a produção de saberes, entendemos que no conflito ambiental existe o plano das ideias, os processos epistêmicos e os embates concretos, que a partir dos tensionamentos ganham outros contornos justamente por pelo seu caráter de luta e suas interações. Ou seja, ideias, conhecimentos, projetos e utopias que nascem na luta, no embate com o antagônico e nas relações dialéticas que geram possibilidades para que o ser se constitua na sua atividade humana.

Em nosso ponto de vista, esse plano sutil das ideias possui um potencial em materializar-se a partir de uma intencionalidade pedagógica, passando assim, para o plano concreto das ações políticas. A intencionalidade pedagógica, nesse sentido, pode ocorrer tanto com finalidades emancipatórias quanto para compor estratégias de dominação. Assim, entendemos que o conflito pode ser trabalhado, pedagogicamente, a partir de seu movimento contínuo, inacabado e contraditório, revelando seus desafios e potências

como uma “dialética aberta”²¹, contribuindo para caminhos que favoreçam possibilidades emancipatórias.

Ao tratarmos sobre as mediações pedagógicas para compor processos emancipatórios, reforçamos aqui um ponto crucial com base em Loureiro (2019) quando ele reforça que as alternativas se dão na complexidade das relações sociais, portanto, o ato educativo não deve ser realizado do sujeito para o mundo, mas entre os sujeitos que coletivamente agem para transformar o mundo e se transformam. Em destaque aos seus versos na íntegra:

O sentido transformador das relações em uma ontologia do ser social, desse modo, não é uma questão de vontade pessoal. Nasce com o trabalho e sua função mediadora das relações com a natureza, alternando qualitativamente essa e as pessoas, transformando potência em ação. Esse movimento propicia ainda a criação de alternativas, que, ao se efetivarem, estabelecem as adequações entre meios e fins. É oportuno dizer que essas alternativas não nascem, evidentemente, no indivíduo, mas nessas interações. São, portanto, fenômenos sociais que se configuram segundo a consciência histórica dos sujeitos que agem e os limites dessa sociedade (LOUREIRO, 2019, p.106).

Uma vez considerado esse ponto de vista e o fenômeno do conflito ambiental que abre caminhos para potencialidades pedagógicas, essa perspectiva nos leva a ideia do conflito como um *cruzo* - com base na concepção adotada por Rufino – que trata do *cruzo* e da encruzilhada como potência educativa que, em sua perspectiva teórico-metodológica, opera como forma de intercruzamento dos conhecimentos que coexistem no mundo a partir da sua potência dialética. O *cruzo* é visto pelo autor como o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível (RUFINO, 2019, p.18), aquilo que se apresenta como símbolo de fronteira, tal como o conflito é visto por nós: fronteira que revela desafios e possibilidades emancipatórias.

Ao salientarmos essas reflexões acerca das possibilidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais e ao adentrarmos para a EA, passamos para uma contextualização deste campo, compreendendo que este movimento se faz necessário para embasar as nossas argumentativas e para aprofundar as reflexões num contexto histórico.

²¹ Destaque ao pronunciamento do Professor Carlos Walter Porto-Gonçalves - “o conflito como uma dialética aberta” - durante aula na disciplina “Movimentos sociais e territorialidades” na Universidade Federal do Fluminense – UFF em 2017.

1.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISPUTAS E AMADURECIMENTOS

A Constituição Federal promulgada em 1988 afirma em seu Artigo 225, que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. E para garantir esse direito, incumbe ao Poder Público, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Art. 225, § 1º, Inciso VI).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é regida pela Lei nº 9.795/1999, que define a EA como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Esses importantes marcos no campo da EA são derivados de uma construção histórica que perpassa tanto as especificidades do movimento ambientalista e da legislação ambiental brasileira, quanto o próprio campo da educação. No entanto, considerada sua abrangência, existem diversos entendimentos e apropriações sobre a EA que, permeadas por relações de poder, nos levam a compreender a existência de disputas políticas e epistemológicas que configuram este campo. Sob esta afirmação, nos inspiramos em Catherine Walsh e Carlos Walter Porto-Gonçalves (2008, p.01) ao dizerem que a “nossa luta é epistêmica e política!” (mesmo compreendendo que os autores não tratavam especificamente sobre o campo da EA).

Ao afirmarmos isso, partimos do reconhecimento da existência de teóricos que mapeiam o campo da EA em diferentes perspectivas político-pedagógicas, caracterizando-as, em suas macrotendências conservacionista, pragmática e crítica. Lima (2009, p.147) relata que a EA nasceu como um campo plural e diferenciado que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais, sendo, portanto, um campo em disputa, caracterizada por tendências política-pedagógicas e propostas civilizatórias diferentes.

Ao identificar as diferentes concepções em cena, reforçamos a necessidade de perceber que a questão ambiental é também, uma luta ambiental. Nas palavras de Philippe

Layrargues (2018, p.16) “uma luta ambiental que rivaliza interesses radicalmente antagônicos...uma arena política”.

Essa natureza é percebida por Mauro Guimarães (2006) que aponta as contradições da EA e os riscos da “armadilha paradigmática” muitas vezes associada à modernização conservadora que ideologicamente, captura intencionalidades político-pedagógicas manifestadas como críticas, mas contraditória e ingenuamente, exercita suas práticas de modo pragmático ou conservacionista.

É imprescindível considerar que essa abordagem ganha maior amplitude ao analisarmos a “crise de identidade” que Layrargues expõe ao problematizar o campo da EA. O autor busca demonstrar que essa crise de identidade é intencional pois “se trata da voz ideológica dominante valendo-se do artifício da propaganda cultural para reproduzir seus valores e práticas” (LAYRARGUES, 2012, p. 398 – 399).

Ainda sobre as teorias que trazem uma contextualização do campo, encontramos em Maryane Saisse (2011) o percurso de institucionalização da EA nas políticas públicas e que nos ajuda a compreender os diferentes interesses presentes no aparelho do Estado que conformam o campo da EA desde a sua implantação na política ambiental brasileira.

Celso Sánchez (2008, p.163) corrobora com essa contextualização ao identificar que o processo de institucionalização da EA foi diferenciado do processo de legalização do campo, fazendo-se em meio aos conflitos, contradições e tensões entre os educadores situados nos diferentes segmentos da EA.

Encontramos no mesmo autor (e parceiros), a ideia do fenômeno do Anti-Ecologismo e suas relações com a EA. Ao analisarem as dinâmicas das políticas ambientais e sua ‘forma dramática’ no que diz respeito às decisões na gestão pública, os autores versam sobre a contradição que o Brasil vive enquanto país periférico e dependente, que ao mesmo tempo busca caminhar em direção à sustentabilidade mas também implementa estratégias anti-ecologistas para a manutenção da competitividade de certos setores produtivos (SÁNCHEZ, ACCIOLY, 2015). Tais contradições são analisadas à luz da EAC e problematizadas em termos dos seus impactos no campo da EA e nas políticas públicas da área.

Somada à essa abordagem, com o olhar de Quintas (2006) é possível compreender os conflitos e as relações de força no âmbito da gestão ambiental pública brasileira e como estas disputas se materializam no processo de constituição deste campo da educação. O autor revela um amplo referencial teórico-metodológico que direcionou o desenvolvimento de processos pedagógicos na gestão ambiental pública,

compreendendo-a como espaço de mediação de interesses e conflitos. Portanto, considerando as relações de forças em todo período de institucionalização da EA, os autores nos ajudaram compreender fatores importantes que determinaram avanços assim como, rupturas, no que diz respeito ao campo da EA.

Ao pautarmos nossas reflexões num balanço dos avanços e limites das políticas para EA e na necessidade de enfrentamento às abordagens hegemônicas que se baseiam nas tendências comportamentalista e pragmática, salientamos a perspectiva defendida por Loureiro na EA e destacamos uma síntese da sua perspectiva:

Assumo, as que são normalmente nomeadas de: *crítica* – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimento produzido na práxis; *emancipatória* – ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material; *transformadora* – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (LOUREIRO, 2008; 2004; 2012, p.88-89).

Nesse horizonte de possibilidades, os autores que seguem essa perspectiva crítica na EA reforçam a politização do campo e os debates em torno das questões ambientais enquanto condição para restabelecer as relações indivíduo-sociedade-natureza a partir de processos coletivos de transformação social. Essa posição política passa a ser vista como um caminho para construir processos de superação da crise ideológica-política-pedagógica da EA.

Destacamos uma síntese elaborada por Loureiro e Layrargues (2013, p.64) que destacam pelo menos três situações pedagógicas essenciais na corrente da EAC: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana. Ainda em Layrargues (2018, p.25) a perspectiva crítica da EA possui como tema-chave a Ecologia Política, os conflitos e injustiça socioambiental.

A partir do reconhecimento destes autores, suas abordagens sucintamente descritas neste capítulo e observada a devida importância em contextualizar o campo da EA, buscamos pautar debates para contribuir com as “disputas por hegemonia” (Loureiro, 2012, p.15) nas práticas, pesquisas e agendas políticas da EA, tanto para balizar ações dos(as) educadores(as), quanto para enfrentar as atuais medidas que levaram ao grave desmonte da EA.

Segundo a atual classe acadêmica, estas medidas provocam mudanças estruturais que impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a EA como uma política pública do Estado brasileiro (Manifesto da EA, 2019)²². Frente ao desmonte da EA em curso, ao tratar sobre a historicidade da educação, lembremos Freire (2000) que nos orienta sobre a constante necessidade por novas propostas pedagógicas que se fazem indispensáveis e urgentes.

Diante dessa configuração, reforçamos o entendimento do caráter intrinsecamente conflituoso desta prática educativa do qual justifica a necessidade de produções científicas que possam favorecer a construção de posicionamentos dos sujeitos que atuam na EA por meio da visibilidade de suas contradições e as potencialidades das mesmas. Constatamos que existe um acúmulo destas discussões nas pesquisas em EAC no Brasil²³, que de forma crítica e minuciosa, apresentam debates sobre os avanços, limites, contradições e disputas na EA.

Embora se reconheça que a EAC busca desenvolver práticas que contribuem para visualizar e construir horizontes aos projetos anticapitalistas e, na medida em que o campo se aproxima de outras correntes com os mesmos propósitos, é inegável que essa conjuntura cria condições para o fortalecimento da EA em sua vertente crítica. Entretanto, ainda prevalecem as práticas educativas decorrentes de um modelo pragmático e todas as suas expressões conservadoras que buscam promover mudanças em níveis superficiais, tecnológicos e comportamentais. Essa hegemonia no campo da EA se revela como um modelo em comum acordo com os projetos de reformas políticas que norteiam as novas funções do Estado e da sociedade civil (KASSIADOU, 2015).

²² Manifesto da Educação Ambiental divulgado em janeiro de 2019 por meio de Nota Oficial da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental para Sociedade Política e Civil. Disponível em: <<http://www.observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html>>

²³ Recomendamos o aprofundamento deste debate por meio das discussões do Fórum de Educação Ambiental Crítica. Disponível em: <<http://www.feacsalvador2018.ufba.br>>

Assim, observada a importância de problematizar as contradições do campo e denunciar a hegemonia conservadora da EA, concordamos que sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só restaria o treinamento técnico para a educação (FREIRE, 2000, p.54). Portanto, sob a inspiração de Freire, concordamos que as denúncias devem ser seguidas de anúncios, pois os discursos em torno da EA são determinados pelas práticas sociais e suas relações de poder, o que justifica que continuemos a construir caminhos e utopias para outros horizontes de possibilidades.

Partindo desta discussão, defendemos que a incorporação de outras abordagens e perspectivas na EA a partir de diálogos com a Ecologia Política vêm se mostrando como um caminho fértil. Loureiro e Layrargues (2013) sustentam a relevância desta articulação argumentando a existência da aproximação no modo como definem, ambos campos, as causas da crise atual, estabelecem estratégias de lutas sociais e defendem o projeto societário anticapitalista.

Acreditamos também que a aproximação da EAC com o campo da Ecologia Política contribui para maior compreensão das dinâmicas ambientais no contexto geopolítico, além de subsidiar a identificação de demandas prioritárias dos territórios para pautar as práticas educativas ambientais.

Seguimos nas hipóteses de que este entrelaçamento teórico também nos ajudará na compreensão das potencialidades pedagógicas que emergem das situações de conflitos ambientais. Portanto, conforme apresentado a seguir, a categoria conflito ambiental se torna necessária para consolidar eixos de articulação teórica entre os campos em questão e para subsidiar as análises correlacionadas com a questão de estudo.

1.4 LEITURAS SOBRE CONFLITOS AMBIENTAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA ECOLOGIA POLÍTICA

Os conflitos ambientais são influenciados por uma complexa teia de relações que envolvem processos culturais, políticos, históricos, econômicos e sociais. Destes fenômenos, emergem diferentes significados e formas de uso e distribuição dos bens naturais por meio das disputas e relações de poder. Este tema tem sido objeto de investigação da Ecologia Política, campo da ciência que teve sua origem na década de 1960, tratando-se de uma perspectiva construída por diferentes campos de conhecimento e caracterizado por sua natureza interdisciplinar.

Sob a ótica da EA, concordamos com Loureiro e Layrargues (2013, p.53) de que a Ecologia Política teve a capacidade de explicitar uma grande questão da contemporaneidade, pois o campo produz conhecimentos que revelam as contradições do sistema social com base no uso abusivo e intensivo da natureza. Ambos autores podem ser considerados como precursores no Brasil neste diálogo da EA com a Ecologia Política.

Especificamente, em Loureiro, encontramos o seguinte olhar para a Ecologia Política:

A ecologia política se refere, nada mais nada menos, do que ao estudo e o reconhecimento de que agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção de suas existências, recursos naturais em um determinado contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os com outros agentes. E é nesse movimento dinâmico, contraditório e conflituoso, que uma organização social se estrutura e é estruturante das práticas cotidianas e é ou pode ser superada (LOUREIRO, 2012, P.14).

Ao considerarmos o contexto das disputas pelos bens naturais e sua natureza assimétrica, o conceito de dominação torna-se estruturante na medida em que a compreendemos como elemento que configura as relações sociais e de poder, tal como expõe Porto-Gonçalves (2017):

E, como é da natureza das relações de dominação, todo ser dominado não é respeitado em suas múltiplas virtualidades e potencialidades, sendo considerado somente nas suas qualidades que podem servir ao dominador. Dominação é, sempre, em algum grau, a negação do outro, o que é válido tanto para povos, para etnias, para grupos e/ou classes sociais como para a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2017).

Desde modo, uma abordagem da EA frente aos processos históricos de dominação sobre determinados povos exige a incorporação de análises que favoreçam a compreensão dos fundamentos da matriz de racionalidade eurocêntrica e o processo contínuo de violência colonial que influencia as relações indivíduo-sociedade-natureza²⁴. Ao compreendermos como, em que contexto e sob quais condições os diferentes agentes sociais disputam e compartilham os bens naturais, deparamo-nos com disputas antagônicas que se materializam no contexto dos conflitos ambientais.

Essa conjuntura é reforçada quando analisamos dados sobre situações de violência no campo, tal como é registrado anualmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em seus relatórios “Conflitos no Campo do Brasil”. Ressaltamos que no ano de 2018²⁵ foram

²⁴ Encontramos sustentação nessas análises a partir do léxico teórico do campo da Ecologia Política e do pensamento decolonial latino-americano no Capítulo II.

²⁵ Relatório Conflitos no campo do Brasil de 2018. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/>>

identificados o número de 1.489 conflitos no campo, envolvendo questões sobre a terra, água, trabalho e violências (assassinatos, ameaças, agressões, prisões etc.) (CPT, 2018, p.11).

Nesse quadro de violência, ganham destaque àqueles grupos que lutam pelo controle e autonomia de seus modos de produção de vida, pela defesa de seus patrimônios históricos, culturais, bens naturais e pela reivindicação de suas identidades culturais sobretudo, os povos indígenas e as populações tradicionais. Cabe destacar que estes mesmos grupos são identificados por Tania Pacheco e Cristiane Faustino (2013, p.73) como os mais vulnerabilizados sob a ótica ambiental, sofrendo historicamente com situações de injustiças e racismo.

Essas lutas ocorrem em confronto com processos e agentes que protagonizam os conflitos, tal como alertado nos dados da CPT sob a análise de Porto-Gonçalves (2018, p. 13):

Os conflitos podem ser protagonizados: 1- pelas classes proprietárias identificadas como Empresários, Fazendeiros, Grileiros, Mineradoras, Madeireiros e (empresas) Hidrelétricas ou pseudo-proprietários, como os Grileiros; 2- pelo Poder Público, seja pelos governos em seus diferentes níveis (municipal, estadual e federal) por iniciativa (ação-inação) no despejo de famílias e comunidades, seja pelo judiciário com mandados de reintegração de posse ou mesmo de prisões e por agentes públicos, como policiais e políticos e; 3- por iniciativa de grupos sociais não-proprietários em luta por terra e território, com ações de ocupações e retomadas de terras-territórios, seja por grupos sociais em posse real de uso tradicional das terras-águas-vida (PORTO-GONÇALVES apud CPT, 2018).

Esses autores, ao se dedicarem em análises de casos de conflitos ambientais no Brasil, apontam para as estratégias de lutas e (re)existências destes grupos e ajudam a revelar mais claramente como se manifestam as especificidades materiais e simbólicas que envolvem os processos conflituos.

Ao analisarem territórios e seus processos de territorialização por meio dos conflitos ambientais, podemos considerar que alguns grupos têm empreendido lutas pela “reapropriação social da natureza”. Essa categoria foi defendida por Leff (2006) ao compreender que o ambiente se apresenta como um sistema complexo e objeto de um processo de reapropriação social. A ideia persiste na obra do autor através da construção de sentidos para as questões ambientais e as disputas que reverberem nessas relações:

A reapropriação social da natureza vai além da necessidade de resolver os conflitos de iniquidade ecológica mediante uma repartição mais justa dos custos da degradação e contaminação ambiental, uma melhor avaliação do estoque de recursos nas contas nacionais e uma melhor distribuição da receita. Quer dizer, não se trata de um problema de avaliação de custos e benefícios

nas formas atuais de exploração e uso da natureza e da pretensão de resolver a questão da distribuição ecológica mediante a atribuição de preços e a designação de formas adequadas de propriedade aos recursos (LEFF, 2006, p.465-466).

Ao situar a ideia da reapropriação social da natureza distanciando-se das propostas que se reduzem aos “ajustes e acomodações técnicas”, tal como revela a crítica de Zhouri, Oliveira (2014, p.53), compreendemos em Leff indícios de que as dinâmicas em defesa dos territórios podem tornar-se elementos para compor relações baseadas no comprometimento mútuo, que se apresentam nas manifestações coletivas e nos processos conflituos. Apenas a nível de reflexão livre, poderíamos sugerir a existência de uma Pedagogia do Comprometimento Mútuo que emerge das lutas pela reapropriação social da natureza.

Destacamos mais um trecho que complementa a ideia da “reapropriação social da natureza” de Leff:

As condições de existência das comunidades dependem da legitimação dos direitos de propriedade das populações sobre seu patrimônio de recursos naturais e de sua própria cultura, e da redefinição de seus processos de produção, seus estilos de vida e seus sentidos existenciais. Assim, as lutas sociais pela reapropriação da natureza vão além da resolução dos conflitos ambientais através da valorização econômica da natureza e da concentração de direitos sobre o uso dos recursos (Ibidem, p.470).

Acreditamos que essa categoria defendida por Leff se apresenta e pode ser observada, em termos de fenômeno, no contexto dos conflitos ambientais. Para tal, a Ecologia Política torna-se ferramenta chave para análises mais contextualizadas deste fenômeno, pois segundo o mesmo autor, trata-se de um campo de estudo formado a partir do encontro de diversas correntes epistêmicas e que não se limita apenas à compreensão dos conflitos de distribuição ecológica, mas também, como campo do saber que busca analisar as relações sociais de poder.

Tratando-se de um campo diverso com múltiplas matrizes de pensamento, é importante salientar que existe uma corrente na Ecologia Política que é pautada pela crença na capacidade de superação da crise ambiental “sem abandonar o padrão da modernização” (ACSELRAD, 2004), pois de acordo com Zhouri e Oliveira (2014):

Os partidários da “modernização ecológica” promovem uma despolitização da crítica ambiental, tão claramente articulada pelo movimento da ecologia política desde os anos 1970, ao desconsiderarem a articulação entre degradação ambiental e injustiça social. Neutralizam, assim, a crítica ecologista que demanda por mudança na distribuição do poder sobre os recursos naturais (ZHOURI, OLIVEIRA, 2014, p. 53).

Ao retornarmos o diálogo com Leff, salientamos mais uma vez a potência de sua expressão “reapropriação social da natureza” e tudo que nela se expressa, para sustentar que as potencialidades pedagógicas dos conflitos ganham materialidade ao analisarmos, à luz da educação, as estratégias, os métodos e as práticas dos sujeitos envolvidos nas lutas pela reapropriação social da natureza e suas contradições intrínsecas.

Ainda dialogando com outros autores que seguem a tendência crítica da Ecologia Política, destacamos Héctor Alimonda, que coloca a relevância da experiência história de *Abya Yala* e as implicações do “trauma catastrófico de la conquista y la integración en posición subordinada y colonial en el sistema internacional” (ALIMONDA, 2015a). Para este autor, a Ecologia Política latino-americana representa:

(...) una elaboración político-intelectual de vanguardia, que intenta con angustia responder a los tremendos desafíos que la época presenta para los pueblos de nuestro continente, reconociendo la necesidad ineludible de criticar los presupuestos civilizatorios de la modernidad y del desarrollo convencionales. Para hacerlo, debe echar mano de todos los recursos posibles, que pasan en gran parte por la tarea paradigmática de actualizar sus repertorios de acción y de pensamiento, al mismo tiempo que debe intentar recuperar la pluralidad de herencias populares y críticas que la precedieron (ALIMONDA, 2015a, p.164).

A noção de *trauma catastrófico* de Alimonda nos remete ao termo utilizado por Rufino (2019, p.13) de *carrego colonial*, quando o autor trata sobre as raízes de violência e de dominação que assolam *Abya Yala* e seus efeitos de bloqueios e traumas aos povos originários. Ambos autores, ao denunciarem os aspectos traumáticos dos processos de colonização e expropriação deste território, apontam também para as possibilidades que emergem destas condições de opressão.

Alimonda versa sobre as pluralidades emergentes das lutas populares e Rufino reforça elementos ritualizadores das ancestralidades presentes na cosmogonia dos povos de nosso território como forma de enfrentamento dos traumas e carregos coloniais:

O que é o mundo colonial senão uma pilhagem de cacos? O que é a banda de cá do Atlântico senão um aterro das sobras da construção civilizatória do ocidente europeu? Miremos para além dessa primeira vista, a encruzilhada atlântica nos guarda mais segredos. Os cacos de cá se movem, pois são encarnados pela potência ancestral de Yangí. Uma terra alimentada pelo sangue do sacrifício é uma terra que pulsa a invenção de possibilidades de vida. (...) As imagens de assassinato e humilhação nutrem nosso inconformismo e rebeldia, de modo que haveremos de enfrentar o trauma (RUFINO, 2019, p.26-27).

Essas perspectivas nos ajudam a compreender que a experiência histórica de *Abya Yala* com todas suas especificidades (o aspecto colonial), nos coloca numa posição importante para pensarmos sobre as questões que estão no cerne da Ecologia Política e suas relações com a educação. Encontramos que Porto-Gonçalves (2008) também nos alerta sobre as vantagens de falarmos “desde abajo”, apontando para a necessidade de um materialismo histórico-geográfico, pois segundo ele:

Para promover essa desprovincialização e o reconhecimento de novos lugares de enunciação é preciso trazer o espaço para dentro da história e deixá-lo falar. (...) Se o espaço é apropriado, marcado, grafado (geografado) no processo histórico tendo, assim, uma historicidade, esse fato nos impõe a necessidade de levar a sério essa geografia da história, inclusive, no campo das ideias, do conhecimento (PORTO- GONÇALVES, 2008, p.03-04).

A tríade relacional território – territorialidade – territorialização defendida por Porto-Gonçalves (2002), torna-se peça fundamental para sustentar as nossas buscas pelas argumentativas aqui expostas, na medida em que possibilita análises mais complexas sobre os conflitos ambientais. Ao trazer essa relação para a EAC, revela-se que essa tríade é relacional, pelo fato também de constituir-se em meio aos processos epistêmicos que não se descolam da materialidade e que se revelam no fenômeno dos conflitos ambientais.

Ao analisar a “política da Ecologia Política”, Escobar (2005, p.54) nos desafia refletir sobre como contribuir com as articulações dos grupos subalternos (oprimidos, vulnerabilizados) na elaboração de propostas ecológicas e de economias alternativas. Entendemos que essas questões requerem respostas tão complexas quanto o próprio desafio levantado pelo autor, no entanto, versando sobre a EAC e todo seu legado, sem dúvida o papel da educação não pode ser ignorado para responder a provocação do autor. Lembremos Paulo Freire ao insistir pelo ato de sonhar na sua obra *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014), nos revela que é exatamente a partir das contradições que nascem os “sonhos coletivamente sonhados” (FREIRE, 2014, p.15).

Encontramos em teóricos ecosocialistas uma crítica sobre algumas correntes da Ecologia Política situadas nos debates desenvolvidos em países da Europa, cujos representantes seriam os partidos verdes. Segundo Michael Lowy (2007), estas correntes não parecem levar em consideração a contradição intrínseca que existe entre a dinâmica capitalista – fundada sobre a expansão ilimitada do capital e a acumulação dos lucros – e a preservação do meio ambiente. O resultado disso é uma crítica ao produtivismo, muitas vezes pertinente, mas que não vai muito além das reformas ecológicas derivadas da economia de mercado (LOWY, 2007, p.36).

Ainda nos debates sobre as perspectivas na Ecologia Política, encontramos em Joan Martínez Alier (2011) o reconhecimento de duas formas ou estilos diferentes: o primeiro diz respeito a uma fusão da ecologia humana com a economia política, que envolveria a produção de conhecimentos considerando os diferentes atores com distintos níveis de poder e interesses, os quais se confrontam com as demandas de recursos por parte de outros atores em um contexto ecológico particular. O autor identifica-se com essa corrente, salientando que sua obra parte do pressuposto da Ecologia Política como o “estudo dos conflitos ecológicos distributivos em uma economia ecologicamente insustentável” (Ibidem).

Como segundo estilo salientado pelo autor, a Ecologia Política traz como matriz a “análise do discurso”, ou seja, essa linha considera questões relacionadas com os significados e expressões gerais atribuídas às questões ambientais, considerando a “construtividade social ou as reinvenções da natureza” (Ibidem, p.339). Como crítica a essa perspectiva, Martinez-Alier fala sobre o caso onde o movimento Chipko²⁶ foi desconstruído em “seminários de sofá”, dedicados ao debate da Ecologia Política e das teorias culturalistas em universidades dos Estados Unidos.

Loureiro (2012, p.33) complementaria essa crítica ao salientar que para o olhar crítico da Ecologia Política, a realidade não se resume à linguagem e nem a realidade é apenas fragmentos singulares e caóticos, mas sim, um movimento contraditório em que o estrutural se dilui por suas próprias contradições e pela atividade dos agentes sociais.

Mesmo considerando o primeiro estilo como mais adequado para as nossas perspectivas de análises, concordamos com Martinez-Alier ao destacar a pertinência de estabelecer conexões entre as duas correntes. Para ele:

A conexão seria a que segue: os diferentes atores dos conflitos ecológicos distributivos, com seus diferentes acervos de direitos e dotação de poder, colocam em dúvida e desafiam as reivindicações dos demais instrumentalizando diferentes discursos de valoração no interior do seu amplo repertório cultural (Martínez-Alier, 2011, p.339).

Martinez-Alier (2011, p.113) apresenta os conflitos ecológicos distributivos como os padrões sociais, espaciais e temporais de acesso aos benefícios obtidos dos recursos naturais e aos serviços proporcionados pelo ambiente como um sistema de suporte da vida. O autor se fundamenta nos estudos dos conflitos ecológicos para estabelecer as relações da Ecologia Política com a Economia Ecológica e constrói notoriedade com a

²⁶ Movimento ambientalista e de resistência camponesa na Índia (MARTINEZ-ALIER, 2011, p. 339)

discussão sobre o “ecologismo dos pobres”, que se torna importante para irradiar luz ao movimento por justiça ambiental assim como, aos nossos debates em torno das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais.

Observamos também autores que refletem sobre o tema dos conflitos ambientais a partir de uma perspectiva descritivo-analítica, ou seja, identificam os fenômenos, descrevem a situação conflituosa, as disputas entre os atores sociais envolvidos e mostram suas relações com processos sociais, econômicos e políticos de maneira bastante abrangente. Dentre estes referenciais, podemos destacar os trabalhos de Herculano (2004), Acselrad, Mello e Bezerra (2009), Porto, Rocha e Pacheco (2013).

Trazendo em destaque um destes autores, Acselrad expõe sua compreensão sobre conflitos ambientais, como sendo:

(...) os conflitos que envolvem grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos (ACSELRAD, 2004, p.26).

Outros autores buscam identificar uma tipologia dos conflitos ambientais tal como Andréa Zhouri e Klemens Laschefschi (2010) que propõem três diferentes tipos de conflitos: (i) conflitos ambientais distributivos; (ii) conflitos ambientais espaciais; (iii) conflitos ambientais territoriais.

Para os autores, conflitos ambientais distributivos são aqueles relacionados à distribuição desigual dos recursos naturais. Os conflitos ambientais espaciais são evidenciados por situações causadas por efeitos ou impactos ambientais que ultrapassam limites territoriais, que a título de exemplo, destacam-se as emissões gasosas, poluição das águas, contaminação do solo etc. Os conflitos ambientais territoriais marcam, segundo os autores, aquelas situações onde existe sobreposição de reivindicações de diversos grupos sociais, portadores de identidades e lógicas culturais diferenciadas, sobre o mesmo recorte espacial.

Apesar dos autores reconhecerem os limites de todo e qualquer tipo de classificação dos conflitos ambientais, eles consideram que para fins analíticos, a tipologia dos conflitos permite uma observação quanto à forma assim como, à profundidade destes fenômenos. Em destaque às suas análises, menciona-se sobre a existência de uma dinâmica dialética entre os conflitos ambientais territoriais, espaciais

e distributivos, que, na prática, podem ocorrer em simultaneidade (ZHOURI, LASCHEFSKI, 2010, p.11).

Porto, Rocha e Finamore (2014), revelam que a noção de conflito ambiental é estratégica por permitir a análise das disputas entre grupos sociais por objetivos e interesses conflitantes no uso do território e dos recursos naturais existentes. Já Paul Little (2006, p. 91) nos oferece uma definição sobre conflitos ambientais como um conjunto complexo de disputas entre grupos sociais em função de seus distintos modos de inter-relacionamento ecológico.

Sob este contexto, consideramos que algumas categorias conceituais são de grande relevância para contribuir com as discussões, além de apontar para caminhos que evitem as concepções simplórias nas análises deste tema.

Partimos da ideia que as categorias injustiça ambiental, racismo ambiental e zonas de sacrifícios são alguns conceitos que podem orientar enfoques e pontos de vista para as questões ambientais possibilitando uma ampliação nas análises acerca dos conflitos ambientais e suas relações com as concepções pedagógicas emergentes.

Acselrad, Mello e Bezerra (2009) nos alertam sobre a existência do fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais e defendem que o termo injustiça ambiental seja consagrado para explicação destes fenômenos.

Dessa forma, uma associação entre imposição e distribuição dos riscos ambientais, pode conferir a alguns grupos a impossibilidade material de responder aos conflitos ambientais, mesmo em presença, em alguns casos, de políticas de apoio aos grupos atingidos. Pois, para os autores:

(...) a concentração dos benefícios do desenvolvimento nas mãos de poucos, bem como a destinação desproporcional dos riscos ambientais para os mais pobres e para os grupos étnicos mais despossuídos, permanece ausente da pauta de discussão dos governos e das grandes corporações (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p.15).

Considerando essas assimetrias que resultam das relações de poder em torno das questões ambientais, ainda que de forma breve e sucinta, o tema do racismo ambiental não poderia deixar de ser ressaltado na presente pesquisa. Estudos de Pacheco e Faustino (2013) apontam que Benjamim Chavis foi quem empregou a expressão racismo ambiental nos Estados Unidos na década de 1980, no contexto de seu envolvimento com lutas de populações negras que sofriam riscos por meio de rejeitos tóxicos em seus territórios.

Chavis afirmava que o racismo ambiental poderia ser verificado por meio de uma discriminação racial nas políticas ambientais, estando elas de forma institucionalizada tanto na falta de cumprimento das leis e normas, quanto ao “escolher deliberadamente comunidades de cor para depositar rejeitos tóxicos e instalar indústrias poluidoras” (CHAVIS, 1993 apud PACHECO; FAUSTINO, 2013, p.85).

Para Pacheco:

Chamamos de Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis. O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. (...) O conceito de Racismo Ambiental nos desafia a ampliar nossas visões de mundo e a lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa, na qual democracia plena e cidadania ativa não sejam direitos de poucos privilegiados, independentemente de cor, origem e etnia (PACHECO, 2013).

A denúncia que está no cerne do debate sobre o racismo ambiental mostra que não se trata de situações vistas como mero acaso ou por “questões culturais”, trata-se sobretudo de fenômenos que são determinados pelo atual modelo hegemônico de desenvolvimento e progresso, assim como, pelo processo que foi denominado por Harvey (2004 apud Loureiro; Layrargues, 2013) como “acumulação por espoliação”. Para fins de explicação:

Ao contrário dessa linha argumentativa culturalista ou fundada na linguagem e na conciliação de classe (ou no fim da mesma), reafirmamos que, na sociedade contemporânea globalizada, há uma expansão contínua do mercado de matéria-prima, para suprir a demanda por mercadorias, acompanhada da precarização do trabalho, buscando assegurar a margem de lucro necessária à acumulação e à reprodução ampliada do capital. Assim, os Estados e as multinacionais recorrem sucessivamente à extração de minérios, água e energia de regiões antes à margem da industrialização em um novo momento do processo de acumulação primitiva definido por Marx, que teve na expropriação da terra camponesa um momento fundamental. Esse processo atual foi denominado por Harvey (2004) como ‘acumulação por espoliação’, uma vez que a expressão ‘primitiva’ remetia a uma ideia de ‘original’, e não de continuidade, como parece mais adequado a Harvey. Essa expansão capitalista, porém, é limitada pela natureza mediatizada pelas relações de produção fundadas na expropriação e apropriação privada (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.58).

Aliado à discussão desta categoria conceitual do racismo ambiental, estudos da Ecologia Política apontam para outro fenômeno que resulta no processo de desterritorialização de populações locais, que seriam as chamadas zonas de sacrifícios. Acsehrad explica que:

Certas localidades destacam-se por serem objeto de uma concentração de práticas ambientalmente agressivas, atingindo populações de baixa renda. Os

moradores dessas áreas convivem com a poluição industrial do ar e da água, depósitos de resíduos tóxicos, solos contaminados, ausência de abastecimento de água, baixos índices de arborização, riscos associados a enchentes, lixões e pedreiras. Nestes locais, além da presença de fontes de risco ambiental, verifica-se também uma tendência a sua escolha como sede da implantação de novos empreendimentos de alto potencial poluidor. Tais localidades são chamadas, pelos estudiosos da desigualdade ambiental, de “zonas de sacrifício” ou “paraísos de poluição”, onde a desregulação ambiental favorece os interesses econômicos predatórios, assim como as isenções tributárias o fazem nos chamados paraísos fiscais (ACSELRAD, 2004, p.12).

Por sua vez, as populações expostas a tais situações mencionadas acima, podem ser consideradas por populações de sacrifício, definição proposta por Natalia Rios (2015).

Na percepção da autora:

(...) este contingente humano localizado no território destinado ao sacrifício, uma vez que estas pessoas, mesmo ao saírem da localidade onde moram, sofrem outros tipos de violação de direitos. A grande parte da população a qual se destina o ônus da manutenção de um modelo de desenvolvimento pautado numa estrutura societária desigual na distribuição dos bens e na qualidade de vida e que tem sua humanidade reduzida à esfera discursiva (RIOS, 2015, p.10).

Considerando, portanto, que a noção de conflito ambiental é estruturante na construção desta aliança teórica e tratando especificamente sobre a incorporação da categoria de conflito ambiental nas produções de EA, identificamos em Santos e Carvalho (2017) o crescimento destas relações, que por sua vez, contribui para uma abordagem das questões ambientais numa perspectiva crítica que leva em conta suas contradições inerentes e os caminhos de superação das interpretações ingênuas. Em contraste, os autores também sinalizam os riscos das apropriações de cunho pragmático do termo conflito ambiental nas produções de EA, a partir da identificação de propostas tecnicistas da educação para resolução de conflitos.

Sobre a ideia de resolução de conflitos, é possível crer que Zhouri e Oliveira (2014) enquadrassem suas análises com base na ideia do “paradigma da adequação ambiental” (2014, p.52), no qual a EA serviria como instrumento estratégico para impulsionar arranjos e ajustes com a função de adequar e criar consensos para resolver o conflito ambiental, desconsiderando assim, as assimetrias de poder intrínsecas ao fenômeno em questão²⁷. Sustenta-se essa ideia a partir do olhar de Layrargues e Loureiro

²⁷ Concordamos com a potência de ideia de mediação de conflitos defendida por Quintas. A discussão é melhor esclarecida na obra “Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente”- José Silva Quintas, IBAMA, 2006. Em contraste, sem entrar em maiores detalhes, vemos como exemplo na Fundação Renova (entidade responsável por programas sociais associados ao rompimento da barragem de Fundão, Mariana), o seu modelo de “resolução de conflitos”. Disponível em: <https://www.fundacaorenova.org/>

(2013) que alertam para a lógica da EA em impor o consenso e o diálogo como se a desigualdade e o antagonismo de interesses de classe tivessem acabado.

Em preocupação aos distintos sentidos e o potencial analítico da categoria de conflito ambiental, Cosenza e Martins (2012), ao julgarem alguns periódicos dos campos da educação e ambiente, identificam nos debates em curso desta época, o caráter incipiente sobre as relações entre desigualdade e exposição de populações marginais aos problemas ambientais. No entanto, mesmo sendo identificada essa lacuna, as autoras apontaram para tendências nas produções que se referem à justiça e conflito ambiental no âmbito da EA e o potencial destes diálogos no sentido de rever concepções e práticas educativas tradicionais postas a serviço da alienação e da desigualdade ambiental.

Seguindo essa tendência, encontramos um acúmulo teórico em Layrargues (2009) quando o mesmo utiliza o conceito de conflito ambiental como premissa para argumentar a dimensão ambiental da desigualdade social, assim como, Loureiro (2012) que reforça a relevância desta categoria como estratégia para qualificar, integrar e articular as diferentes lutas e movimentos sociais pela democratização radical da sociedade.

Ao considerarmos que o movimento por justiça ambiental traz em seu escopo a dimensão dos conflitos ambientais devido ao seu entrelaçamento histórico, teórico e epistemológico (ACSELRAD, MELLO, BEZERRA, 2009), especificamente sobre o olhar da pesquisa em EA, identificamos que Layrargues e Puggian (2018) versam sobre este entrelaçamento ao reforçarem que a temática da justiça ambiental é absolutamente central para os movimentos sociais em suas lutas ecológicas.

A nível conceitual, cunhou-se a noção de justiça ambiental para denominar um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada. Segundo os autores, essa noção tem sido utilizada, sobretudo, para construir uma nova perspectiva a integrar as lutas ambientais e sociais (ACSELRAD, MELLO, BEZERRA, 2009, p. 09).

Seguindo essa tendência, observamos nos estudos de Angeli (2017) que existem diversos sentidos e significados de justiça ambiental percebidos a partir do seu levantamento de pesquisas em EA. A autora caracteriza o contexto das produções acadêmicas de EA que trazem o conceito de justiça ambiental e reforça que essa abordagem possibilita a mobilização da população para uma perspectiva crítica acerca da temática ambiental e contribui com o enfrentamento das injustiças ambientais, apesar das formas distintas de compreensão do conceito de justiça ambiental.

Ao evidenciarmos o crescimento destes diálogos, entendemos a importância de um olhar cuidadoso sobre o que há por trás desta ascensão ou o que pode vir a ser, mesmo que transpareça ser um certo preciosismo analítico. Essa visão é impulsionada e inspirada no legado de Evelina Dagnino (2004) acerca de sua teoria da “confluência perversa”²⁸, onde tememos pela apropriação indevida e a ressignificação da essência do termo justiça ambiental por projetos hegemônicos, que a partir da EA e suas propostas de resolução de conflitos, buscam construir consensos em termos da eficácia na mediação das relações de poder, típico das abordagens pragmáticas da EA.

Sobretudo, ao considerarmos o discurso como prática social sendo ele, “condicionado pela estrutura social e socialmente constitutivo” (FAIRCLOUGH, 2008 apud LOUREIRO, 2012, p.33), o caráter paradoxal e polissêmico dos conceitos de justiça ambiental e conflito ambiental também deve ser considerado a fim de evitar riscos de suas apropriações indevidas e a ressignificação dos termos com a perda de sua essência crítica, tal como ocorrido com o conceito de território²⁹.

Ao propormos um olhar mais complexo sobre os conflitos ambientais e seu potencial pedagógico, entendemos que, na medida em que as partes se manifestam no conflito (com seus pontos de vista distintos e projetos em disputa), revelam-se estratégias pedagógicas que se configuram em permanente disputa, sendo a partir de seus processos emancipatórios (protagonizados pelos grupos oprimidos por meio das estratégias, métodos e práticas de (re)existência) e/ou de dominação (por grupos e projetos hegemônicos).

A partir deste ponto de alerta e considerada a relevância das discussões sobre conflito ambiental e justiça ambiental na EA, refletimos sobre a necessidade de um corpo teórico que permita a apropriação deste universo de discussão sem a perda de suas essências e teor crítico. Para tal, ressaltamos a necessidade destes conceitos serem abordados na EA a partir do léxico teórico apresentado pelo campo da Ecologia Política e das correntes críticas de pensamento, por acreditar que este diálogo, além de evitar os riscos das apropriações indevidas e descontextualizadas, favorece a construção de

²⁸ Evelina Dagnino sobre a “confluência perversa”, cabe esclarecer que a autora fundamentou sua teoria com base na ressignificação dos conceitos de sociedade civil, participação e cidadania. Em suas palavras: “Por perversa, me refiro aqui a um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar”. Disponível em: DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. Política & Sociedade, outubro de 2004.

²⁹ Porto-Gonçalves (2001) problematiza as inapropriadas formas de uso do conceito de território e reforça que o mesmo deve ser visto a partir da tríade relacional território-territorialidade-territorialização.

caminhos visando subsidiar práticas, pesquisas e políticas de EA, principalmente no que tange ao apoio das lutas emancipatórias do território *Abya Yala*.

1.5 O “ESTADO DA ARTE” NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O esforço da pesquisa, levantamento de dados e a identificação de produções acadêmicas em teses e dissertações é refletida pela abrangência do campo da EA e suas disputas em curso. A interdisciplinaridade e transversalidade do campo pode ser identificada pelas mais variadas instituições, departamentos e grupos de pesquisa que abrigam produções nesta área específica, tendo como eixo concêntrico a educação em diálogo com outras áreas do saber. Assim, é notável a irradiação deste campo da educação, de suas proposições, problemas e perspectivas abordadas sob diferentes óticas epistemológicas.

Na grande e complexa área da EA nosso interesse está na intercessão entre: **Educação Ambiental, Ecologia Política, Justiça Ambiental e Conflitos Ambientais** considerando-os como temas que agregam discussões fundantes da questão ambiental e as relações estruturais com a questão da pesquisa. Acreditamos também que esses temas favorecem análises em suas múltiplas dimensões e, em particular, numa perspectiva territorializada, de onde é possível avaliar os processos de (re)existência, as alternativas e projetos de sociabilidade em que as populações mais vulnerabilizadas buscam realizar-se como sujeitos históricos.

No decorrer do processo de levantamento de dados para subsidiar as reflexões da pesquisa, identificamos publicações onde o potencial político-pedagógico dos conflitos ambientais vem sendo explorado, tornando-se peça de valor por meio da mediação de saberes entre a comunidade acadêmica com os grupos envolvidos em conflitos e suas epistemes e saberes situados.

Entendemos, na medida em que a categoria do conflito ambiental é explorada nas produções de EA, a classe acadêmica cria condições para que outras narrativas entrem em cena a partir de sua localização territorial, que por sua vez, contribui tanto para o processo de rompimento com antigas barreiras (as ditas verdades científicas e não-científicas), quanto para incorporar outras formas de produção de conhecimento.

Ao permitir a visibilidade dos saberes situados que emergem da base dos conflitos ambientais, as produções em EA contribuem para caminhos que possibilitam tornar palpável a perspectiva da “Ecologia de Saberes”, que procura dar consistência

epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo a partir da ideia do interconhecimento defendida por Santos (2007, 2010). Por sua vez, esse compromisso com outras formas de produzir conhecimento, reduz os riscos do “epistemicídio”³⁰, defendido pelo mesmo autor nas suas discussões sobre o desperdício das experiências humanas.

Como proposto por Santos (2010) essa Ecologia de Saberes permite não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico, mas também busca valorizar as diversas epistemologias do mundo, reconhecendo a multiplicidade de outras formas de produção e compartilhamento de conhecimentos, se tratando assim, de uma proposta que visa a decolonização do pensamento e a interconexão entre os diversos saberes. Segundo o autor, todas as formas de conhecimento comportam em si formas de ignorância, de maneira que a ciência moderna conhece, tanto, quanto, desconhece.

Desta forma, acredita-se que as práticas de EA devem cada vez mais, assumir uma vertente de visibilizar as formas de enfrentamentos e lutas dos grupos mais vulnerabilizados, trazendo para as agendas de prioridade no campo da EA os diferentes projetos e modos de relação indivíduo-sociedade-natureza, de maneira que estes dialoguem com as propostas que atualmente se encontram como hegemônicas.

Para tanto, em razão dos objetivos deste tópico da pesquisa, apresentamos em seguida alguns pesquisadores que fazem referências sobre o inter-relacionamento dos campos da EA e Ecologia Política, a partir do levantamento “estado da arte” e as análises subsequentes.

As pesquisas que, objetivamente, buscam mapear e analisar a produção científica de um campo específico do conhecimento são denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” com base em Ferreira (2002). Essas pesquisas são de caráter bibliográfico e reconhecidas, em termos metodológicos, como inventariante e descritivo, visando identificar os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados nas produções acadêmicas (Ibidem, p. 258).

Priorizamos nesta etapa da pesquisa a identificação dos trabalhos que se encontram nos bancos de tese/dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento

³⁰ Ambos conceitos podem ser melhor explorados nas obras de Boaventura de Sousa Santos: “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (2007) e “A gramática do tempo para uma nova cultura política” (2010).

de Pessoal de Nível Superior) e das universidades que mantêm entre seus cursos de pós-graduação *stricto* ou *latu sensu*, o campo da EA.

Em busca de descrever o procedimento metodológico desta etapa da pesquisa, o levantamento foi realizado nos *sites* eletrônicos dos programas, a partir da disponibilidade das produções acadêmicas publicadas no período entre 2000 e 2018, visando identificar os produtos que traziam em seu escopo a relação entre EA e Ecologia Política. Para tal, utilizamos o conjunto associado das seguintes palavras-chave: **Educação Ambiental, Ecologia Política, Justiça Ambiental e Conflitos Ambientais.**

Consideramos, em termos de procedimento, a associação destes descritores no título das publicações e posteriormente, a conferência e análise dos objetivos e questões de pesquisa sintetizadas em seu resumo. Buscamos identificar os trabalhos já realizados para reforçar e ampliar o debate existente, além de identificar as lacunas, para que estas venham ser supridas com novas referências e diálogos entre àqueles que vêm atuando no campo da EA.

1.5.1 TESES E DISSERTAÇÕES: IDENTIFICANDO TESSITURAS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ECOLOGIA POLÍTICA

Pautados no ideal de estabelecer um diálogo com a produção acadêmica acerca dos temas que perpassam o corpus da pesquisa, optamos pela busca no Portal Capes no catálogo de teses e dissertações. A busca pelas palavras-chave **Educação Ambiental, Ecologia Política, Justiça Ambiental e Conflitos Ambientais**, sem a vírgula entre os termos, encontramos 317.141 resultados entre teses (72.577) e dissertações (244.564). Utilizando o filtro “ano”, iniciando pelo ano 2000, foram encontradas 6.131 pesquisas.

A interdisciplinaridade e transversalidade dos temas podem ser identificadas pelas mais variadas instituições e departamentos que abrigam pesquisas na área da Ecologia, Educação e áreas afins. Identificamos nesse levantamento que a EA está pautada no diálogo e na problematização em torno dos temas geradores, que possui a categoria “ambiental” como eixo concêntrico que dialoga com os demais. Assim, é notável a irradiação deste tema, de suas proposições, dos problemas e das questões abordadas, observadas e investigadas sob diferentes óticas epistemológicas, incorporando cada vez mais questões políticas como algo importante nas agendas acadêmicas na EA.

Diante de algumas pesquisas identificadas, as questões referentes a justiça/injustiça ambiental e aos conflitos ambientais tornaram-se ponto focal para discussões que trazem a questão ambiental à luz da conjuntura política atual.

Embora os termos de interesse deste levantamento tenham resultado na amostra de um universo amplo de possibilidades, optamos em apreciar e analisar a produção científica de algumas universidades específicas por considerar que estas tiveram maior impacto no transcorrer deste processo de “estado da arte”, visando identificar os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados nas produções acadêmicas destes programas.

Seguimos no levantamento de dados no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA – FURG)³¹, considerando suas singularidades e seu objetivo com a formação interdisciplinar de docentes-pesquisadores para a produção e divulgação de conhecimentos no campo da EA.

O PPGEA – FURG destaca-se pelo expressivo número de projetos de extensão e grupos de pesquisa em EA, além de sua vinculação com a Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) e a Revista Ambiente & Educação, sendo ambas de reconhecimento nacional pela notória importância para o campo da EA.

O Projeto de Pesquisa intitulado “Natureza, conflitos e injustiça ambiental: o desenvolvimento, a sustentabilidade e a educação ambiental na produção da hegemonia capitalista no extremo sul do Brasil e leste do Uruguai”, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado do PPGEA – FURG, revelou o interesse na promoção deste diálogo partindo de investigações científicas com a perspectiva da “Educação para a justiça ambiental” e da experiência com o projeto “Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil” que expressam as lutas ambientais que se desenvolvem na região.

Mesmo não se tratando especificamente de sua tese, verificamos que Machado (2018) investiga as relações dos conflitos ambientais com a EA a partir da “teoria dos resíduos” de Henri Lefebvre. Ao compreender que os “resíduos” seriam como brechas, rupturas e possibilidades em potencial para compor processos de ruptura da hegemonia do capital, o autor busca analisar a utilidade desta teoria (os chamados resíduos potenciais), nas reflexões sobre a educação para a justiça ambiental. Em suas palavras:

Assim, os momentos conflitivos ao surgirem em decorrência das contradições entre as relações sociais e materiais (apropriação desigual da riqueza

³¹ Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA – FURG) disponível em: <<https://educacaoambiental.furg.br/>>

decorrente da transformação da natureza física e de recursos naturais em coisas, bens, riqueza pelos diferentes atores e grupos, classes e setores sociais) e simbólicas evidenciam resíduos potenciais. Tais resíduos poderiam contribuir para ampliar a ruptura da hegemonia – portanto, do processo harmônico e sem conflitos de produção e reprodução das relações sociais dominantes na sociedade capitalista em que vivemos (MACHADO, 2018, p. 368-369).

Pautado na concepção da dialética, o conflito ambiental é entendido pelo autor como fenômeno chave para evidenciar os interesses divergentes e antagônicos assim como, os resíduos (na abordagem lefebvrieriana), é vista em suas possibilidades educativas e tratadas como fundamentais para EA.

Machado sustenta a utilização da categoria de conflito ambiental tanto para compor críticas sobre os processos de produção e reprodução da hegemonia capitalista quanto para provocar reflexões sobre a EA que parta das comunidades impactadas e injustiçadas pelo sistema.

Identificamos na tese de Santos (2016) uma estreita articulação entre os campos da EA e Ecologia Política a partir da problematização do Programa de Educação Ambiental (PEA) do Porto do Rio Grande e seu papel nas comunidades impactadas pelo empreendimento. Mesmo que o autor não tenha explicitamente reforçado a intenção por essa aliança teórica no título e resumo de sua obra, observamos esse movimento a partir de sua sustentação analítica que se baseou em categorias conceituais da Ecologia Política para a confirmação de suas hipóteses de pesquisa, apontando o papel estratégico da EA na “gestão empresarial dos riscos sociais” no território em questão.

Em relação ao levantamento dos estudos no PPGEA – FURG, no período entre 2000 e 2018 foram identificadas produções³² que utilizavam algumas das palavras-chave e/ou descritores - Ecologia Política, (in)Justiça Ambiental, Conflitos Ambientais - associado com a EA em seus títulos e/ou resumo. Percebemos que existe neste programa uma particular atenção em pesquisas que investigam as desigualdades ambientais e as

³² OLIVEIRA, C. L. F. No meio do caminho tinha uma escola: educação ambiental a partir dos injustiçados ambiental e educacionalmente na duplicação da BR-392 no extremo sul do Brasil. (2016);
SILVA, G. F. A educação ambiental na identificação do processo de injustiça ambiental vivido pelos trabalhadores operacionais da indústria naval do Rio Grande (RS, Brasil), (2016);
COSTA, L. S. Mulheres, Educação Ambiental e as lutas por justiça ambiental na Baixada Fluminense (RJ). (2017);
RODRIGUES, E. S. O mito justificador da injustiça ambiental no extremo sul do Brasil: introdução ao estudo dos primeiros 100 anos da cidade do Rio Grande. (2017);
MOURA, D. V. A organização de classe dos pescadores artesanais da Colônia Z3 (Pelotas-RS, Brasil) na luta pela cidadania e justiça ambiental: contribuições à Educação Ambiental Crítica. 2016.

lutas ambientais a partir dos conflitos e suas interfaces com EA na perspectiva da justiça ambiental.

Ainda na busca de pesquisas que indicam haver uma agenda de investigações que estabelecem esse diálogo entre EA e Ecologia Política e que possibilitam revelar concepções importantes sobre as dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais, encontramos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro³³ a pesquisa de Rios (2016) que, numa tentativa de aproximar a perspectiva crítica da EA ao movimento de justiça ambiental, nos alerta para as categorias e conceitos como “zona de sacrifícios” e “extorsão ambiental pela chantagem do desemprego” um caminho para a politização da EA no ensino formal. A Ecologia Política, nesse caso, aparece nos pressupostos teóricos da pesquisa ao incorporar aspectos abordados pelo campo da justiça ambiental, no fundamento argumentativo de suas questões de pesquisa e na defesa do conceito de “populações de sacrifício”.

No que tange ao Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS-UFRJ),³⁴ encontramos a defesa de Souza (2017) que analisa a relação entre a luta pelo território tradicional dos povos caiçaras da Península da Juatinga/RJ e o acesso à educação formal. Ao explicitar os conflitos territoriais contra o sistema do capital, a autora expõe argumentações com base em teóricos da EAC e da Ecologia Política para compor suas análises sobre as relações de poder deste território.

Coelho (2017) ao analisar o potencial político-pedagógico dos conselhos de Unidades de Conservação, parte de um referencial teórico fundamentado no materialismo histórico dialético à luz da Ecologia Política para sustentar suas argumentações acerca das potencialidades e dos limites desses espaços de gestão participativa. Ao enfatizar os movimentos sociais e as populações tradicionais do território, o autor reforça o protagonismo dos grupos e suas potencialidades advindas da tomada de consciência de classe oriunda do processo organizativo que emerge do conflito ambiental.

Ambos os autores, ao problematizarem os processos educativos à luz da questão ambiental nos territórios analisados, ajudaram a sustentar a relevância da articulação entre EA e Ecologia Política. Além disso, à medida que assumem em suas pesquisas o

³³ Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/>

³⁴ Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS-UFRJ) disponível em: <<http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/>>

compromisso em construir processos de legitimidade junto aos grupos que são produtores de modos de vidas transgressores à lógica desenvolvimentista e que historicamente sofrem com situações de injustiças ambientais, os autores também contribuem para os caminhos que buscamos trilhar acerca das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais pelo fato de visibilizarem as práticas e discursos que compõem as táticas de (re)existência dos atores sociais envolvidos em conflitos.

Ao “desocultarem” àquilo que fica oculto, identificamos que ambos pesquisadores possuem compromisso ético de construir conhecimentos no campo da EAC alinhados com a perspectiva de Freire e provavelmente inspirados na obra *Pedagogia do Compromisso* que traz este debate:

Quanto mais a gente pensa certo, mais a gente se instrumenta para desocultar o que é ocultado pela necessidade fundamental que tem a classe dominante de ocultar. A ocultação da razão de ser da realidade não é feita porque o cara tem raiva física da gente doída. É porque há interesses econômicos, culturais, políticos e ideológicos que exigem de quem tem poder a ocultação da razão de ser do fato tal qual ele se dá, porque se desocultasse a realidade, se ela fosse desnudada, então era difícil, era menos fácil, para a classe dominante mandar (FREIRE, 2018, p.98).

Em continuidade, identificamos no Programa de Pós-graduação de Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPG-MA)³⁵, a pesquisa de Plácido (2017) que trata sobre o processo de reorganização territorial atrelado à lógica industrial instaurado na Ilha da Madeira, em Itaguaí/RJ.

A autora se baseia nos referenciais teóricos da Ecologia Política, da justiça ambiental e da EA para desvendar os processos de transformação do território em questão e para sustentar sua tese sobre os caminhos de transição das “zonas de sacrifício” em “zonas de cidadania”. Sua tese, ao analisar práticas de EA num território em conflito, reforça a nossa crença em que os conflitos, ao explicitarem as relações de poder e as contradições sociais em estado prático, revelam também concepções pedagógicas que se constituem em permanente disputa, sendo a partir de seus processos emancipatórios e/ou de dominação.

O Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)³⁶ concentra-se na investigação com as

³⁵ Programa de Pós-graduação de Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPG-MA) disponível em: <<https://ppgmeioambiente.uerj.br/>>

³⁶ Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) disponível em: <<https://gpeaufmt.blogspot.com/>>

comunidades tradicionais e os grupos sociais em situação de vulnerabilização, a partir das relações que estabelecem entre a EA, justiça climática, direitos humanos e conflitos ambientais na perspectiva epistemológica mitopoética. Neste caso, sob ênfase cultural, refletem sobre as cosmologias dos povos/grupos estudados em suas práticas de (re)existência, por meio das subjetividades dos sujeitos/indivíduos.

Ao tratarem das subjetividades de grupos oprimidos e subalternizados pelas formas de expropriação do capital no território de Mato Grosso, mesmo com uma abordagem pós-estruturalista com ênfase nos processos culturais, o grupo foi levado para reflexões sobre as lutas sociais contra o capital. Em seus versos:

Acreditamos que por vezes será preciso se adaptar ao sistema instituído, contudo, acreditamos também que as mudanças desejadas ao planeta dependem de uma *gigante luta de resistência, transgressão e desobediência instituinte*. E reconhecemos que nem toda luta permanece somente nas asperezas, pois sempre haverá a práxis, a magia, a arte, o prazer e a paixão como temperos essenciais à esperança (SATO, SILVA, JABER, 2018, p.15, *grifos nossos*).

Esse grupo é a expressão de que, ao considerarem os conflitos ambientais em suas pesquisas, necessariamente, aproximam-se dos debates críticos, o que nos lembrou da história de Freire ao narrar que a realidade dos camponeses que o remeteu aos escritos de Marx.

Em relação aos produtos (teses e dissertações), identificamos uma expressiva concentração de pesquisas que abordam as temáticas dos conflitos ambientais, justiça climática e direitos humanos em diálogo com EA, a partir do projeto intitulado Rede de Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA). Em termos específicos, no período compreendido de 2000 até 2018, foram mapeadas 18 teses de doutorado que havia nos itens título, resumo e/ou palavras-chave, algum dos seguintes termos associados com a EA: conflitos ambientais, justiça ambiental ou climática e grupos em situação de vulnerabilidade. Metodologicamente, nota-se no grupo a predominância da cartografia social (e suas variações tal como cartografia do imaginário e mapa social) como instrumento de pesquisa e estratégia de articulação política.

O grupo assume uma linha filosófica pós-moderna e fenomenológica a partir de autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Maurice Merleau-Ponty para compor suas bases teórico-políticas, visando compreender os processos de percepção e construção de subjetividades em territórios marcados por casos de conflitos ambientais.

Mesmo que tenhamos identificado nos referenciais teóricos deste grupo uma proximidade conceitual com o campo da Ecologia Política, existe um claro posicionamento quanto ao universo teórico de base fenomenológica que por sua vez, distancia-se do pensamento marxista, da perspectiva crítica da EA e de algumas abordagens que compõem o campo da Ecologia Política. Todavia, salientamos que as produções do grupo traz uma inegável contribuição ao sustentar a relevância da articulação entre a EA, justiça climática e conflitos ambientais e sobretudo, por pautar a busca por sentidos outros de mobilização, (re)existência e participação social que parta dos sujeitos negados à luz do sistema capitalista.

Ainda sobre o contexto dos programas de pós-graduação, ao levantarmos dados deste universo amostral, percebemos que existem diferentes abordagens sobre a relação EA e Ecologia Política, havendo, no entanto, como categoria conceitual norteadora desta relação, o tema dos conflitos ambientais.

Arelado a isso, percebemos uma linha mestra que liga as diversas produções acadêmicas, tratando-se especificamente, da visibilidade de uma série de experiências ricas que ditam sobre outros sentidos (novos ou não) das relações indivíduo-sociedade-natureza a partir de suas práticas de (re)existência. Essa visibilidade contribui com a perspectiva de Porto-Gonçalves destacada a seguir:

É preciso, pois desenvolver outro modo de pensar e agir que incorpore uma outra visão com a natureza-mulher; a natureza-negro; a natureza-índio; a natureza-criança; a natureza-adolescente; a natureza-velho; a natureza homossexual; a natureza-operário; a natureza-camponês, enfim, com a natureza-natureza; sobretudo, com a natureza-homem, que sabemos é independente-dependente do seu ecossistema. [...] Assim, trata-se de um outro projeto de sociedade; de um outro sentido para o viver; de uma cultura que subordine as técnicas aos seus fins e não fique subordinada a elas. Afinal, um modo de vida exige um outro modo de produzi-la. (PORTO-GONÇALVES, 2013, p. 134-135).

Inspirados no olhar de Porto-Gonçalves, apenas à nível de exemplificação, destacamos a iniciativa do Movimento *Munduruku Ipeg Ayu* e o Ministério Público Federal (MPF) que lançou o “Protocolo de Consulta Munduruku”³⁷, documento formulado em meio aos conflitos ambientais em torno da hidrelétrica no Rio Tapajós (PA), que visa pautar outras formas de participação social no âmbito das políticas

³⁷ Protocolo de Consulta Munduruku será abordado no Capítulo IV.

ambientais. Ao analisar essa medida à luz da EA, percebemos elementos ricos que subsidiam a tese acerca das potencialidades pedagógicas em curso.

No que tange a insurgência de epistemes no âmbito dos conflitos ambientais, destacamos o movimento da Via Campesina realizado no “Encontro sobre Cosmovisões e Identidades dos Povos Originários e Afrodescendentes”, que defendem o enlace entre a cosmovisão e o materialismo histórico (LEHER, 2015, p.31) por meio dos saberes e epistemologias dos povos, em articulação com o materialismo histórico dialético.

Inspirados no olhar de Raul Zibechi, compreendemos que essas e outras iniciativas fazem com que “um coletivo invisibilizado se converta em um sujeito político-social” (ZIBECHI, 2015, p.42). Iniciativas tais como estas de “auto-organização, autoconstrução e autocontrole da vida” (Ibidem, p. 43), quando analisadas à luz da EAC e da Ecologia Política, ajudam visibilizar nos conflitos ambientais a insurgência de um rico acervo epistêmico e pedagógico que abre grandes desafios para o campo da EAC. Essa inspiração é alimentada em Freire na *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*:

É exatamente a partir dessas contradições que nascem os sonhos coletivamente sonhados, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornarmos-nos também sujeitos, Seres Mais (FREIRE, 2014, p.15).

Portanto, reforçamos a importância desta aliança teórica para fortalecer a criticidade da EA em torno das questões ambientais e seu comprometimento “ininterruptamente a concretização dos *sonhos possíveis*, cuja natureza é tanto ética quanto política” (FREIRE, 2014, p.15). Nesse sentido, visando aprofundar as argumentativas, buscamos identificar outros diálogos em curso construídos no campo de pesquisa da EA, no qual apresentamos a seguir dados com base no levantamento de revistas e periódicos desta área, por compreendê-los como fontes representativas do universo teórico da EA.

1.5.2 REVISTAS E PERIÓDICOS: IDENTIFICANDO TESSITURAS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA POLÍTICA

Neste tópico da pesquisa destacamos alguns periódicos e eventos de abrangência nacional do campo da EA que trazem em seu escopo alguma intercessão entre **EA** e **Ecologia Política**, considerando também a menção aos termos **justiça ambiental** e **conflitos ambientais** a partir da identificação no título, palavras-chave das publicações e nos objetivos sintetizadas em seu resumo. Buscamos com esse caminho compor o

universo amostral da pesquisa do tipo “estado da arte” e trazer à tona as perspectivas, contextos e uma caracterização desta amostra do campo da EA.

Na Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)³⁸ a busca do sítio eletrônico com todos os termos, **Educação ambiental, Ecologia Política, Justiça Ambiental e Conflitos Ambientais**, não apresentou nenhum resultado. Partimos para a combinação dos termos e iniciamos com **EA e Ecologia Política**. Neste acesso obtivemos o resultado da publicação de Pereira e Claro (2017) que trata das ações de EA realizadas pela EMATER na Ilha da Torotama, Rio Grande do Sul, durante a década de 1990. A Ecologia Política neste caso, foi referenciada como instrumento de análise e horizonte crítico para compreender questões relacionadas com a injustiça ambiental e para problematizar as práticas de EA na região.

Além deste ponto, o diálogo entre a EA e Ecologia Política realizada pelos autores à luz de uma “intuição hermenêutica” (PEREIRA, CLARO, 2017, p.97), levou-os a sugerir a noção da “Ecologia Cosmocena” como uma perspectiva de reconhecimento dos saberes locais e para potencializar práticas de EA que possam contrapor a lógica das opressões em curso.

Prosseguimos nossa busca a partir da associação entre **EA** e o termo **Justiça Ambiental** e identificamos a produção de Ambivero, Lopes e Loureiro (2015). Ao analisarem as percepções de professores sobre os impactos da industrialização no município de Três Rios (Rio de Janeiro), perceberam lacunas nas ações educativas ambientais escolares considerando o cenário de degradação e de injustiças ambientais do território. Em suas proposições com o enfoque na justiça ambiental, os autores apontaram a necessidade de políticas públicas mais efetivas que contemplem a complexidade local e a perspectiva crítica nas práticas educativas.

Ainda nessa associação da EA com a justiça ambiental, Santos e Backes (2016) relatam experiências de Educomunicação com comunidades escolares para reforçar sua utilização como instrumento pedagógico que favoreça tanto o acesso à informação ambiental quanto para potencializar práticas educativas que consideram a perspectiva da justiça ambiental e que estejam em comunhão com os objetivos da EA transformadora.

Em continuidade a nossa pesquisa na RevBEA mantendo sempre a base da palavra **EA** acrescentando os outros termos, sendo que por último, fizemos a combinação dos termos **EA e conflitos ambientais** e não obtivemos nenhum resultado. Esta lacuna pode

³⁸ Revista Brasileira de Educação Ambiental disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/index>

vir a ser entendida como um reflexo do processo de construção deste diálogo no campo da EA ou por questões relacionadas ao funcionamento do sítio eletrônico.

Prosseguimos nossa busca na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) seguindo o mesmo padrão descrito anteriormente. A entrada com todos os termos, **EA, Ecologia Política, justiça ambiental e conflitos ambientais**, não apresentou nenhum resultado. Partimos para a combinação dos termos. Iniciamos com **EA e Ecologia Política**. Nesta busca obtivemos 13 trabalhos, no entanto, mesmo sendo obtido este resultado quantitativo, ao analisarmos as publicações, identificamos que não necessariamente todas trazem um debate relacionado com a Ecologia Política.

Buscando fazer um breve detalhamento deste universo identificado na REMEA, Sorrentino e Battaini (2018) ao analisarem práticas educativas ambientais na Ilha de Fernando de Noronha, sugerem três panoramas para fortalecer a EA no território, sendo elas: a formação continuada de educadores ambientais, a formação de educadores locais e a construção de políticas públicas na área. O debate sobre Ecologia Política não foi encontrado nas abordagens relacionadas ao trabalho citado, mesmo havendo sido indicada na pesquisa do sítio eletrônico da revista.

Apenas a nível de reflexão, considerando os conflitos que giram em torno da gestão da Unidade de Conservação de Proteção Integral e a sua (in)compatibilidade com as formas de vida das populações tradicionais da ilha, considera-se que essa análise necessitaria de um olhar mais específico acerca das disputas políticas e ambientais que caracterizam essa ilha.³⁹ Portanto, acreditamos que as análises realizadas pelos autores ganhariam ainda mais consistência à luz da Ecologia Política, que possibilitaria evidenciar as disputas em curso assim como, propostas de EA que ganhasse uma dimensão mais crítica e contextualizada com os conflitos do território em questão.

Identificamos outras publicações que, apesar de terem sido evidenciadas nos resultados da pesquisa da REMEA como publicações que associam a EA com Ecologia Política, estas não necessariamente trazem um debate relacionado com a Ecologia Política. Em termos específicos, encontramos Saito (2017) com discussões sobre os desafios da EA frente aos direcionamentos das conferências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), no que diz respeito ao papel da educação no enfrentamento das questões globais; Iared (2017) que trata sobre valores estéticos e éticos

³⁹ Encontramos no Blog Combate ao Racismo Ambiental evidências acerca dos conflitos no território da Ilha de Fernando de Noronha. Disponível em: < <https://racismoambiental.net.br/2018/03/15/mpf-e-icmbio-discutem-sobreposicoes-de-territorios-de-comunidades-tradicionais-e-unidades-de-conservacao/> >

no cenário das mudanças do clima e associa essas discussões com a EA; Oliveira, Lima e Santos (2019) abordam os desafios da aplicabilidade das políticas públicas de EA; Sorrentino, Biasoli e Brianezi (2015) que seguem a mesma linha de análise acerca da institucionalização das políticas de EA; Rodrigues, Santos e Pereira (2016) que analisam a EA enquanto política pública no Estado da Bahia; Sato e Kawahara (2017) trazem a partir de um olhar fenomenológico as relações da EA e as possibilidades de currículos pós-críticos; e, Souza, Néri e Neto (2018) que sugerem a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na formação de uma conscientização sustentável. Sem adentrar em detalhamentos sobre as publicações destacadas, ressaltamos que estas não trouxeram o diálogo em questão, apesar de serem referenciadas no site da revista como as que fazem menção aos temas pesquisados.

Em continuidade a nossa pesquisa na REMEA, no que tange ao levantamento de publicações que fazem menção ao campo da Ecologia Política, encontramos Accioly e Sánchez (2011) que ao fazerem uma relação entre a EAC e as políticas ambientais brasileiras, utilizam alguns referenciais da Ecologia Política para analisar as estratégias do discurso “anti-ecológico” que permeiam o Estado Brasileiro e seus impactos nas políticas de educação.

Lima (2017) dialoga com a Ecologia Política, o pensamento da Complexidade e a EAC e entende que, apesar dos desafios, os educadores ambientais possuem recursos político-pedagógicos para resistir e enfrentar os problemas globais a partir da mobilização da sociedade civil, os caminhos pela redemocratização do Estado e os processos de participação social.

Ainda nessa linha, Lima (2017, p. 40) expõe que, pedagogicamente, seria possível recorrer a instrumentos tal como a pedagogia de projetos e atividades que ponham em diálogo o contexto escolar e o extraescolar. Em sua perspectiva, o autor defende a sustentabilidade democrática não como forma de abandono do Estado e de seu poder de intervenção, mas de sua redemocratização para colocá-lo a serviço do interesse das maiorias, da redução das desigualdades sociais e das injustiças ambientais.

Na discussão sobre crise climática exposta nesta publicação, o autor disserta sobre a Ecologia Política:

A Ecologia Política ajuda a compreender o problema proposto porque incorpora à construção do debate os conflitos socioambientais, os efeitos dos diferentes modelos de desenvolvimento econômico-social sobre a sociedade e a natureza; a desigual distribuição social do acesso aos recursos naturais e dos riscos ambientais, ensejando a noção de justiça ambiental, e a formação de uma cultura marcada pelo pragmatismo, pelo individualismo e pela competitividade

que decorre dos arranjos hegemônicos de poder econômico e político (LIMA,2017,p.41).

Neste caminho, é importante reafirmar que a perspectiva de Lima é bem próxima da visão de Loureiro (2012, p.60) quando ele revela que a construção de um novo paradigma hegemônico não se esgota apenas na mudança da forma do indivíduo em pensar, mas como parte de um projeto político que deve ser concretizado por agentes sociais em suas práticas.

Ao compreendermos que as forças por outras hegemonias se formam dialeticamente em situações concretas que explicitam as contradições sociais e as relações de poder, reforçamos desta forma, o caráter pedagógico dos conflitos ambientais e a importância da EA na incorporação desses horizontes de possibilidades.

Prosseguimos nossa busca na REMEA acrescentando os outros termos **EA** e **justiça ambiental** e identificamos 9 publicações, entre eles, Menezes, Loureiro e Sánchez (2017) que trazem a perspectiva da EAC e da justiça ambiental ao apresentarem debates sobre a Agenda 21 e suas interfaces com a pedagogia da hegemonia. O artigo problematiza movimentos de caráter voluntário ao invés da construção pública da política ambiental e considera os conflitos ambientais como eixo estruturante de propostas pedagógicas voltadas à justiça ambiental.

Santos, Gonçalves e Machado (2015) trazem em sua publicação uma problematização acerca do papel da EA frente as situações de injustiça ambiental e defendem a EA para justiça ambiental como “aquela que trabalha para que nenhum grupo social, independentemente de sua etnia, classe social e outros, sofra uma carga maior dos impactos ambientais negativos” (SANTOS, GONÇALVES e MACHADO, 2015, p. 203).

Tal perspectiva é encorpada a partir de um olhar questionador para a EAC, devido ao fato dos autores entenderem que essa tendência da EA não avançou em termos de uma direção efetivamente popular e anticapitalista além de que, em suas perspectivas argumentativas, a EAC por vezes se limita ao “incentivo de assinalar padrões societários mais igualitários” em detrimento da ideia de “romper com estes padrões e suas desigualdades”(ibidem). Nessa busca, indica-se que a EA para a justiça ambiental seria o caminho para a sua caracterização como crítica.

Nesta busca de articulação entre EA e justiça ambiental, encontramos Oliveira e Sánchez (2018) que refletem sobre práticas educativas ambientais em um território marcado por problemas socioambientais, situações de desigualdade de gênero e exclusão

social, trazendo como foco argumentativo, o papel da EA para visibilizar as denúncias de um cotidiano de injustiças socioambientais e para potencializar trabalho educativo que emerge da comunidade analisada. A articulação proposta pelos autores diz respeito ao movimento por justiça ambiental com a EAC e a incorporação dos debates de gênero.

Em razão dos objetivos deste tópico da pesquisa com o levantamento do tipo “estado da arte”, prosseguimos nossa busca na Revista Ambiente & Educação⁴⁰ seguindo o mesmo padrão descrito anteriormente para identificar os possíveis diálogos no campo de pesquisa da EA com a Ecologia Política.

A entrada com os termos **EA, Ecologia Política, justiça ambiental e conflitos ambientais**, não apresentou nenhum resultado. Como anteriormente seguimos pesquisando alternativas de combinações, na associação entre **EA** e **justiça ambiental** encontramos o dossiê “Conflitos; Injustiça, desigualdade e educação ambiental na América Latina” de 2018 que contou com a participação de doze pesquisadores(as) de diversas universidades do Brasil abordam diferentes temáticas e objetos de pesquisa sobre a questão socioambiental à luz da educação.

No âmbito deste estudo, identificamos a obra de Plácido, Castro e Guimarães (2018) que refletem sobre a EAC pautada no enfrentamento da racionalidade hegemônica e na construção de relações que possibilitem caminhos para a justiça ambiental. As discussões propostas ganham fôlego a partir da interlocução entre EAC, Ecologia Política, o movimento por justiça ambiental e as filosofias latino-americanas para pensar em agendas políticas em comum a partir de uma perspectiva *desde el Sur* como forma de enfrentar as desigualdades sociais contidas nas chamadas zonas de sacrifício.

As argumentativas expostas pelos autores são aderentes ao nosso processo investigativo na medida em que ressaltam a perspectiva pedagógica dos conflitos ambientais e a incorporação de diálogos da EA com o pensamento decolonial latino-americano, mesmo que os tenham feito de maneira tímida. Em suas palavras,

Corroborando com esta ideia, apontamos caminhos de travessia e de horizontes contemporâneos com ações politizadas em educação ambiental, a partir do enfrentamento de caminhos impostos pela racionalidade técnica instrumental, do engajamento e da militância dos grupos vulneráveis, percebendo a importância pedagógica dos conflitos ambientais numa abordagem que prime pela justiça ambiental e pela descolonização do pensamento. (PLÁCIDO, CASTRO, GUIMARÃES, 2018, p. 43)

⁴⁰ Revista Ambiente & Educação disponível em: <<https://periodicos.furg.br/>>

O mesmo dossiê apresenta Souza e Loureiro (2018) que abordam os elementos conjunturais que determinam as situações de injustiça ambiental e os processos de expropriações de povos tradicionais de uma determinada região do Estado do Rio de Janeiro, a partir da problematização do papel da educação escolar neste processo. O olhar dos autores nos ajuda a compreender a importância da EAC para evidenciar os determinantes sociais e o ímpeto por mudanças de cunho mais radical nos territórios, levando ao entendimento do que Porto-Gonçalves (2018) revela sobre os processos sociais de territorialização.

A dimensão da luta por direitos socioambientais é apresentada por Penafiel (2018) a partir de perspectivas cosmológicas, compreendidas como elementos inexoráveis para as relações de enfrentamento das injustiças ambientais por meio da valorização de propostas cosmopolíticas. Ela mostra a impossibilidade de separar as lutas identitárias e o reconhecimento dos saberes ancestrais sem a mobilização social e os conflitos que giram em torno dos processos de expropriação dos territórios e suas territorialidades.

Após a descrição sucinta destas obras, ressaltamos que esse tópico da pesquisa buscou identificar as possíveis aproximações do campo da EA com a Ecologia Política, destacando a necessidade de contextualizar determinados temas cada vez mais comuns na EA com este campo teórico-político. Entendemos, com base nesse levantamento, que o fenômeno do conflito ambiental e o movimento por justiça ambiental, ao serem evidenciados nas pesquisas de EA, por consequência, favorecem a incorporação de diálogos/conceitos/argumentos que se baseiam e/ou aproximam-se da Ecologia Política.

Portanto, reforçamos que a noção do conflito ambiental é estruturante na construção desta aliança teórica assim como, os debates em torno do movimento por justiça ambiental que, em diálogo com a tradição da EAC, favorecem o entrelaçamento com o campo da Ecologia Política.

Ao evidenciarmos o crescimento destes diálogos nas produções identificadas, apontamos alguns riscos das apropriações de cunho pragmático e a resignificação destes termos nas produções de EA, tanto por uma tendência perversa (perversidade na citada perspectiva de Dagnino), quanto pelo caráter paradoxal e polissêmico dos conceitos de justiça ambiental e conflito ambiental.

Ao constatar este ponto de atenção, sustentamos a necessidade destes conceitos serem abordados na EA a partir do léxico teórico apresentado pelo campo da Ecologia Política, por acreditar que este diálogo, ajuda a evitar os riscos das apropriações

descontextualizadas. No entanto, cabe ressaltar que reconhecemos que não basta uma análise ampla destes conceitos pelo campo de pesquisa da EA para avançarmos em questões mais estruturantes pois, conforme Loureiro nos alerta, “o conceito como pura generalização leva a naturalizações do que é histórico ou a um contínuo no modo de conceber as sociedades” (LOUREIRO, 2019, p.95). Ao frisar essa argumentação, o autor alerta outro ponto de vista com base em Enrique Dussel:

Metodologicamente, portanto, é preciso mergulhar nas experiências pessoais e de grupos que permitem confrontar as teorias com o real vivido, chegando a um complexo de determinações que alteram qualitativamente o conceito em sua particularidade (DUSSEL, 2012; LOUREIRO, 2019, p.95).

Nesse sentido, compreendemos que, na medida em que a EAC e a Ecologia Política tornam-se fortes alianças, temos no conflito ambiental as situações concretas das experiências pessoais e de grupos que envolvem a “unidade dialética da subjetividade e da objetividade” (FREIRE, 2014) e suas potencialidades, vistas sob à luz da educação. Essa unidade, como afirma Freire (2014, p.35), gera um atuar e um pensar certos *na e sobre* a realidade para transformá-la.

Havendo no conflito posições distintas, seus protagonistas, ao se posicionarem contra as forças antagônicas, podem potencializar, qualificar e agregar as diferentes lutas sociais. É claro que isso não soluciona a complexidade da questão, mas orienta caminhos para alguns horizontes de possibilidades, apontando o que Freire irá denominar de “inéditos - viáveis” (FREIRE, 2014).

1.6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA E SUAS INTERFACES COM OS CONFLITOS AMBIENTAIS

*“Pensar certo é pensar dialeticamente,
pensar contraditoriamente,
pensar dinamicamente,
processualmente”*

(Paulo Freire, *Pedagogia do Compromisso*, 2018, p.102).

A EA na gestão ambiental assume como intenção do processo pedagógico, ampliar o envolvimento dos sujeitos sociais nas políticas públicas ambientais por meio do fortalecimento da democracia e seus espaços de gestão compartilhada. Essa intencionalidade também diz respeito às institucionalidades ambientais públicas, ou seja, ao processo de disputa sobre os instrumentos de política e de gestão que visam assegurar os direitos constitucionalmente colocados para a sociedade brasileira.

Neste quesito, encontramos aportes para os nossos debates na perspectiva educativa da Gestão Ambiental Pública (GAP) que possui elementos importantes por se tratar de uma vertente que prima pelo engajamento político na vida pública como fator necessário para o exercício democrático do controle social.

Além disso, essa vertente demarca uma abordagem dos conflitos ambientais no âmbito das práticas educativas tendo como base um conjunto de normas legais⁴¹ que orientam a perspectiva da EA na GAP e reforçam a função política e pedagógica dos espaços não formais de ensino.

Essa visão nas políticas públicas ambientais ganha repercussão a partir de teóricos que sustentam as argumentativas da Educação para a Gestão Ambiental formulada em âmbito governamental por José da Silva Quintas e Maria José Gualda, ambos tendo assumido cargos como educadores na Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Ao considerar os desafios da participação política dos diferentes segmentos sociais nas políticas públicas, entra em cena a gestão ambiental com um conjunto de leis e instrumentos para potencializar a mediação pública de conflitos, considerando a natureza das assimetrias de poder. A EA neste quesito possui algumas premissas que foram destacadas por Layrargues (1998):

Torna-se necessário, portanto, para uma prática pedagógica engajada na realidade local o conhecimento dos interesses políticos e econômicos dos diferentes sujeitos sociais e das instituições, dos modos de acesso e usufruto dos recursos naturais, dos regimes de propriedade dos recursos, das opções tecnológicas existentes, dos impasses para a negociação, do conflito que impede o diálogo, dos instrumentos jurídicos à disposição e dos demais aspectos que contribuem para a reflexão das alternativas políticas” (LAYRARGUES, 1998a, p.06).

De acordo com essa visão, a EA na GAP busca fomentar mecanismos de engajamento, participação e controle social na vida pública, contribuindo para os processos formativos para o exercício da cidadania. Busca-se que os sujeitos possam organizar e implementar ações de intervenção em determinada realidade ambiental, visando o enfrentamento das condições e processos de vulnerabilização e apontando para

⁴¹ Destacamos a Lei 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental); o Decreto Nº 4.281/02 (Regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental); a Resolução CONAMA No 422/10 (Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental), Instrução Normativa Nº 2 de 27 de março de 2012 (Estabelece as bases técnicas para programas de EA no âmbito do Licenciamento) dentre outras que formam um conjunto na legislação ambiental vigente que dita sobre a EA na GAP.

o que Loureiro defende, que mudar o modo de pensar deve se vincular à prática individual e coletiva, tensionando-se em direção às transformações sociais (2019, p.111).

No que tange a consolidação do arcabouço teórico-metodológico, enquanto estruturante do processo pedagógico, temos Quintas (2009) que orienta a concepção pedagógica que deve mediar a prática da EA na GAP como:

(...) **Crítica** na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização conformado pelo capitalismo, da relação sociedade natureza e das relações sociais, que ele institui; **Transformadora** porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza e; **Emancipatória**, por tomar como valor fundamental da prática educativa a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos, a superação das assimetrias e, conseqüentemente, a democratização da sociedade (QUINTAS, 2018, p.02, grifos nossos).

Essas concepções estruturantes passam a dar base as práticas pedagógicas no contexto da GAP (tal como nos Programas ou Projetos de Educação Ambiental exigidos como condicionantes no Licenciamento Federal) que por sua vez, trazem a dimensão dos conflitos ambientais na medida em que direciona as práticas educativas para “a compreensão e busca da superação das causas estruturais da crise ambiental, sempre partindo de situações concretas, por meio da ação coletiva e organizada” (QUINTAS, 2018). Portanto, para ser materializada, necessita de práticas educativas ambientais que explicitam os conflitos pois, não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos (LOUREIRO, 2004, p.08).

Essa discussão nos é cara pois percebemos que, na medida em que a Estado desenvolve políticas, diretrizes e ações voltadas para a EA na GAP, a incorporação das dimensões dos conflitos ambientais é considerada como fundamento dos seus pressupostos, o que permite trilhar caminhos da EA com as correntes teóricas do campo da Ecologia Política. Acredita-se que ao nível de desenvolvimento progressivo, as práticas educativas passariam estar mais alinhadas às demandas territoriais a partir da experiência *de e com* os grupos vulnerabilizados, o que permitiria revelar as condições de expropriação dos recursos ambientais e os determinantes sociais que influenciam as condições reais e objetivas de vida a partir do diálogo da EAC com a Ecologia Política.

Para dar embasamento a discussão, consideramos os aspectos históricos da consolidação da EA na GAP, assim como, o contexto que leva à sua fragilidade e as disputas de poder em curso. Portanto, temos como referência as análises de Saisse (2011) que buscou compreender o processo de institucionalização da EA no Brasil e sua

consolidação na GAP no nível federal, salientando as principais controvérsias do campo e como estas se materializaram através de programas e ações públicas.

Em destaque a autora percebeu os impactos ocasionados nas ações de EA nas Unidades de Conservação (UC) Federal, quando a gestão dessas passou para o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) em 2007 e a Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA foi desestruturada. Segundo Saisse (2011, p.69), a especificidade da educação na gestão ambiental pública começou a ser discutida em 1992, quando, conjuntamente à criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) houve uma iniciativa para elaborar um plano de reforma que visava o fortalecimento institucional do IBAMA.

Esse processo de reforma contribuiu para ampliar a visão sobre o papel institucional da EA, para compreender o “núcleo duro da gestão ambiental” (Ibidem, p.70), e para construção das bases conceituais que foram estabelecidas levando em consideração a gestão ambiental como “processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre o meio físico e produzido e o papel do poder público na gestão dos conflitos socioambientais” (Ibidem, p.72).

Inicia-se assim, no âmbito do IBAMA, um processo de desenvolvimento de programas integrados de EA para a gestão, consolidando os chamados Núcleos de Educação Ambiental (NEA's) nos estados. Portanto, em meio à construção dos caminhos para a linha da educação no processo de gestão ambiental, Saisse revela que a condição da desigualdade na sociedade passou a ser vista também como atribuição dos técnicos da área da gestão ambiental pública, no sentido de, enfrentar tais desigualdades a partir de ações de mediação dos conflitos ambientais.

Neste movimento, o tratamento da questão ambiental na esfera pública passa a considerar fatores estruturantes no que tange aos debates sobre desigualdades sociais e suas relações na prática da GAP. Layrargues contribui com o complexificação deste debate quando coloca que a “desigualdade social estaria na origem da desigualdade ambiental, já que indivíduos e grupos sociais possuem acesso diferenciado a bens e amenidades ambientais” (LAYRARGUES, 2009, p.06).

Para Quintas (2006) assumia-se, portanto, a desigualdade social como determinante dos problemas ambientais e o papel dos técnicos do IBAMA (como servidores do Estado), no enfrentamento de tais desigualdades como condição para pautar as práticas da EA na GAP. Essa relação entre desigualdade social e os problemas ambientais já fora alertada por autores da Ecologia Política como Zhouri e Oliveira

(2014), Acselrad (2004) e outros do campo crítico da EA (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

Nesse contexto, o IBAMA como executor da Política Nacional de Meio Ambiente na esfera nacional, elaborou diretrizes visando o cumprimento das determinações do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), enquanto ações de EA no processo de gestão ambiental. “O modo de perceber determinado problema ambiental é mediado por interesses econômicos, políticos, posição ideológica (...) a mediação exige reconhecimento do conflito e um aporte de conteúdos e reflexões que levem a caminhos possíveis para a superação de conflitos” (IBAMA, 2007).

Sabemos que a ideia de superação de conflitos é questionada por Zhouri, Laschefski e Pereira (2014, p.12) na corrente de seus debates acerca da sustentabilidade e sobre a política ambiental brasileira. Os autores questionam a ideia dos conflitos entre diferentes segmentos da sociedade serem resolvidos por meio da “gestão” do diálogo entre os atores, o que tendencialmente, seria objetivo alcançar o “consenso” de ideias. Em suas palavras:

Essa nova configuração da política ambiental, iniciada nas décadas de 1980 e 1990, ao consagrar a especialidade técnica como um “capital específico” do “campo ambiental”, aumentou a demanda de órgãos públicos e de ONG’s por profissionais qualificados nas “ciências ambientais” (ecólogos, biólogos, geógrafos, químicos, engenheiros florestais e sanitaristas, entre outros). Tais especialistas, em consequência da segmentação dos saberes pela ciência moderna, limitam-se aos temas de seu domínio particular, operacionalizando os saberes fragmentados, a partir da lógica hegemônica do desenvolvimento. Surge, assim, o “perito técnico”, treinado na arte da “resolução de conflitos” e alocado nos departamentos e secretarias ambientais das administrações públicas e privadas (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2014, p.16-17).

Considerando a coerência das análises dos autores, reforçamos nosso ponto de vista sobre a necessidade de determinados conceitos serem adotados na EA a partir do aporte teórico apresentado pelo campo da Ecologia Política. Pois, partimos da ideia de que essas aproximações teóricas podem auxiliar os profissionais da EA no processo de mediação pública dos conflitos ambientais bem como, o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas às realidades às quais se destinam, comprometendo-se em revelar as condições de expropriação dos bens naturais e dos grupos mais vulnerabilizados. Trata-se, portanto, de pensar a expropriação do capital a partir do território *Abya Yala*, que é a nossa realidade.

Somado a isso, amplia-se na construção deste diálogo a criticidade da formação dos profissionais que desenvolvem práticas educativas na GAP, que por sua vez,

contribuiria para diminuir os riscos das apropriações indevidas, descontextualizadas e seus equívocos com as práticas de mediação de conflitos que desconsideram as assimetrias de poder e os determinantes sociais dos problemas ambientais.

Ao dialogar sobre o campo da EA sob o prisma da Ecologia Política, Loureiro (2012, p.24) baseia-se em Lukács (2010) para reforçar os argumentos sobre a necessária compreensão dos determinantes sociais dos problemas ambientais: “Algo determinante é algo tendencialmente relevante ou algo sem o qual não se entende o conjunto das relações sociais em um contexto ou as causas de um fato”. Logo, reconhecer os fatores determinantes que levam a atual configuração do crescimento de situações de injustiças ambientais que resultam em diferentes conflitos ambientais é fator primordial para se pensar em práticas de EA que estimulem mudanças para o engajamento dos atores sociais em práticas político-transformadoras da realidade e de emancipação humana.

Em continuidade aos aspectos de formação da EA na GAP, em meio ao contexto da criação de instrumentos para que servidores públicos pudessem atuar na mediação de conflitos ambientais, em 1995 aconteceu o “Seminário sobre a Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental”, montado para viabilizar processo de operacionalização do PRONEA.

As discussões deste momento foram importantes para consolidar o curso “Introdução à educação no processo de gestão ambiental pública” que se desenvolveu por 15 anos no IBAMA. Segundo as análises de Saisse (2011, p.76), o curso foi uma forma de estruturar a EA no IBAMA pautando a perspectiva da ação pública na gestão ambiental ao mesmo tempo em que se criava uma consciência mais coletivizada e uma identidade política no grupo de educadores participantes.

Em março de 2002, o setor de EA do IBAMA foi promovido à Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM). Tratava-se de um marco importante para a institucionalização da EA assim como, para as disputas que existiam naquele período e as conquistas dentro do Estado brasileiro por uma linha da EA que trabalhasse o espaço complexo da gestão ambiental trazendo assim, a dimensão dos conflitos ambientais em termos pedagógicos.

Segundo Quintas, tratando especificamente de alguns dos objetivos do curso de educação no processo de gestão ambiental, buscava-se a partir de um caso de problema e conflito ambiental, os seguintes aspectos formativos:

1) identificar os principais atores sociais envolvidos, suas formas de organização, seus interesses, assim como os conflitos potenciais e explícitos; 2) analisar o instrumental de mediação à disposição do Estado e dos diferentes segmentos sociais sob o ponto de vista ético, de sua eficácia e de sua efetividade; 3) analisar os instrumentos legais facilitadores da ação organizada de grupos ou segmentos sociais afetado. (QUINTAS, 2006, p.09-10).

Cabe ressaltar que esses aspectos formativos do curso traziam o potencial para facilitar aos sujeitos uma leitura crítica da realidade. Sobretudo, ao refletirmos sobre os processos pedagógicos que favorecem a leitura da realidade, é importante frisar que Freire versa sobre tal aspecto e suas relações com a efetivação das mudanças num sentido mais amplo. Destacamos um trecho de sua obra *Pedagogia do Compromisso* que trata deste ponto de reflexão:

O conhecimento do fato não significa, primeiro, que o fato vai mudar. Isso é o que o idealismo diz. Segundo: o conhecimento do fato não significa que eu, o conhecedor do fato, mudei também (...). Eu mudo no próprio processo de mudar. (...) Se você pergunta: e a educação? Pode fazer muito? Eu acho que pode. Mas sozinha não. Pode na medida em que consegue levar os grupos à análise do concreto e ao engajamento em práticas (FREIRE, 2018, p.88-89).

Nesse contexto, compreendemos que o citado curso ao trazer a dimensão concreta de casos de conflitos ambientais como recurso metodológico à luz da EA, juntamente com a dimensão da gestão ambiental que aponta para formas de engajamento político na vida pública como fator necessário para o exercício democrático, pode ter facilitado para trabalhar as capacidades cognitivas dos sujeitos e sua tomada de consciência de fatos concretos e os caminhos do processo de conscientização.

Quintas (2006, p.22) relata que, ao negar a neutralidade da gestão ambiental e ao afirmar o caráter intrinsecamente conflituoso da sua prática, esta constatação deveria impulsionar os sujeitos em comprometer-se com àqueles segmentos da sociedade brasileira que estão excluídos dos processos decisórios e estão mais vulnerabilizados frente ao contexto das disputas pelo controle dos bens ambientais do país.

Ao tratar sobre a negação da neutralidade na gestão ambiental pública e a necessidade de impulsionar os sujeitos para determinada posição política, também nesse contexto compreendemos que algumas outras questões devem ser rediscutidas, como a noção de “espaços públicos democráticos”. Essa discussão passa necessariamente pelos sujeitos envolvidos nos processos políticos e as lutas pelo controle social nas políticas públicas ambientais, tal como visa a EA na GAP.

Nesse sentido, em preocupação constante pela ressignificação dos conceitos e a confluência perversa que gera tal aspecto, encontramos em Dagnino (2006) a seguinte discussão:

Os espaços públicos seriam aquelas instâncias deliberativas que permitem o reconhecimento e dão voz a novos atores e temas; que não são monopolizados por algum ator social ou político ou pelo próprio Estado, mas são heterogêneos, ou seja, refletem a pluralidade social e política que, portanto, visibilizam o conflito, oferecendo condições para tratá-lo de maneira tal que se reconheçam os interesses e opiniões na sua diversidade; e nas quais haja uma tendência à igualdade de recursos dos participantes em termos de informação, conhecimento e poder” (DAGNINO, 2006, p.24).

Portanto, compreendemos que os espaços públicos democráticos possuem importância estratégica no desenrolar dos conflitos ambientais, sejam eles espaços deliberativos, como os conselhos nacionais, estaduais e municipais de meio ambiente e outros, sejam eles na arena de disputa no judiciário. Porém, é preciso considerar que as assimetrias de poder inerentes aos espaços sociais de participação também influenciam as possibilidades de decisões favoráveis aos grupos mais vulnerabilizados assim como, o potencial de transformação social atribuído aos espaços públicos de participação.

Encontramos respaldo para essa reflexão como base em Coelho (2017) que nos alerta sobre as potencialidades e os limites dos espaços públicos de gestão e suas relações com a participação social e as resistências nos territórios em conflito ambiental. Com base no estudo de caso específico do estado do Rio de Janeiro e do conselho consultivo de uma Unidade de Conservação, destacamos suas palavras: “(...) entender as limitações dos conselhos e reconhecer que influências externas determinam a correlação de forças internas é fundamental para melhor compreender o alcance de suas ações e potencializar sua capacidade político-pedagógica” (COELHO, 2017, p.133).

Ao considerar a dimensão conflituosa desses espaços públicos aumentam-se as chances em revelar sua dimensão político-pedagógica, possibilitando também uma clareza quanto “às limitações da própria ação política, determinada pelas condições societárias infraestruturais, mas também às potencialidades advindas da tomada de consciência de classe oriunda dos processos de organização popular e enfrentamento da hegemonia classista” (Ibidem, p.138).

É nessa relação dialética que os potenciais pedagógicos dos conflitos podem ser mais bem explorados na busca de influenciar os posicionamentos políticos e a capacidade de mobilização daqueles grupos que frequentemente estão submetidos a lógica da invisibilidade ou deslegitimação de suas posições nesses espaços de poder.

Todavia, ainda sobre a esfera desta conjuntura política no campo da EA, em meio aos avanços concebidos no período descrito, em 2003, assume a gestão da Presidência da República o Partido dos Trabalhadores (PT) com Luís Inácio Lula da Silva. À frente da gestão do meio ambiente na esfera federal, Marina Silva assume o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Cristóvão Buarque, o Ministério da Educação (MEC).

Essa nova conjuntura também é refletida no âmbito do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC) que, segundo Saisse (2011, p.85), como em outras áreas do MMA, sujeitos que tinham sua história vinculada ao movimento ambientalista e às organizações não-governamentais passariam a liderar os programas do MMA, imprimindo a identidade da gestão de Marina Silva.

Em meio a mudanças estruturantes no campo da EA e nos pressupostos construídos para educação no processo de gestão ambiental, aprofundava-se assim, o acirramento da crise na gestão ambiental pública federal que marcou o ano de 2005, segundo a autora citada (Ibidem, p. 91).

Após a Medida Provisória 366/07 que o IBAMA foi desmembrado em duas autarquias criando o ICMBio e assim, foram extintos os departamentos ligados à área da EA. Em meio a toda debilidade na esfera política e no campo da EA, em 2008 acontecem mudanças importantes quando a então ministra Marina Silva sai do seu cargo e os presidentes do IBAMA e ICMBio pedem demissão devido as pressões políticas para atender aos projetos desenvolvimentistas em curso, que por sua vez, contribuiu com o “esfacelamento da EA”, nas palavras de Saisse (Ibidem, p.101).

Na avaliação de Quintas (2008, p.01) essa mudança resultou na desarticulação de um trabalho de 15 anos, que vinha construindo tanto uma proposta de EA com foco na participação e no controle social da gestão ambiental pública, quanto ao processo de capacitação técnica para sua implementação. Já sobre o olhar de Saisse (Ibidem, p.111) foram dez anos da Política Nacional de Educação Ambiental e dois da desinstitucionalização da educação nos órgãos executores da gestão ambiental pública federal.

Entendemos que dentre as questões que passavam a se figurar como emergentes para no papel da EA na GAP, buscou-se ao longo da história, assegurar garantias da Constituição Federal defendendo as instâncias públicas conquistadas desde a promulgação da constituinte. Entretanto, achamos inspirações em caminhos apontados por Michael Lowy acerca dos sistemas de planejamento democrático como elementos

importante para pensarmos nos desafios da esfera pública ambiental. Segue a perspectiva de Lowy (2007):

Houve um grande debate sobre o caráter “centralizado” ou “descentralizado” do planejamento, mas o importante continua sendo o controle democrático do plano em todos os níveis, local, regional, nacional, continental – e, assim esperamos, planetário, já que os temas da ecologia, como o aquecimento global, são mundiais e só podem ser tratados nesse nível. Esta proposta poderia ser chamada de “planejamento democrático global”. E, mesmo nesse nível, trata-se de um planejamento que se opõe àquilo que com frequência é descrito como “planejamento central” porque as decisões econômicas e sociais não são tomadas por um “centro” qualquer, mas determinadas democraticamente pelas populações envolvidas (LOWY, 2007, p.41).

Em meio aos avanços e retrocessos transcorridos no campo da gestão ambiental pública e suas relações com a EA sucintamente descritas aqui, cabe ressaltar que concordamos com o olhar de Layrargues de que:

Recuos e avanços fazem parte de toda luta política, como essa verdadeira luta ambiental que se processa cotidianamente no destino da regulação ambiental pública, dependendo da correlação do poder das forças desenvolvimentistas e sustentabilistas em cada conjuntura histórica, contrapondo-se à liberalização da economia e à mercantilização da natureza contra a regulação ambiental pública, definidora dos limites da atividade econômica, para que seu inerente impacto ambiental não ponha em risco a base natural de sustentação da vida e acarrete no colapso ambiental (LAYRARGUES, 2018, P.30).

Apesar de todo percurso Loureiro e Saisse (2014, p.122) observam que a construção da educação no processo de gestão ambiental pública pelo IBAMA não só permitiu a consolidação de um espaço crítico nas práticas educativas vinculadas aos instrumentos da gestão ambiental, como possibilitou a explicitação das diferenças existentes no interior da própria EA. Os autores observam que, apesar da fragmentação institucional, o modelo conseguiu construir uma consistência teórico-metodológica para a luta por justiça ambiental e social no país.

Em análise aos fatores observados pelos autores, compreendemos que o campo da EA é construído em meio aos processos de disputas de interesse, havendo naturalmente um caráter conflituoso interno ao campo. Essa breve conjuntura aqui exposta permite reconhecer os esforços construídos historicamente que resultaram em importantes reformas na EA de maneira que o tema do conflito ambiental entrasse na agenda política deste campo, havendo assim, aberturas e rupturas sobre a incorporação desta categoria tanto na dimensão técnica, no que tange aos aspectos relacionados com a gestão ambiental pública, quanto a política, como o faz a EA.

1.6.1 A ATUAL CONJUNTURA E O ANTI-ECOLOGISMO

“Os tempos agora são outros. A bonança da era ambiental acabou, à calmaria sucedeu a tempestade”
(Philippe Pomier Layrargues, 2018, p.21).

Somada ao breve contexto exposto, não poderíamos deixar de situar essas reflexões com a atual conjuntura política do país que vêm caracterizando o processo de desregulação ambiental pública por meio do desmantelamento da estrutura política e das institucionalidades que abarcam a questão ambiental.

O atual processo operacionaliza-se por meio dos retrocessos na legislação ambiental com base em alterações de importantes marcos regulatórios na esfera legislativa, o sucateamento do aparato político-administrativo da gestão ambiental pública que perpassa tanto a extinção e o aparelhamento de órgãos ambientais quanto o aniquilamento de suas competências institucionais.

Entre as questões que se figuram no atual contexto histórico do país, vemos a intensificação da exploração dos territórios, estando cada vez mais reduzidos à categoria de depósitos de *commodities*, a fim de intensificar a competitividade nos mercados globais e maximizar os lucros. Somado ao quadro, identificamos a intensificação dos discursos genéricos que fazem relações entre os impactos ambientais e o crescimento demográfico sem considerar as desiguais relações sociais e as assimétricas formas de acesso, uso e distribuição dos bens naturais e destacamos:

Tão grave quanto a reprodução dessas relações sociais é a hegemonia de um discurso que diz que todos podem igualmente alcançar esse patamar – destrutivo – se houver esforço pessoal, responsabilizando os indivíduos e institucionalizando a meritocracia (Loureiro; Barbosa; Zborowski, 2012). Tal lógica argumentativa traz também uma ideologia do progresso e do desenvolvimento como etapas lineares a serem cumpridas sucessivamente, associando bem-estar e qualidade de vida com padrão das classes dominantes, que só existe por ser desigual a produção e distribuição da riqueza social (LOUREIRO, 2019, p.37).

Não por acaso, no Brasil, intensificou-se o desmantelamento da estrutura ambiental pública. Em termos específicos, esse processo pode ser verificado por meio da Medida Provisória nº 870 de 2019 (publicação no Diário Oficial da União em 1º de janeiro de 2019) que estabeleceu a organização dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, definindo novas competências e estruturas básicas. No corrente ao anúncio desta Medida Provisória, a administração pública ambiental vem sendo objeto de desmonte com a transferência de funções, servidores e competências para outros

ministérios, alterando “drasticamente as políticas socioambientais, com impactos sobre povos indígenas, quilombolas, o público da reforma agrária, bem como sobre o direito de todos os brasileiros e brasileiras a uma sociedade justa e a um meio ambiente saudável” (Trecho da Nota Pública da Associação dos Servidores da Carreira de Especialista em Meio Ambiente, Abril, 2019)⁴².

No que tange aos aspectos relacionados com as políticas públicas de EA, por meio do Decreto 9672/2019 que reestruturou o Ministério do Meio Ambiente e o Decreto 9665/2019 que criou, em termos organizacionais, uma nova estrutura no Ministério da Educação, houve a extinção de setores da EA de ambos ministérios que constituíam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) por meio da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

Ao decretar tais medidas, o poder executivo institucionaliza a desregulação das políticas de EA que por sua vez, impede a aplicabilidade dos direitos reconhecidos pela Constituição Federal e desmonta importantes conquistas construídas historicamente que garantiam a EA a nível de política pública. Em nota pública⁴³, a comunidade acadêmica e coletivos da área ambiental, denunciam:

As medidas do Executivo provocam mudanças estruturais que impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a educação ambiental como uma política pública do Estado brasileiro, assim como desconhecem todo o processo que construiu e consolidou a educação ambiental no Brasil. Como autores sociais das políticas que os Senhores estão desmontando, que se somam a outras decisões no campo ambiental, as quais situam o país no rumo do agravamento da crise socioambiental, vimos manifestar nosso protesto, sublinhando a necessidade do retorno dos órgãos gestores (MEC e MMA), com as políticas públicas construídas participativamente com a sociedade civil. (OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2019).

Ainda no que diz respeito ao Ministério do Meio Ambiente, desde a entrada de Ricardo Salles no comando da pasta ambiental com o apoio formal da bancada ruralista por meio da Sociedade Rural Brasileira (SRB), dentre as decisões que corroboram com o enfraquecimento do aparato político-administrativo da gestão ambiental pública, vemos a transferência da Agência Nacional de Águas (ANA) para o Ministério do Desenvolvimento Regional que compromete a operacionalização de suas atribuições no

⁴² Disponível em: <http://www.ascemanacional.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Carta-Aberta-a-Sociedade-13Abr19.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2019.

⁴³ Disponível em: <<https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html>>. Acesso em 02 de maio de 2019.

exercício de implementar e gerir a Política Nacional de Recursos Hídricos e demais regulações desta área.

No processo de enfraquecimento do MMA, ressaltamos a mudança do Serviço Florestal Brasileiro que passa a cargo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), havendo expressivos comprometimento com as medidas administrativas que monitoram o processo de identificação das áreas de Reserva Legal e de Preservação Permanente (APP's) com base no instrumento do Cadastro Ambiental Rural (CAR).

Em destaque ao trecho da Nota Pública de abril de 2019 organizada pela Associação Nacional dos Servidores da Carreira de Especialista em Meio Ambiente e do Plano Especial de Cargos do Ministério do Meio Ambiente e IBAMA (ASCEMA E PECMA), resume-se:

Entendemos que esses aspectos de "reorganização administrativa", como a ela se refere o governo, na verdade significam o enfraquecimento de todo um conjunto heterogêneo de atividades especializadas dentro do executivo federal, como são as áreas indigenista, quilombola, ambiental e de reforma agrária. A iniciativa orienta-se pela visão de que as terras públicas brasileiras devem submeter-se à exploração econômica privada; que o interesse econômico particular deve sobrepor-se às políticas que atendem ao interesse público e a direitos coletivos e difusos (ASCEMA, 2019).

Nesse âmbito, verificamos que as ações desempenhadas pelo atual governo para favorecer o sucateamento do aparato político-administrativo da gestão ambiental pública ocorrem, no campo político, assegurados por medidas legais (mesmo que questionados seus caminhos de efetivação) e no processo de dificultar os mecanismos de controle e participação social garantidas pelo Estado Democrático de Direito.

Em termos de exemplificação, o Decreto 9.759/19 publicado no D.O.U em 11 de abril de 2019 que estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, entre outras medidas, revoga o decreto que instituiu a Política Nacional de Participação Social e intensifica os mecanismos que coíbem os processos de participação nos espaços públicos de gestão. A redução de possibilidades representativas dentro do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) é vista como outro exemplo da fragilidade posta em relação ao processo de elaboração e acompanhamento das políticas públicas ambientais.

Somando-se ao quadro sucintamente exposto e seus impactos no campo ambiental, ocorre de forma mais explícita o aumento da violência que está por trás destas medidas e do brutal processo de expropriação dos bens naturais e dos territórios. Essa

leitura será objeto de reflexão considerando teóricos que analisam contextos políticos e que versam sobre as relações entre o poder político e suas ações que, em grande medida, contribuem para a destruição material de vidas, populações e territórios.

Achille Mbembe (2018), intelectual nascido nos Camarões, é reconhecido por ser um teórico que pensa o contexto mundial contemporâneo a partir da provincialização da Europa e nos revela o conceito de “Necropolítica”. Em sua leitura política, o autor constrói as argumentações sobre a Necropolítica relacionando a noção de biopoder de Foucault com os conceitos de “estado de exceção” e o “estado de sítio” para examinar trajetórias políticas que se tornaram base normativa do direito de matar.

Em destaque às suas palavras: “Em tais instâncias, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a noção ficcional do inimigo” (MBEMBE, 2018, p. 17). Cabe ressaltar que o autor expõe o conceito de “estado de exceção” com base nas reflexões em relação ao nazismo, ao totalitarismo e aos campos de concentração/extermínio.

A questão que nos provoca a partir deste autor e a potência do conceito de Necropolítica é: nesse atual contexto político do país, podemos considerar que existe uma relação entre a Necropolítica e a manifestação do poder político atual? A Necropolítica pode vir a ser utilizada como elemento chave para compor as análises da conjuntura de nosso país? Reside na política atual o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer?

Talvez a chave para responder essas provocações esteja na relação entre Necropolítica e o racismo que ganha consistência ao considerarmos a visão de Mbembe acerca dos debates sobre biopoder e as “políticas que se estruturam mediante a divisão das pessoas que devem viver e as que devem morrer”, tal como ele argumenta. Destacamos o trecho de sua obra no qual o autor versa sobre o racismo e o biopoder:

Que a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles. (...) Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado (MBEMBE, 2019, p.18).

O reconhecimento deste debate sustenta em larga medida a necessidade de ampliar os aportes teóricos na EA, seja quando se dirige às análises das relações sociais de poder,

seja às denúncias das práticas racistas que também determinam as relações sociais desiguais e injustas. Urge, portanto, atenção as configurações em curso e que necessitam de aprofundamentos para sustentar análises e argumentações sobre seus impactos na atual conjuntura sociopolítica e no campo ambiental, sendo este, objeto de uma sucinta reflexão na presente pesquisa.

Em termos de destaque às práxis analítica-políticas de movimentos acadêmicos que se esforçam em observar a conjuntura em curso e suas relações com o campo ambiental, com base na vigilante reflexão de Layrargues (2017,2018), destacamos trechos para ajudar na compreensão de suas linhas de pensamento:

Existe uma determinação comum que demarca um amplo, diversificado, coeso e articulado conjunto de práticas que envolvem a degradação ambiental, os conflitos socioambientais, o desmonte da gestão ambiental governamental, a alteração de marcos regulatórios da legislação ambiental, a retórica desqualificadora dos *ethos* ecologistas de matriz preservacionista e crítico, as ameaças jurídicas e de integridade física até o assassinato de lideranças ambientais (LAYRARGUES, 2017, p.01).

É neste contexto que o autor busca averiguar as determinações sociopolíticas do que ele intitula como “Anti-Ecologismo” no Brasil, buscando compreender de onde partem essas iniciativas, quais são os atores sociais e os processos políticos que sustentam a atual configuração e os retrocessos das políticas públicas ambientais.

Ao compreender que o movimento anti-ecologismo desmascara a existência de impactos e injustiças ambientais como algo intrínseco ao extrativismo-predatório, o autor analisa que o fenômeno também revela os vínculos entre o modelo extrativista e a desregulação ambiental pública, anunciando a “demanda por novas perspectivas de análises que contemplem seus significados” (...) pois “o anti-ecologismo veio simplesmente reconfigurar toda a luta ambiental, que ao que parece, diante da apatia e perplexidade demonstrada pela comunidade ambiental, precisa ser reinventada” (Ibidem, p.21-22).

O dilema trazido pelo autor em relação ao tímido investimento da comunidade ambiental na construção de análises sobre o fenômeno denunciado, pode vir a ser reforçado ao lembrarmos das palavras de Freire na *Pedagogia do Oprimido* sobre a práxis como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Pois, supomos que o fenômeno anti-ecologismo denota a ideia de que somos, em preponderância, oprimidos ambientais, portanto, temos uma necessária prevalência em construir processos de reflexão e ação.

Numa inauguração sobre o debate, reforçamos que esse movimento Anti-Ecologismo havia sido denunciado por Sánchez e Accioly (2011) em pesquisa sobre o financiamento de campanhas de deputados e senadores que ocuparam em 2010 e 2011 as comissões de meio ambiente na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

A pesquisa revela o processo já em curso naquele período de desregulação ambiental no âmbito do Congresso Nacional e as estratégias do movimento anti-ecológico “através do mecanismo de financiamento de campanhas eleitorais de candidatos ao executivo e ao legislativo” (SÁNCHEZ, ACCIOLY, 2011, p.99). Assim, tal articulação relacional entre grupos hegemônicos nos diversos campos que compõem o cenário político atual tanto fortalece a concentração de poder e as medidas anti-institucionais no campo político ambiental, quanto acaba por criar um contexto extremamente favorável para o movimento Anti-Ecológico que os autores nos alertam.

Esse fenômeno pode ser entendido como um dado que sobrepassa as discussões internas do campo ambiental assim como, da EA, no que diz respeito aos processos que envolvem as disputas internas e suas macrotendências. Ou melhor dizendo, não estamos desconsiderando as configurações do campo da EA e suas nuances que levam a compreensão enquanto campo em disputa política e epistêmica mas, compreendendo os elementos cada vez mais complexos, estamos considerando os aportes do atual fenômeno Anti-Ecologismo para assim saber como seguir observando, analisando, atuando e lutando neste campo específico da educação.

Destacamos as análises de Layrargues que entende o fenômeno Anti-Ecologismo como aquele que:

(...) não se enquadra nessa perspectiva da conflituosidade interna do ambientalismo; ou seja, nenhuma dessas conflituosidades próprias do campo ambiental se enquadra na perspectiva do Anti-Ecologismo, posto que os atores sociais do campo ambiental que rivalizam internamente suas visões de mundo específicas, ainda assim são compreendidos como membros da comunidade ambiental, que partilham no mínimo de um horizonte comum, um mesmo destino, apesar de apresentarem caminhos diferentes a percorrer na construção da sustentabilidade. Ou seja, necessariamente a postura antiecológica não se situa dentro do campo ambiental, mas fora dele. Para os atores do AntiEcologismo, os ‘ecologistas’ são os ‘outros’. O Anti-Ecologismo está no outro lado da luta ambiental. Os anti-ecologistas são aqueles que veem não apenas a defesa ambiental, mas particularmente a defesa ambiental pautada por quaisquer controles regulatórios estatais que limitem a expressão da livre-iniciativa do mercado, como um obstáculo a ser superado (LAYRARGUES, 2017, p. 02).

O atual movimento coloca em evidência esse cenário como fator importante para os processos que acentuam a maior vulnerabilização dos sujeitos que historicamente estão relegados às margens da estrutura social. Além disso, nas regiões situadas nas periferias

do sistema-mundo moderno-colonial, cujas economias estão cada vez mais dependentes da exploração e exportação de *commodities*, esses processos serão ainda mais intensos, como o caso do Brasil e outros países de *Abya Yala*.

Ao enfatizar o fenômeno que conceituou como Anti-Ecologismo e sua manifestação externa às disputas que perpassam o campo ambiental, Layrargues ressalta a necessidade deste campo do conhecimento considerar os fatores que determinam a existência de tal fenômeno. Para ele, existe um risco de o Anti-Ecologismo passar despercebido diminuindo assim as possibilidades de formação de alianças e lutas conjuntas para o enfrentamento de um “inimigo em comum”. Em suas afirmações: “na medida em que inexiste o conceito, o fenômeno mesmo que presente, acaba passando despercebido, como se não ocorresse” (LAYRARGUES, 2017, p. 21).

Nessa necessária articulação das lutas é preciso avançar na direção já apontada por pesquisadores do campo de estudos dos conflitos ambientais como Porto, Rocha e Finamore (2014), que afirmam a necessidade de superação da tendência hegemônica em considerar determinados grupos sociais como passivos e destituídos de estratégias políticas para assim, potencializar as ferramentas de articulação das lutas sociais em curso, tão necessária neste período histórico.

Portanto, aos sujeitos envolvidos em processos educativos, cabe reconhecer a atuação de movimentos e coletivos sociais como sujeitos político-social, histórico, cultural e territorialmente situados, compreendendo suas formas de (re)existências a partir de um olhar pedagógico nas situações concretas que exigem, reações concretas.

Nessa linha de pensamento, é necessário pensar o papel da EA na construção de processos que favoreçam a evidência dos sujeitos sociais envolvidos em conflitos ambientais e as territorialidades que ali se apresentam, no sentido de reconhecê-los como sujeitos produtores de saberes e sentidos político-transformadores da realidade.

As práxis educativas ambientais atentas aos potenciais das pedagogias territorializadas, dialogam com o que Porto-Gonçalves (2006) nos alerta, “os territórios não existem a não ser pelas relações sociais e de poder que os conformam e, desse modo, sempre dizem respeito aos sujeitos sociais que por meio deles se realizam” (Ibidem, p.179). Portanto, apontamos para a necessidade de a EA estar atenta para as potencialidades emancipatórias que se apresentam nos movimentos territorializados e que se manifestam nos conflitos ambientais como mais uma ferramenta na luta contra o “inimigo comum”.

Considerando a reflexão sobre formação de alianças e lutas conjuntas, é importante lembrar Freire e sua perspectiva ética e solidária que se faz imperativa na *Pedagogia do Oprimido*. Em suas palavras:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estão, sejam homens ou povos, tentando a restauração de generosidade verdadeira (FREIRE, 2014, p. 42).

Ao seguirmos a linha de pensamento sobre as possibilidades de formação de alianças e lutas conjuntas, mesmo compreendendo o caráter incipiente dessas tessituras a nível mais amplo, ao analisarmos casos de conflitos ambientais no território latino-americano, revelamos estratégias de organização e mecanismos de enfrentamentos que, “ao colocar no centro de suas ações a questão do território e toda uma série de conceitos políticos e teóricos que pertencem a esta genealogia, tal como, autonomia e autogoverno” (DÍAZ-POLANCO, 1997 apud ZIBECCHI, 2015, p.43), esse “ato-limite” pode ser visto como instrumento para a formação de alianças e bandeiras unificadas na definição do “inédito-viável”. E nesse sentido, ao reforçarmos um papel central da pedagogia freireana, a educação é fundamental para consolidar o fluxo deste caminho.

Em termos de fluxo educativo, para definir o inédito-viável, é preciso antes reconhecer qual é a situação-limite, ou seja, o obstáculo determinante, o que gera a relação de opressão e os conflitos entre agentes sociais. Além disso, é necessário estabelecer o ato-limite, ou seja, as atividades ou atividade organizada que possibilita a ação coletiva consciente sobre o mundo, visando transformá-lo (FREIRE, 1992 apud LOUREIRO, 2019, p.61).

Nesse sentido, não basta estar disposto ao enfrentamento da “situação-limite”, como se o decorrer do fluxo ocorresse de maneira espontânea, mas exige, fundamentalmente, uma intencionalidade de caráter emancipatório, que por sua vez, leva para as etapas compostas pelo processo educativo. Em nossa visão, essas etapas compõem os caminhos para serem percorridos, os subsídios para potencializar as possibilidades existentes e, os horizontes.

1.7 CONFLITOS E A NECROPEDAGOGIA

Alimentamo-nos ainda de Layrargues que apresenta elementos importantes sobre as relações entre os conflitos ambientais e o fenômeno que ele intitula de Anti-Ecologismo. No transcorrer de suas análises acerca do Anti-Ecologismo, o autor busca entender a sua invisibilidade na realidade brasileira e lista alguns fatores para ajudar nessa reflexão, dentre eles, houve o destaque para a ideia do ofuscamento deste fenômeno causado pela popularização da reflexão sobre os conflitos ambientais no campo ambiental. Evidenciamos tal abordagem no trecho destacado a seguir:

O Anti-Ecologismo situa-se no outro lado da moeda em que se expressa o fenômeno dos Conflitos Socioambientais; esses dois fenômenos encontram-se irremediavelmente imbricados e complementares, como os dois lados de uma mesma moeda, que quando posta em movimento, quase não se pode distinguir suas distintas faces, que se mesclam em uma só. (...) Assim, enquanto os Conflitos Socioambientais são a manifestação à jusante do avanço da fronteira desenvolvimentista, o Anti-Ecologismo é a manifestação à montante do avanço da fronteira desenvolvimentista, diante de uma resistência. (LAYRARGYES, 2017, p.17-18).

Com base em seu olhar e no diálogo com Mbembe (2018), entendemos que existem expressões do Anti-Ecologismo como parte constituinte da Necropolítica, ou seja, o Anti-ecologismo expressa propostas Necropolíticas. Portanto, ao propomos um olhar mais complexo sobre os conflitos ambientais, será factível pensar que existem elementos da Necropolítica nas bases dos conflitos ambientais? Se cabível essa reflexão, existe uma Necropedagogia no fenômeno da Necropolítica?

Baseamo-nos na ideia de que a Necropolítica para sustentar-se, necessita também de uma pedagogia que cria condições favoráveis para a aceitação de situações concretas que levam a morte, ou seja, uma pedagogia que forma sujeitos dispersos, no entanto organizados, imbuídos num desejo de progresso e de desenvolvimento cunhados pela modernidade, e que produzem um distanciamento da natureza e reproduzem discursos de ódio, de ojeriza à diversidade e à pluralidade de existências, através do que Freire nomeia de introjeção do opressor (SALGADO, KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2019).

As situações educativas que contribuem para processos que levam os sujeitos para essa “aderência ao opressor”, pode vir a ser melhor compreendida em casos de conflitos ambientais em que sujeitos em situação de vulnerabilidade, em vez de buscar a superação desta condição, tendem ser tornar passíveis e/ou compactuar com as condições que lhe foram impostas, em uma visão individualista e alienada, que enxerga a luta do outro

destituída de sentidos. Como diz Freire, “a sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe trabalhadora” (2014, p.45).

O exercício de reflexão da Necropedagogia como conceito, por sua vez, consiste na ideia de explorar processos de *desumanização*,⁴⁴ o que leva ao entendimento daquelas situações, atos, ideologias, intencionalidades e espaços pedagógicos que favorecem a impossibilidade de *ser mais*, no sentido ontológico. Ao tratar sobre a desumanização, reforçamos a perspectiva de Freire:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2014, p.40).

Ainda que não haja formulações teóricas sobre esse termo (Necropedagogia), inspirados também em Rufino (2019, p.15) e seus debates sobre a ancestralidade, entendemos que a morte, nesse sentido, não está vinculada aos limites da materialidade (assassinato, morte física), mas se inscreve como escassez, como perda da potência humana.

Ao considerar os processos que levam para a fragilidade e/ou perda do potencial humano, estamos compreendendo a Necropedagogia como um conjunto de relações que negam a humanidade pois, se o ser humano se constitui a partir de suas atividades no mundo, as intenções pedagógicas que negam essas possibilidades, são formas destrutivas e desumanizadoras. Trata-se de um conjunto de experiências, conhecimentos, conteúdos, práticas, intencionalidades e intervenções que causam afeto *nos* e *entre* os indivíduos - experiências pessoais e coletivas - e os levam para uma fragilidade de entendimentos e sentidos sobre as condições que os impedem de ser - ser humano - em termos ontológicos.

O movimento de desvelamento desse conjunto de relações pode ocorrer nos conflitos ambientais, caso tenha neste fenômeno o ato educativo, que por tarefa e intencionalidade leve ao recondicionamento ontológico, a partir do posicionamento sobre

⁴⁴ Desumanização em Freire na Pedagogia do Oprimido: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 2014, p.40-41).

aquilo que lhe foi apresentado, a Necropedagogia. Pois a negação da condição de desumanidade que lhe foi posta, é um ponto crucial para afirmação de sua humanidade. Ou seja, temos no conflito o desafio da Necropedagogia quanto o potencial aos processos de emancipação humana dos sujeitos oprimidos.

Freire, ao tratar da ontologia do oprimido, revela:

Para esse autor, a ontologia do oprimido só se constrói na práxis: a busca por sua prática é a busca por sua teoria; sua busca pela transformação das estruturas de dominação é sua busca pela tradutibilidade; a pedagogia do oprimido é, ela mesma, uma busca pelo saber-de-se do oprimido (CHABALGOITY, 2015, p.238).

E é nesse movimento relacional e contraditório que também emerge a identidade da EAC *desde el Sur*, abarcando uma leitura da realidade comprometida com as territorialidades onde o fenômeno do conflito ambiental se desenrola, buscando encharcar-se da conjuntura geopolítica do território *Abya Yala* a partir de denúncias e anúncios de concepções utópicas que emergem dos movimentos de (re)existências e na contribuição da formação de sujeitos crítico-transformadores.

Neste caminho, sobre a definição de sujeito crítico-transformador, concordamos com autores que versam sobre seu sentido com base em Freire:

O sujeito crítico e transformador é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformação sócio-histórico-culturais (TORRES, FERRARI, MAESTRELLI, 2014, p.15).

Ou seja, trata-se de uma identidade que visa valorizar os saberes prévios e a cultura das comunidades e empregar tais saberes na construção de propostas pedagógicas atentas às especificidades da realidade local (CAMARGO, 2017, p.79). E ao criar condições para os processos de emancipação que façam emergir horizontes de possibilidade e utopias, inspiramo-nos em Freire na *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*⁴⁵ que demarca com expressão a natureza utópica das práticas educativas libertadoras. Em suas palavras:

⁴⁵ Essa obra de Freire é composta por diversos trabalhos (entrevistas, artigos jornalísticos, palestras etc.) organizados por Ana Maria Araújo Freire e que pela natureza ética do autor, sempre denuncia os sofrimentos e mazelas sociais, mas também, anuncia sonhos possíveis que devem emergir justamente da reflexão crítica das condições sociais de opressão.

Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora (FREIRE, 2014, p.40).

Portanto, ao promovermos um diálogo entre os campos da EAC e da Ecologia Política, consideramos estratégica a incorporação dos debates decoloniais visando contribuir com “sonhos possíveis” e com desenvolvimento de uma identidade do território *Abya Yala*, no qual defendemos sua perspectiva *desde el Sur*. Assim, refletimos no capítulo a seguir, com autores dos estudos decoloniais latino-americano para construir caminhos que possam oxigenar as lutas no campo ambiental e para respaldar as reflexões acerca das potencialidades pedagógicas que emergem dos conflitos ambientais e seus inéditos-viáveis.

CAPÍTULO II

PENSAMENTO DECOLONIAL E A ECOLOGIA POLÍTICA: APORTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA *DESDE EL SUR*

2. INTRODUÇÃO

Buscamos nesse capítulo atribuir esforços para compor uma identidade *desde el Sur* na Educação Ambiental Crítica, a partir de diálogos com o pensamento decolonial e com a Ecologia Política sobretudo, para construir argumentações teóricas no campo da EA visando o fortalecimento do campo e das lutas emancipatórias do território *Abya Yala*.

Comprendemos essa tríade epistêmica como estruturante para pensarmos as condições sociais do oprimido ambiental⁴⁶, os determinantes que estruturam os conflitos ambientais e conseqüentemente, suas relações com as práticas educativas ambientais no contexto geopolítico latino-americano e as devidas relações com as questões da pesquisa.

Trata-se de um debate que revela questões relacionadas com o projeto político colonizador inaugurado com a invasão dos europeus no território *Abya Yala* e suas influências nas relações indivíduo-sociedade-natureza. Ao situarmos essa discussão com a questão ambiental, construímos reflexões a partir de uma reinterpretação histórica, em diálogo com a Ecologia Política, visando compreender suas implicações nos conflitos ambientais contemporâneos e qualificar nossas análises à luz da educação.

Nesse sentido, partimos dos aportes teóricos do campo decolonial, visando criar diálogos com a Ecologia Política e o campo da EAC. Esse caminho nos parece fundamental para construir reflexões ao lado dos grupos/sujeitos que historicamente encontram-se em situação de opressão pelo “sistema-mundo moderno-colonial capitalista” (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992) e para somar esforços teóricos junto daqueles que lutam pela emancipação humana.

Embora se reconheça a existência de lutas emancipatórias e resistências pelos grupos colonizados desde os primeiros momentos da instauração do modelo extrativista e espoliativo nos territórios latino-americanos, há de se considerar que a “matriz de poder colonial” (Quijano,2005) ainda estrutura as bases da exploração e dominação em suas

⁴⁶ Ver Uchôa (2017).

múltiplas facetas da vida social, que por sua vez, leva a necessidade denunciar, enfrentar e superar os efeitos da colonialidade⁴⁷ em nosso território.

Para fundamentar essas reflexões, cabe a definição de colonialidade do qual nos baseamos em Grosfoguel e Quijano conforme citação abaixo:

A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.(...) Quijano estabelece uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Eu uso a palavra “colonialismo” para me referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, uso a designação “colonialidade” para me referir a “situações coloniais” da actualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “situações coloniais” entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e económica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais (GROSFOGUEL, 2008, p.126-127).

Ao avançarmos nessa investigação, nos deparamos com correntes epistemológicas que para além de impulsionar denúncias sobre o processo histórico que levou a ideia da centralidade do pensamento europeu (eurocentrismo), também trazem debates sobre as cosmogonias em disputas e suas relações com o território *Abya Yala*, contribuindo para desvelar as faces das situações conflituosas que envolvem as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Nesse caminho, a identidade *desde el Sur* na EAC ganha força ao enfatizarmos a necessidade de problematizar e enfrentar os efeitos da colonialidade à luz da educação, mas também, reconhecer as potências existentes nos processos sociais de resistência, visando anunciar e visibilizar inéditos viáveis.

2.1 PREMISSAS EPISTÊMICAS PARA COMPOR A IDENTIDADE *DESDE EL SUR* NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao pautarmos uma perspectiva *desde el Sur* na EAC, não estamos enfatizando uma corrente deste campo que se situa geograficamente no hemisfério sul, mas

⁴⁷ Cabe ressaltar que para tratarmos sobre a questão da colonialidade, consideramos as referências de Anibal Quijano (2005) que reforça que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: *La Colonialidad del Saber – eurocentrismo y ciencias sociales –perspectivas latino-americanas*. LANDER, E. Buenos Aires: Clacso-Unesco, 2005.

fundamentalmente, uma percepção sobre os sujeitos encobertos das periferias do sul global e seus processos emancipatórios que emergem das lutas e resistências sociais, à luz da questão ambiental e da educação.

As premissas argumentativas que embasam um *sulear*⁴⁸ na EAC dialogam com o olhar de Porto-Gonçalves (2008, p.05-06) que sustenta as vantagens de falarmos a partir do território latino-americano e desde uma perspectiva emancipatória, nesse momento histórico em que os povos colonizados, como os indígenas e os afrodescendentes, entram em cena, reinventam-se com maior visibilidade. Ou seja, essa perspectiva emancipatória não se encontra descolada das experiências e heranças coloniais, que por sua vez, evidencia o potencial *desde el Sur*, o nosso *locus* de enunciação e nos permite pensar sobre os processos de expropriação do capital que resultam nos conflitos ambientais, a partir da nossa realidade.

Esse processo epistêmico que envolve o amadurecimento de uma identidade *desde el Sur* na EAC, considera a perspectiva de Ramón Grosfoguel (2016) acerca do “corpo-político do conhecimento”, quando o autor compreende a existência de um privilégio epistêmico dos homens ocidentais (portanto, brancos) sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento que, além de gerar uma injustiça cognitiva, sustenta os mecanismos que privilegiam projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo (GROSFOGUEL, 2016, p.25).

Portanto, estamos reivindicando uma outra geopolítica do conhecimento a partir da “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2007) e do “*ebó, cruzo e rolê*”⁴⁹ epistêmico na perspectiva da encruzilhada como potência educativa (RUFINO, 2019), compactuando com movimentos intelectuais que olham para o mundo desde os seus “suis” e lançam construções teóricas que destacam os processos emancipatórios desde as especificidades

⁴⁸ O termo *sulear* é inspirado nas obras de Marcio D’Oliveira Campos, professor no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPG-PMUS/UNIRIO), responsável pelo site eletrônico www.sulear.com.br e autor de diversas obras literárias que tratam do tema.

⁴⁹ Rufino revela que *Ebó* é um dos mais importantes conceitos assentes no complexo filosófico Iorubá. Em termos de sua conotação epistêmica-pedagógica e de nossa apropriação para a discussão aqui proposta, destacamos um trecho de sua fala: “Um *ebó epistemológico* opera como um procedimento que aviva as razões absolutistas no encanto para que o conhecimento seja cruzado, engolido por outras perspectivas e restituído de maneira transformada. (...) O *cruzo epistêmico*, fundamenta-se nos atravessamentos, na localização das zonas fronteiriças, nos acabamentos, na mobilidade contínua entre saberes, acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento. (...) O *rolê epistemológico* se configura como a fuga, o giro, a não apreensão de um modo de saber por outro que se reivindica único. Quando esse modo tido como dominante busca o apreender, ele gira – feito jogo da capoeira – e se lança em outro tempo/espço, possibilitando sempre o jogo da diferença e da negação (p. 88 – 89).

de *Abya Yala* e a partir das cosmologias, epistemologias e as lutas ontológicas dos oprimidos.

Ao adentrarmos nessa discussão para respaldar nossa característica desobediente de caráter afetivo-transgressivo, vemos que Grosfoguel (2008) defende que todo processo epistêmico se situa em meio as relações de poder, ou seja, do lado dominante ou do lado subalterno, e justamente isto, tem relação com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento.

Por nos situarmos do “lado subalterno”, esse posicionamento também ganha luz a partir da abordagem de Porto-Gonçalves:

Para quem pensa o mundo numa perspectiva emancipatória e a partir da América, sobretudo da América negra, indígena e mestiça e dos segmentos excluídos da riqueza, mas não das relações de dominação e produção, é fundamental compreender esse caráter colonial moderno do sistema mundo que conformou um complexo de classes sociais embebido na racialidade (Quijano, 2007), para que possamos apontar outros horizontes nesse mundo em transformação em que estamos mergulhados (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.41).

Ao assumirmos esse ponto de vista no processo epistêmico na EAC *desde el Sur*, consideramos o padrão de racialização nas relações sociais como fator fundamental para a imposição e manutenção do padrão de dominação instaurado com a invasão das américas, sob a perspectiva de hierarquização entre as raças, que por sua vez, revela aportes para as lutas contra o racismo ambiental que é característico desse *sulear* na EA. Pois, como nos alertou Quijano (2005, p.107), na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela “conquista” deste território e por esse entendimento, nos comprometemos com as lutas contra o racismo ambiental.

Ainda no diálogo com Grosfoguel, mesmo compreendendo que o autor não trata especificamente sobre a questão ambiental e tampouco, sobre o campo da EA, o autor em sua constante preocupação em gerar conhecimentos que vão além da “modernidade eurocentrada” e dos “fundamentalismos terceiro-mundistas”⁵⁰, nos ajuda a compreender as múltiplas determinações que compõem as relações de poder do sistema-mundo, bem como suas incidências no debate anti-capitalista que é o cerne da EAC.

⁵⁰ Sobre os termos, Grosfoguel (2008, p.138) entende que os fundamentalismos do Terceiro Mundo respondem à imposição da modernidade eurocentrada enquanto desenho global/imperial com uma modernidade antimoderna que é tão eurocêntrica, hierárquica, autoritária e antidemocrática como aquela.

(...) o “capitalismo” é apenas uma das múltiplas e enredadas constelações da matriz de poder colonial do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu”. É importante, mas não a única. Dado o seu enredamento com outras relações de poder, destruir os aspectos capitalistas do sistema-mundo não seria suficiente para destruir o actual sistema-mundo (GROSGUÉL,2008, p.125).

Ou seja, o autor se propõe a avançar num debate interseccional, relacionando as opressões de classe, gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e de raça como elemento fundante para compreender o atual projeto político que ele intitula de “sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial, moderno”, enfatizando as hierarquias desse sistema e suas relações com os povos originários de *Abya Yala*.

Mesmo retirando foco das teses que defendem essencialmente as lutas anti-capitalistas, o pensamento de Grosfoguel nos parece ainda mais potente quando consideramos o ponto de vista de Loureiro, no seguinte aspecto destacado:

O que não se pode é tratar as classes como se não tivessem gênero, cor, crenças, ou seja, como se não tivessem gente. Isso seria assumir uma posição positivista em que os conceitos são validados em sua máxima abstração. Para a dialética marxista, o critério último de verdade e de parâmetro, ponto de partida e chegada, é a práxis, a existência concreta, histórica, relacional e material. Portanto, afirmar que é um conceito ultrapassado ou que não há mais classes sociais é arbitrário, uma afirmação desprovida de parâmetro na realidade, que fragmenta as lutas por transformação social (LOUREIRO, 2019, p.108).

Somando-se ao termo “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu” destacado por Grosfoguel, identificamos que Porto-Gonçalves nomeia por “período neoliberal do sistema mundo moderno colonial” (2008), Santiago Arboleda avança ao tratar de “recolonização capitalista neoliberal” (2015), enquanto Rufino (2019) prefere chamar de “sistema mundo racista capitalista cristão patriarcal moderno europeu” para compor suas denúncias aos mecanismos e formas de perpetuação de violências e dominação dos povos originários. Ambos autores, ao dedicaram parte de seus estudos para compreender o sistema-mundo e seus determinantes nas relações de poder da sociedade, apontam para aspectos minuciosos deste sistema, que nos levam compreender o caráter neocolonialista em expansão.

Mesmo com as terminologias distintas, ambos partem da compreensão que o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado, tal como Quijano (2005,p.110) expõe em suas argumentações sobre a colonialidade e eurocentramento do capitalismo mundial, buscando reforçar os mecanismos de expansão

e dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais. Em destaque para suas palavras:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p.73).

Ainda convém considerar algumas premissas que ajudam a embasar a perspectiva *desde el Sur* na EAC que conjugam elementos importantes dos movimentos decoloniais, já que a perspectiva decolonial nos provoca e nos desafia com as nossas próprias concepções e lógicas de construção de conhecimento, tendo em vista os efeitos da colonização que perduram com a colonialidade em nossas formas de ser, pensar e viver.

É por meio deste entendimento que reforçamos a perspectiva de Mignolo (2007) através da ideia-potência da “desobediência epistêmica”, vista como resposta do oprimido ao projeto eurocêntrico da modernidade. Mignolo revela com sua tese sobre a “desobediência epistêmica” que determinados grupos tiveram seu contexto epistêmico negado pela razão de suas posições forjadas como inferiores.

Sabemos que essa negação epistêmica é parte do padrão de poder mundial, tal como versa Quijano (205, p.110), ao alertar que a Europa (em sua condição de centro do capitalismo mundial), também concentrou sob sua hegemonia, o controle das subjetividades, em especial, na produção do conhecimento.

É na hegemonia do controle das subjetividades que opera o que Mbembe chama de soberania do Estado Totalitário, soberania entendida por ele, como a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é (MBEMBE, 2018, p.41). Aqui encontramos diálogo com a questão da injustiça ambiental, das zonas de sacrifício e da Necropedagogia, fenômenos que se expressam com maior clareza ao analisarmos casos de conflitos ambientais.

Retornando ao Mignolo, os processos de descolonização devem considerar uma desobediência política-epistêmica e a busca por direitos que assegurem a legitimidade das diversas epistemes, conforme destacado em seu pensamento:

Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade. Hoje já há uma forte comunidade intelectual indígena que, entre muitos outros aspectos da vida e da política, tem algo como muito claro: seus direitos epistêmicos e não somente seus direitos a reivindicar econômica, política e culturalmente (MIGNOLO, 2007, p.316).

Sobre essa citação, é importante considerar o local de fala do autor, que busca criar argumentos e defender sua tese sobre a desobediência epistêmica. No entanto, entendemos que as lutas dos povos originários pelos direitos epistêmicos devem dar-se juntamente com a luta por outros direitos, evitando assim, a fragmentação das reivindicações coletivas que pautam suas lutas por transformação social.

Entretanto, a desobediência epistêmica sugere que o caminho para rupturas de caráter decolonial deva fundamentalmente considerar o contexto epistêmico dos sujeitos “que foram privadas de suas almas” (ibidem, p. 323), revelando seus modos e formas de pensar a sociedade. Ao darem materialidade em seus métodos de ação e enfrentarem os processos de violência e opressão, muitos desses grupos envolvem-se em conflitos. Portanto, na medida em que as práticas educativas ambientais incorporam esses debates e visibilizam as dimensões dos conflitos, caminha-se para criar condições de incorporação das “epistemes desobedientes”, que se evidenciam também, no enfrentamento das situações conflitivas, sendo este, mais um elemento que potencializa as lutas emancipatórias.

Nesse sentido, acreditamos que as discussões destacadas ajudam nas argumentativas dessa tessitura teórica que visa compor uma identidade para a EAC *desde el Sur* pois, o que se percebe, é a necessidade de ampliar nossos debates considerando os aspectos relacionados com a colonialidade que se sustentam com a matriz de poder colonial e fundamentam a exploração e dominação colonial. Cabe ao campo da EA, fazer as relações dessas discussões com a questão ambiental, além de identificar e impulsionar movimentos que se aproximam de desobediências e transgressões epistêmicas em seus sentidos ampliados.

A busca por essa ampliação de sentidos nos leva novamente ao diálogo com Rufino (2019, p.16), pois concordamos que o que surge como elemento a ser credibilizado, não é apenas a emergência de uma noção que “suavize as violências praticadas pela empresa colonial”, mas sim, a emergência de outros horizontes de possibilidades, orientados também por princípios das ancestralidades.

O autor ao dissertar sobre a presença negro-africana nas Américas e sua marca do “devir-negro” no mundo enquanto forma inventiva de reconstrução da vida e transgressão do mundo, nos coloca também os desafios de outros movimentos a partir da dimensão ancestral, apresentando-nos sua concepção acerca da ancestralidade:

A ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida. Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial. É nesse sentido que firmo meu verso: o não esquecimento, a invocação, a incorporação, o alargamento do presente, o confiar da continuidade e do inacabamento passado de mão e mão compartilhado em um canjira espiralada é o que entendemos enquanto ancestralidade, que emerge no contexto de nossas histórias como uma política anticolonial (RUFINO, 2019, p.15-16).

Entendemos que o *sulear* na EAC também deve considerar a emergência destes outros horizontes filosóficos e as cosmovisões associadas, uma vez que abre caminhos para outros processos epistêmicos, para a discussão ontológica e alargam aquilo que defendemos como potências educativas que emergem dos territórios *Abya Yala* em conflitos.

Para Loureiro (2019, p.87), a dimensão mais visível da ancestralidade é o reconhecimento e a valorização do legado destinado a partir de nossos antepassados e este deve ser o ponto de partida para criarmos e readequarmos segundo as exigências de nosso tempo.

Ao constatarmos essa questão, reconhecemos que já existe uma aceitação nas práticas educativas ambientais em considerar aspectos da ancestralidade como algo importante e que proporciona aprendizados na medida em que se constitui por questões culturais e históricas⁵¹. No entanto, na EAC *desde el Sur*, estamos atentos aos processos que reforçam modelos racistas nas relações com as ancestralidades e os povos tradicionais e que se mascaram em ações pedagógicas de “reconhecimento e valorização de outros saberes”, algo não tão incomum na EA.

Esse ponto de vista é reforçado a partir da perspectiva de Loureiro que nos alertou sobre práticas de subalternização nessas relações:

⁵¹ Ao tratar sobre as linguagens e expressões simbólicas da natureza e da ancestralidade, não defendemos aspectos da filosofia cartesiana que expressa o caráter pragmático que o conhecimento adquire. Apenas para não passar despercebido, lembremos do clássico texto de Carlos Walter Porto-Gonçalves de 1987, que ao tratar sobre o conhecimento interdisciplinar na questão ambiental, adverte os perigos do pensamento cartesiano que coloca a natureza como recurso que se torna um meio para se atingir um fim: “O homem de posse do método científico, pode penetrar os mistérios da natureza e assim tornar-se o todo-poderoso – Senhores e Possuidores da Natureza. O poder desce dos céus à terra. (...) A natureza, deste modo, é dessacralizada” (PORTO-GONÇALVES, 1987, p.16). Em nosso ponto de vista, entendemos a natureza em seu aspecto sagrado, sem perder a criticidade e nesse sentido, denunciemos o caráter pragmático-utilitarista de suas expressões simbólicas.

Essa subalternização, é preciso dizer, manifesta-se também em momentos mais sutis e de modo não intencional, por exemplo, quando observamos o uso performático em eventos de educação ambiental de manifestações tradicionais que não podem ser apenas expostas para regozijo de uma plateia que se mostra simpática às lutas dos povos tradicionais. É válida uma aproximação por meio variados, mas é preciso zelo e cuidado (LOUREIRO, 2019, p.82).

Não coincidentemente dialogamos com Catherine Walsh que ao refletir sobre os efeitos que perduram da colonialidade, revela a ideia da “Colonialidade da Natureza e/ou Cosmogônica” e denuncia os processos por meio dos quais houve o estabelecimento de uma divisão entre natureza-sociedade e toda hierarquização que fundamenta o projeto de domínio e exploração da natureza, logo, o silenciamento e/ou subalternização das ancestralidades.

Entendemos que sua perspectiva dialoga com a visão de Marx e Engels (2007) ao ressaltarem que o que precisa ser explicado não é o fato de sermos natureza, mas o que levou à fratura metabólica sociedade-natureza, às ideologias que concebem o ser humano separado da natureza (LOUREIRO, 2019, p.96).

A perspectiva decolonial de Walsh nos remete sobre a importância de colocar no cenário atual, pensando a partir e com as lutas destes grupos, uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida, assumindo a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 13).

Em seu léxico teórico, ao abordar a perspectiva da Colonialidade da Natureza, encontramos mais argumentos sobre a ancestralidade pois a autora chama atenção para a colonialidade cosmogônica ao compreender que a colonização provocou rupturas nas relações sociedade-natureza que por sua vez, persiste e influi nos sistemas que dão base a vida de diversos grupos sociais. Em sua perspectiva:

La madre naturaleza – la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia. A negar esta relación milenaria e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder del individuo moderno civilizado (que en América del Sur aun se piensa con relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” con sus raíces europeo-americanas y cristianas, pretende acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como de raíz africana. Por eso mismo y para estos pueblos, este eje de la colonialidad tiene un significado mayor (WALSH, 2012, p. 68).

Walsh possui notoriedade em suas análises acerca da Colonialidade da Natureza que, segundo a autora, se materializa sob o contexto de imposição dos modos de lidar e valorar a natureza imposta pelos grupos colonizadores. Essa relação, dentre outras questões, ocorre a partir da lógica binária de pensamento entre ser humano/natureza, natureza/cultura etc, caracterizando como não-modernas, “primitivas”, “pagãs”, “místicas” (com base pejorativa) as relações espirituais e sagradas.

Para ela, anula-se assim, as diversas outras formas de entendimento e valoração da natureza, ressignificando para que se tornem valores utilitaristas pautadas na visão hegemônica do capital. Assim, com base em suas leituras, os interesses do capitalismo determinam os modos de relacionamento com a natureza, silenciando as cosmovisões dos povos nativos que compreendiam a relação ser humano/natureza em uma dimensão espiritual (WALSH, 2009).

Sabemos que o capital não apenas silencia as cosmovisões mas também expropria essas formas de ver e ser no mundo a partir da espoliação dos territórios tradicionais que impacta diretamente as territorialidades ali existentes, suas cosmologias e seu direitos de ser humano. Por isso o debate ontológico aparece como alicerce nos pensamentos da autora.

Entretanto, a atuação dos sujeitos oprimidos pode vir a ser potencializada na perspectiva das pedagogias decoloniais, concepção defendida por Catherine Walsh (20013), no qual a autora versa sobre essa abordagem pedagógica e revela que: “(...) *me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial*” (2013, p.25). Walsh indica que não se trata de uma nova teoria educacional crítica e sim, a construção de outros caminhos de estar, ser, pensar, sentir e viver com sentido ou horizonte decolonial.

Neste debate, encontramos diálogo com Streck (2013) que nos apresenta a ideia da “Colonialidade Pedagógica” por compreender que a educação também é vista como um dos espaços de reprodução dos processos de dominação colonial e os efeitos que perduram com a colonialidade.

Nas palavras de Streck e Moretti (2013), trata-se de reconhecer e problematizar que junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade. Neste sentido, os autores ressaltam que desta condição surgem alternativas e a América Latina tem sido herdeira das melhores

tradições do pensamento emancipatório e libertador cujos reflexos aparecem na criatividade das lutas cotidianas.

Entendemos que essas perspectivas argumentativas contribuem para a formação da identidade *desde el Sur* na EAC na medida em que apontam para impulsionar as lutas contra as estruturas de opressão com base na visibilidade, denúncia e problematização dos processos históricos de constituição do território *Abya Yala* e nas insurgências emancipatórias.

2.2. O GIRO DECOLONIAL COMO FORMA DE DENÚNCIA E RESISTÊNCIA

Ao adentrarmos neste debate, optamos dialogar com correntes teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD) formado por pensadores do território *Abya Yala* que no início dos anos 1990 deram um “giro decolonial”, segundo termo criado por Nelson Maldonado-Torres em 2008. Em suas palavras:

El giro des-colonial se trata pues de una revolución en la forma en que variados sujetos colonizados percibían su realidad y sus posibilidades tras la caída de Europa en la Segunda Guerra Mundial. Ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. De ahí en adelante puede decirse que se planteó un giro, ya no sólo al nivel de la actitud de sujetos o de comunidades específicas, sino al nivel del pensamiento mundial. El tema de la descolonización adquirió vigencia para distintos grupos que ahora se veían más seriamente entre sí, en vez de buscar en Europa las claves únicas para elaborar su futuro (MALDONATO-TORRES, 2008, p.70-71).

No olhar do autor, trata-se de um movimento que entende o projeto de descolonização como inacabado, portanto, acompanhado por movimentos mundiais em distintos territórios que a partir de seus “giros decoloniais”, se relacionam e dialogam com outros giros epistêmicos-políticos.

Já sob a análise de Ballestrin (2013,p.105), trata-se de um movimento de resistência teórico-prático, político e epistemológico no nosso continente que ilumina o debate sobre a modernidade/colonialidade e anunciam possibilidades a partir de um projeto decolonial que faz resistência ao curso da colonialidade.

Nessa construção de caminhos decoloniais, também encontramos inspiração em Mota Neto(2015) que propõe que a decolonialidade deva ser entendida como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão impostas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, tanto nos planos do existir, nas relações sociais e econômicas, quanto no

pensamento e na educação. Trata-se, em sua visão, de uma concepção que nasce das dores do ser humano, emergindo dos sujeitos que sentem e convivem historicamente com essa dor e, por consequência, surgem as diferentes propostas de intervenção social com uma concepção decolonial.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial assume como projeto político-epistêmico formas de questionamento radical aos modos e relações de poder que estão intrinsecamente ligadas com ideias de “anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal e anticapitalista” (Ibidem,p.49), por meio do enfrentamento de toda e qualquer forma de exclusão que tenha por origem a situação colonial e suas consequências históricas.

Pois, conforme já destacado, para os autores desta corrente do pensamento decolonial, mesmo com o fim do período de colonização no território *Abya Yala*, ainda sobrevivem os mecanismos de poder e de domínio sobre povos, sobretudo ao considerarmos que essa dominação ainda é respaldada nas diversas formas de colonialidade que impõe e cultiva suas relações de superioridade/inferioridade de determinadas culturas sobre as outras.

Quijano (2005, p.121) explica que o dito êxito da Europa Ocidental, desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo, que teve como fundamento e justificação a classificação racial da população do mundo. Para o autor, a associação entre ambos os fenômenos (o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal) ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores.

Considerando que esse padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial possui efeitos em diversas dimensões sociais, ao trazer a questão racial como o eixo estruturante deste padrão de hierarquização, temos em Quijano (2005) um importante tema do pensamento decolonial latino-americano, que se refere à “Colonialidade do Poder”.

Ao adentrarmos nessa discussão, cabe ressaltar a diferença entre os conceitos de colonialismo e colonialidade. Em breves palavras, o colonialismo se refere ao processo de domínio político e militar empregado para explorar territórios, o trabalho e as riquezas (materiais e simbólicas) em benefício do colonizador. Já a colonialidade, se trata de um fenômeno mais complexo que se estende ao presente momento e reflete um padrão de controle, poder e dominação. Na visão de Quijano, sem considerar a experiência inteira

do colonialismo e da colonialidade, seria difícil explicar a hegemonia mundial do eurocentrismo em todos seus sentidos.

A partir dessa ideia, Quijano refere-se ao padrão global de poder e articula em uma matriz de poder a questão racial, o controle do trabalho e a produção de conhecimento como elementos que constituem a “Colonialidade do Poder”.

A colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (QUIJANO, 2005, p.124).

No que tange a ideia da “Colonialidade do Ser”, essa perspectiva se alinha com a lógica da desvalorização do outro e sob a ideia de que determinados sujeitos/povos possuem conhecimentos, saberes, práticas e culturas atrasadas e inferiores, justificando-se a superioridade de uns e a dominação de outros.

Ao refletir sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno-colonial, Maldonado-Torres (2008), expõe suas argumentativas acerca da Colonialidade do Ser:

Foi com base nestas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. E se ,então, existia uma colonialidade o poder e uma colonialidade do conhecimento (*colonialidad del saber*), pôs-se a questão do que seria a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2008, p.89).

Segundo essa linha argumentativa sustentada por intelectuais do pensamento decolonial, a colonialidade do ser, mantém o modelo etnocêntrico e todas suas formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial, do conhecimento (QUIJANO, 2005). Esta condição por sua vez, persiste e reforça as justificativas de desvalorização, inferioridade, invisibilidade e de dominação, no entanto, agora, sob outras roupagens, outros mecanismos ideológicos e materiais de violência.

A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. (...) A colonialidade do Ser poderá vir a ser uma forma possível de teorizar as raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2008, p.96).

Essa lógica de desvalorização e de não existência pode vir a ser reconhecida sob a ideia de que determinados grupos e povos tradicionais possuem conhecimentos, saberes, práticas e culturas atrasadas, pobres, etc, tal como a ideia de considerar os camponeses (por exemplo), como caipiras e ignorantes. Tais estereótipos reforçam o paradigma de que os grupos urbanos teriam conhecimentos e práticas superiores aos povos que vivem em regiões rurais, sendo esses, sujeitos inferiores. Neste quadro de violência, ganham destaque as populações tradicionais, àquelas que possuem relações com a natureza de forma não mercadológica.

2.3 DECOLONIALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO AMBIENTAL

Ao considerarmos o giro decolonial e todos seus sentidos aplicados, compreendemos também que esse pensamento nasce e se insere no contexto e nas realidades ambientais das lutas e (re)existências de grupos historicamente silenciados, que desde a invasão dos colonizadores tiveram suas formas de existência violentamente “encobertas”, conforme bem analisado por Dussel (1993) em sua reinterpretação acerca do “descobrimento” das Américas.

Com o “encobrimento” do outro, entendemos que há também o encobrimento das relações instituídas com a natureza a partir do projeto da modernidade e essa ruptura com as relações da natureza, no qual Dussel nos mostra que existe um projeto de genocídio:

A morte da natureza é o suicídio coletivo da humanidade, no entanto, a cultura moderna que se globaliza nada aprende a respeito da natureza com outras culturas, aparentemente mais "primitivas" ou "atrasadas", de acordo com os parâmetros vigentes de desenvolvimento. Este princípio ecológico pode integrar o melhor da Modernidade (não se deve negar toda a Modernidade a partir de uma identidade substantiva purista de sua própria cultura) para construir até mesmo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia a partir de experiências da própria Modernidade (DUSSEL, 2016, p.70).

Por conta das potências em suas discussões, dialogamos com o referencial teórico do filósofo e teólogo Enrique Dussel que se empenha em análises conjunturais críticas à modernidade, compreendendo que essa fase aparece quando a Europa se afirma como centro da história mundial, definindo as zonas periféricas a partir de seu eixo concêntrico de poder.

Embora se reconheça que a modernidade é tida por Quijano (2005, p.114) como uma questão que envolve conflitos de interesses sociais, por considerar que a

colonialidade é o lado oculto da modernidade, ou seja, a história não contada; para o autor, o próprio conceito da modernidade é ambíguo e contraditório. No entanto, Dussel ao tratar sobre o “Mito da Modernidade”, argumenta que o nascimento da modernidade (também como conceito), teria sido no ano de 1492 sustentado pelo processo violento de “encobrimento do outro”.

Corroborando com o filósofo, Etienne la Boétie (1982 *apud* PORTO-GONÇALVES, 2002, p.04) chama de o “mal-encontro” este período histórico em que o território latino-americano vai se tornar a base da formação do sistema-mundo moderno-colonial, criando as condições e forças favoráveis para a Europa se impor ao mundo como centro hegemônico do poder.

Ainda com base na abordagem analítica de Dussel sobre o território *Abya Yala*, destacamos seu olhar sobre o momento constitutivo da modernidade:

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade (DUSSEL, 1993, p.08).

Em sua visão, tratou-se dos fundamentos necessários para o projeto de universalidade do pensamento moderno europeu (eurocentrismo) e seu componente aliado a dita “falácia desenvolvimentista” (Ibidem, p.17), já que o desenvolvimento da Europa foi sustentado com o subdesenvolvimento de outros territórios.

Dussel nos é visto como autor estratégico para compreender as determinações que levaram à constituição da assimétrica e hierárquica relação dos colonizadores europeus com os povos originários de *Abya Yala* assim como, as influências da colonialidade ainda em curso e suas relações de ruptura entre sociedade-natureza. Pois há de se considerar, que a narrativa hegemônica inventora do mundo, a partir do mito da modernidade, produziu “presença em detrimento do esquecimento” (RUFINO,2019, p.14), sustentado no processo de encobrimento do não-europeu.

Ao evidenciarmos essas críticas, encontramos elementos para redescobrirmos o nosso lugar na história como povos originários à luz das relações que foram instituídas pela modernidade e o nosso “valor” como periféricos (valor não no sentido ontológico, mas sim, ao valor que nos foi imposto).

Somado a isso, destacamos a visão de Porto-Gonçalves (2008) que aponta fatores fundantes do projeto de universalidade do pensamento moderno-europeu e a necessidade

de maior reconhecimento do seu lugar específico de enunciação. Ou seja, sua crítica não é a ideia de pensamento universal, mas sim, a ideia de que há Um pensamento universal, sendo aquele produzido na Europa.

Nesse sentido, o autor alerta que com a “desprovincianização” da Europa e da ideia de pensamento universal, devemos reconhecer o deslocamento deste lugar de enunciação e assim, proporcionar que outros mundos de vida ganhem o mundo, mundializando o mundo (Ibidem, p.38).

A passagem de Porto-Gonçalves propõe esse reconhecimento, o que nos provoca pensar em condições que possibilitem “que outros mundos de vida ganhem o mundo”. Nesse sentido, há de se considerar os processos que contribuem para visibilizar os distintos projetos de sociabilidade que emergem das próprias contradições sociais, ou seja, iluminar fenômenos que explicitam esses processos sociais e que nos ajudam pensar nesses outros mundos em suas expressões ontológicas.

Explicitamos, portanto, que ao trazer os conflitos ambientais e suas dimensões pedagógicas, estamos criando condições para iluminar outros modos de vida e projetos de sociedade, que nas suas relações de poder, possuem potencialidades pedagógicas na medida em que esses processos sociais sejam trabalhados com intencionalidades e finalidades educativas emancipatórias. Ou seja, reafirmando a intencionalidade pedagógica, esse potencial educativo nos conflitos ambientais passa a existir, que por sua vez, contribui para que “outros mundos de vida ganhem o mundo”.

Ainda em diálogo com Porto-Gonçalves (2017), compreendemos que a questão não é a negação de outros conhecimentos postos como hegemônicos a partir da modernidade eurocentrada, mas reforçar que as diferentes matrizes epistêmicas podem ser vistas como premissas ou pontos de partida de outras argumentações, “a partir dos horizontes de sentidos que nos são oferecidos no mundo mundano – nos topoi” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p.49). O autor, ao tratar sobre “topoi”, referencia Boaventura de Sousa Santos (2001)⁵² em seu olhar sobre a hermenêutica diatópica.

Ao refletirmos sobre esses pontos de vista, consideramos também a perspectiva da Ecologia de Saberes (Santos, 2007) como um método para dar materialidade ao

⁵² Em termos breves, Santos (2001) trata da hermenêutica diatópica a partir do campo dos direitos humanos e reconhece que os “topoi” funcionam como “premissas de argumentação” de determinada cultura, que ao reconhecer-se incompleta, pode partir da hermenêutica diatópica não para atingir sua completude, mas sim, ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que acontece com “um pé numa cultura e outro, noutra”, residindo nesse movimento seu caráter diatópico.

diálogo entre diferentes sujeitos e suas matrizes epistêmicas visando processos que geram rupturas e utopias emancipatórias. Nesse sentido, Santos anuncia:

A ecologia de saberes é basicamente uma contra-epistemologia. O impulso básico para o seu avanço resulta de dois fatores. O primeiro consiste nas novas emergências políticas de povos do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global: globalização contra-hegemônica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema-mundo moderno onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, onde conhecimentos não-científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações. O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas, as quais porém não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global, visto que globalização contra-hegemônica se destaca pela ausência de uma alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (SANTOS, 2007, p.86-87)

Para caminhar nesse sentido do diálogo entre diferentes epistemes sem perder a criticidade, devemos levar em conta a existência de culturas que foram “colonizadas, excluídas, desprezadas, negadas e ignoradas pela modernidade eurocentrada” (DUSSEL, 2016, p.51), portanto, deve-se considerar que a ideia do “diálogo de saberes” não é possível em determinadas conjunturas pois vivemos de uma herança colonial onde esse “diálogo” também foi colocado como instrumento de silenciamento de uma cultura sobre outras.

É nessa direção que Loureiro, ao tratar sobre a dialogicidade que se estabelece entre pessoas que pertencem a grupos e classes, expõe:

Logo, não se constrói um processo educativo emancipatório com qualquer sujeito, mas com aqueles que portam a negação material das relações alienadas que dominam a forma social contemporânea. Não é uma questão de boa vontade individual, mas de consciência das contradições formadas na totalidade social. O diálogo em si não emancipa, mas sim o processo social que toma o diálogo como pressuposto e exigência prática, instituído pelos agentes sociais em seus movimentos transformadores na sociedade, materializando as mudanças sonhadas (LOUREIRO, 2019, p. 54).

Considerando esse ponto de vista, é necessário ponderar novamente a ideia defendida por Freire acerca da relação entre diálogo e conflito. Para ele, existem possibilidades de diálogo entre os iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. “Entre estes, o que há é o conflito” (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p.94). Portanto, entre os antagônicos, não é possível estabelecer um diálogo, mas sim, evidenciar que há um conflito.

Nesse sentido, ao entender o conflito como fenômeno que leva a ideia de *cruzo*⁵³, podemos criar condições para rupturas e processos de caráter transgressivo e isso nos provoca pensar que esse fenômeno pode auxiliar a insurgência de caminhos emancipatórios na medida em que for trabalhado com intencionalidade pedagógica, visando contribuir com processos de emancipação humana.

Trata-se, portanto, de ver o conflito em sua potência educativa utilizado no processo de criação de significados e sentidos a partir das diferentes “leituras de mundo” (no sentido Freireano), o que implica considerar o fenômeno na sua concepção dialética e trabalhar em termos de mediação pedagógica, o ato educativo emancipatório.

Potencial dialético que emerge da relação entre os sujeitos e entre os seus *cruzos* e as *frestas* dos territórios expropriados de *Abya Yala*, trazendo no ato educativo a concepção marxista da dialética para consolidar um campo fértil para a emancipação, tal como o caminho feito por Freire: “(...) eu sempre digo que não foram os camponeses que disseram a mim - Paulo tu já leste Marx?- não de jeito nenhum, eles não liam nem jornal, foi a realidade deles que me remeteu a Marx, e eu fui a Marx” (FREIRE, 1997 apud CHABALGOITY, 2015, p. 111).

Aqui, compomos mais alguns elementos para respaldar as nossas premissas argumentativas acerca das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais, resistências que se constroem também entre *cruzos*, fronteiras e desobediências epistêmicas, que num movimento coletivo de “curiosidade humana”, cresce inspirado em Freire e seus versos na Pedagogia dos Sonhos Possíveis:

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio *processo relacional*, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de *interconhecimentos*. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2014, p.71, *grifos do autor*).

Esse movimento epistêmico também pode ser entendido como uma “utopia transmoderna”, tal como dito por Dussel, ao tratar sobre a necessidade de um diálogo

⁵³ Termo utilizado por Luiz Rufino: “O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cissura, contaminação, catalisação, bricolagem – efeitos exusíacos em suas faces de *Elegbara* e *Enugbarijó*. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo com acúmulo de força vital (2019, p.18).

intercultural entre críticos das culturas periféricas (2016, p.51) para a formação de uma cultura não apenas decolonizada, mas também, renovada. Em suas palavras:

O diálogo, então, entre os críticos criadores de suas próprias culturas já não é moderno nem pós-moderno, mas estritamente “transmoderno”(…) a localização do esforço criador não parte do interior da modernidade, mas de sua exterioridade, ou melhor, de seu ser “fronteiriço”. A exterioridade não é pura negatividade. É uma positividade de uma tradição distinta da tradição moderna. Sua afirmação é novidade, desafio e inclusão do melhor da própria modernidade (DUSSEL, 2016, p.69, 70).

Dussel nos provoca o desafio de criar condições para o “diálogo transmoderno” entre as culturas que são tratadas como exterioridades da modernidade visando responder aos desafios da própria modernidade, a partir de outros lugares e formas de enunciação. Ao denunciar o poder colonial do sistema econômico e político que gerou desprezo, silenciamento e insignificância de determinadas culturas e grupos sociais, Dussel também reconhece que este mesmo desprezo permitiu-lhes sobreviver em silêncio (apesar das marcas e custos violentos tanto para as culturas e seus povos como também, para o projeto societário em curso).

Versando sobre as alteridades negadas e seus potenciais à luz da filosofia da libertação, Dussel revela:

Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera "identidade" substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma "identidade" em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade (Ibidem, p.62).

Essa passagem é de grande valia para a compreensão de que a identidade *desde el sur* da EAC pode somar-se ao projeto da transmodernidade na medida que traz em sua natureza, uma perspectiva educativa que se nutre dos mesmos sujeitos tratados como exterioridades da modernidade.

É nesse sentido que Sánchez e Stortti (2018) descrevem características desse movimento *sulear* na EAC que se aproxima do processo indicado por Dussel acerca da existência de uma riqueza epistêmica e seu processo de transgressão com o sistema histórico que a nega:

A educação ambiental desde o Sul se nutre de todas as lutas dos povos de resistências, das comunidades negras, das lutas antirracistas, dos povos indígenas, das mulheres, do movimento LGBT entre outros. A partir dessas

lutas, podemos pensar que crítico significa dar atenção a esses discursos que, muitas vezes, não são diretamente relacionados à questão ambiental, mas que falam sim de um meio ambiente em uma perspectiva mais ampla, uma perspectiva social, cultural, política e, nesse sentido que ronda o ser humano, que forma os acoplamentos estruturais possíveis de uma sociedade que tem a capacidade de produzir a si própria, isto é, a autopoiese (Maturana). Nesse caso, o que estamos fazendo é uma tentativa de alterpoiese, uma tentativa de construção com o outro; esses outros negados, esquecidos, negligenciados, encobertos no processo histórico de expropriação sistemática que o continente vive (SÁNCHEZ, STORTTI, 2018, p.19-20).

Ao darmos continuidade nessas reflexões a partir da EAC, destacamos Costa e Loureiro (2015, 2016) que se debruçam na filosofia de Dussel e apontam a centralidade do autor para reflexões acerca da questão ambiental de *Abya Yala*. Ao compreender que sua tese central é respaldar as lutas em defesa da vida, Costa e Loureiro analisam Silva (2012) e os sentidos da obra de Dussel:

A ética material da vida de Enrique Dussel coloca como tese central a defesa da vida. Isto significa desafiar o sistema capitalista que produz, reproduz e desenvolve a morte; morte para a maioria que não tem acesso aos bens materiais e aos bens simbólicos. A ação das classes dominantes internas da América Latina, em conjunto com as classes dominantes externas, determinou o ritmo da vida, do crescimento e do desenvolvimento dos países, estabelecendo, também, as diferentes relações entre as classes sociais envolvidas no processo econômico (SILVA, 2012, p. 96-97 apud COSTA, LOUREIRO, 2016, p.92).

Entendemos que a filosofia dusseliana está comprometida com a história e a sobrevivência dos povos deste território e cumpre seu papel no pensamento decolonial na medida que constrói teorias reveladoras dos fatos determinantes que levam à negação de vidas humanas e o aniquilamento destas. O fundamento ético-político da obra de Dussel ganha forma de denúncia ao alertar que vidas humanas se encontram impedidas em sobreviver devido à realidade opressora, oriunda de um projeto de sociedade alicerçada nos processos de expropriação capitalista e de dominação eurocêntrica, fruto da colonização.

Somando-se a isso, trata-se de um pensador que revela uma chave para o conceito da Necropedagogia, na medida em que versamos, teoricamente, sobre práticas pedagógicas que compactuam com um “conjunto de estratégias de reprodução ampliada do capital” (NEVES, 2005, p.25), se desenvolvem e se sustentam a partir do processo de mortalidade das potencias humanas, somando-se assim, ao “sistema capitalista que produz, reproduz e desenvolve a morte”.

Ao falarmos sobre as potencias humanas, cabe lembrar a visão de Freire destacada nas palavras de Loureiro e Franco: “Para ele, o ser humano deve ser entendido como um

ser criador e recriador, que, através do trabalho, vai alterando a realidade (Freire, 2002a, p.132), e produzindo cultura” (LOUREIRO, FRANCO, 2014, p.158). Ou seja, se a Necropedagogia atua sobre a mortalidade das potencias humanas logo, atua na impotência do sujeito em constituir-se como ser humano.

Por essa lente de análise, podemos melhor compreender o projeto civilizatório ainda em curso no território *Abya Yala* que cria condições e processos em que “sujeitos subjugam outros por meio das relações desiguais e opressivas de poder” (COSTA, LOUREIRO, 2016, p.89), criando hierarquias de classificação racial que sobrevivem através da colonialidade.

Ao adentrarmos na obra de Dussel, percebemos com clareza que há a relação entre denúncia e anúncio. Identificarmos em sua obra a denúncia sobre os sentidos do projeto colonial moderno na sociedade latino-americana e como anúncio, as potencialidades emancipatórias desde o território *Abya Yala*, que o faz através do caráter dicotômico das categorias *alienação e libertação*. Portanto, entendemos que essas categorias podem ser vistas como elementos chave para os processos pedagógicos neste território e cumprem com o papel estratégico nas lutas contra os efeitos da colonialidade e na ruptura de suas relações destrutivas, levando ao ímpeto por libertação humana.

No entanto, teóricos que trazem Dussel para a EAC alertam sobre os riscos de um projeto colonizador de libertação. Vejamos as reflexões destacadas a seguir:

A libertação dentro deste horizonte consiste na desalienação das pessoas, povos, culturas e instauração de uma nova ordem fundada no respeito à alteridade e exterioridade humana, pois no processo de desalienação é preciso estar atento para não compreender o outro apenas como dimensão objetiva do mundo, como um meio para realizar determinado “projeto libertador” (COSTA, LOUREIRO, 2013, p.07-08).

Entendemos essa passagem de grande relevância para compreender o sentido de libertação na filosofia de Dussel e até mesmo para problematizar a EA e seus projetos com bandeiras de libertação, emancipação etc. O trecho lembrou-nos sobre os riscos associados com a chamada “armadilha paradigmática” que Mauro Guimarães (2006) tanto alerta ao campo, quando a corrente conservadora da EA captura ideologicamente, intencionalidades político-pedagógicas manifestadas como críticas, mas, contraditória e ingenuamente, são exercidas de modo pragmático e/ou conservador.

Para reduzir esses riscos, destacamos novamente Costa e Loureiro que ao analisarem os sentidos de libertação em Dussel, alertam:

Logo, é preciso cuidar para não construir uma totalidade na qual o outro aparece como objeto da ação de outros, sendo necessária uma crítica constante a toda ontologia de sistemas totalizantes. O *ethos*, o caráter da libertação exige não repetir a mesma ordem dominante e excludente, mas criar uma nova a serviço do outro. Esse *ethos*, para Dussel, se estrutura a partir do acolhimento alterativo, amor de justiça, acolhimento do outro enquanto outro que nos leva a compartilhar de sua miséria, da miséria de um povo, dos sofrimentos dos excluídos, dos explorados. A partir daí, somos provocados a buscar relações fraternas e solidárias que nos motiva à subversão do sistema para reconstruí-lo numa justiça real que afirma a dignidade humana (COSTA, LOUREIRO, 2013, p.07-08).

Essa sucinta leitura nos leva a refletir que tanto Enrique Dussel quanto Paulo Freire possuem clara opção política em refletir a partir e com as vítimas do sistema-mundo moderno-colonial capitalista. Considerando, portanto, o marco teórico de Freire no desenvolvimento do pensamento pedagógico latino-americano e observando nele a realidade concreta a partir da perspectiva dos oprimidos, tomemos a seguinte passagem da *Pedagogia do Oprimido* como denúncia aos processos ainda em curso:

Já as elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar “pão e circo” às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intenção de assegurar a sua paz. As elites dominadoras de hoje, como as de todos os tempos, continuam precisando da conquista como uma espécie de “pecado original”, com “pão e circo” ou sem eles. Os conteúdos e métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (FREIRE, 2014, p. 189-190).

Ambos autores indicam a necessidade dos processos de libertação na pedagogia, na filosofia e outros campos, no qual também entendemos como elemento chave, construir reflexões sobre as implicações das categorias ‘alienação e libertação’ (em Dussel) e ‘oprimido-opressor’ (em Freire) nas questões ambientais. Para tal, destacamos Freire que ao tratar sobre a práxis libertadora corrobora com a visão de Dussel na filosofia da libertação:

A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2014, p.48).

Ao considerarmos as implicações destas discussões no campo da EA, destacamos o legado da EAC que nos ajuda ao dirigir suas críticas à ideologia dominante nas práticas educativas ambientais que por vezes, contribuem para o apagamento dessas discussões e seus sentidos atribuídos. Mais do que isso, Loureiro e Franco em suas análises sobre o pensamento de Freire, destacam:

Paulo Freire aponta a necessidade do conhecimento crítico no processo de produção do conhecimento e desafia a pensar o ato gnosiológico como uma atitude ativa que explica a dimensão teórica na e pela “prática libertadora”, prática capaz de dar visibilidade às implicações sociais e políticas presentes na realidade em constante reformulação e desenvolvimento. Por isso, busca pela educação compreender e interferir em mudanças estruturais que possam contribuir na superação da sociedade de classes, criando pela educação libertadora uma alternativa que torne possível a emergência do oprimido (LOUREIRO, FRANCO, 2014, p.165).

Ao destacarem o papel da educação nas mudanças estruturais, lembramos Freire que versa sobre uma das maiores tarefas dos educadores progressistas que diz respeito a “gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos” (FREIRE, 2014, p.51). Não é por acaso que o movimento *desde el Sur* na EAC busca explorar os potenciais pedagógicos dos sujeitos que estão nas lutas, nas resistências e (re)existências, nos campos, florestas e ruas e em seus *fronts* políticos nos conflitos ambientais, entendendo que este fenômeno não é mero problema ambiental ou fatalismo social, mas sobretudo, um fenômeno implicado por razões e sentidos culturais, históricos, econômicos e políticos com potências emancipatórias.

Este movimento de pesquisa, portanto, segue a visão de Freire na sua busca em desenvolver uma pedagogia do desejo:

Nesse tipo de busca, de procura por razões, preparamo-nos, e aos outros, de superar uma compreensão fatalista de nossas situações, de nossos contextos. Superar um entendimento fatalista da história necessariamente significa descobrir o papel da consciência, da subjetividade na história. Superar compreensões fatalistas de “ser” na rua é sinônimo de sondar as razões sociais, políticas e históricas de “ser nas ruas” – contra as quais podemos, dessa forma, lutar, coletiva e conscientemente (FREIRE, 2014, p.52).

E para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas pela violência colonial e enfrentar as camadas de dominação situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo e no território (SÁNCHEZ, SALGADO, KASSIADOU, 2019).

Portanto, acreditamos que há na práxis crítica educativa *desde el sur* uma chave para construir processos que favoreçam o engajamento dos sujeitos oprimidos nas lutas coletivas a partir do reconhecimento dos determinantes e das condições que os oprimem e, assim, o ímpeto para a emancipação humana.

Sánchez e Storti (2018), corroborando com esse pensamento e dizem:

É nessa linha que nós vamos pensar a importância e a emergência de uma educação ambiental desde El Sur, sendo provocativamente mantido em espanhol. A expressão “Desde El Sur” sem uma tradução clara, direta ao

português, tem a intenção do bilinguismo no sentido de trazer uma reflexão, e aqui uma reafirmação de que o Brasil está na América Latina um país contido no território da América Latina, pertencente a esse grande continente chamado de “Abya Yala” pelo povo Kuna e, posteriormente, por todos os povos originários (SÁNCHEZ, STORTTI, 2018, p.17).

Ainda para compreendermos as interfaces entre os pensamentos de Freire e Dussel, recorremos novamente a Loureiro e Costa (2013) que reforçam a influência dos autores no campo crítico e libertador, não apenas na educação e na filosofia latino-americana, mas também, nos movimentos sociais de *Abya Yala*. É reforçado que ambos autores, a partir de suas visões de mundo para a busca da emancipação humana e da transformação social, auxiliam na “práxis crítica educativa e na construção de novas formas de nos relacionarmos com/na natureza” (Ibidem, p.83).

Essas outras formas de relacionamento com/na natureza exigem, sobretudo, uma subversão com a “consciência colonizada” que os oprimidos possuem. A existência de uma “consciência colonizada” é posta na *Pedagogia do Oprimido* quando Freire versa sobre a caracterização feita por Albert Memmi acerca deste debate, referindo-se “à repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de apaixonada atração por ele” (FREIRE, 2014, p.69), nomeando este fenômeno de “introjeção do opressor”.

Essas reflexões são tratadas especificamente nos tópicos do livro que dizem respeito a “situação concreta de opressão e os oprimidos” no qual Freire trata sobre a noção de autodesvalia como característica dos oprimidos pelo fato destes identificarem-se com a visão que os opressores fazem deles.

Nessa discussão, Freire sinaliza que a falta de consciência das razões da opressão faz com que a “consciência colonizada” perdure e conseqüentemente, permaneça a exploração destes sujeitos. Ou seja, Freire aponta para o que Quijano e os demais intelectuais do giro decolonial nomeiam como colonialidade.

Por fim, buscamos neste capítulo tratar a relação entre denúncia e anúncio, considerando isso como tarefa do educador. No capítulo a seguir, a partir de um olhar de “sobrevoo” raso, veremos como que as estratégias do capital e a colonialidade que persiste nos tempos atuais se materializa num grande projeto de desenvolvimento posto para o território *Abya Yala*, tratando especificamente, do Plano de Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA).

CAPÍTULO III

UM OLHAR SOBRE A CONJUNTURA DO PLANO DE INTEGRAÇÃO DA INFRAESTRUTURA REGIONAL SUL-AMERICANA (IIRSA)

3. INTRODUÇÃO

Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beaguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transfigura em sucata, os alimentos em veneno (GALEANO, 2017, p.18).

Galeano e sua notável teoria sobre as “Veias Abertas da América Latina” nos ajuda compreender que a instauração do modelo extrativista e espoliativo no território *Abya Yala* e seus consequentes processos que geraram uma condição de ressignificação nas relações indivíduo-sociedade-natureza, se deram juntamente com a invasão dos europeus às Américas.

Com o avanço do capitalismo contemporâneo e as crescentes demandas do mercado global que geram o aumento da produção e exportação de *commodities* - fenômeno denominado por Swampa⁵⁴ (2012) como o “Consenso das Commodities”, vemos o alargamento destas veias que sangram nosso território não apenas por conta da exploração dos bens naturais, mas pelo sangramento dos povos, seus saberes, suas culturas, suas vidas. São “as novas veias abertas” (ZIBECHI, 2015) que reconfiguram antigas e novas relações sociais e de poder neste continente.

Conforme discutido no capítulo anterior, perduram-se nos tempos atuais os efeitos da colonialidade do poder, do saber, da natureza nas relações sociais, que por sua vez, conforma a reorganização territorial de nosso continente e suas relações de poder. Podemos ver de maneira concreta como são reproduzidas as estratégias de expropriação do capital e as lógicas da colonialidade a partir de políticas e projetos de desenvolvimento e integração regional no território *Abya Yala*, tal como constatado no Plano de Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA).

Trata-se de um megaprojeto de desenvolvimento regional, dividido em 10 Eixos de Integração e Desenvolvimento, que busca integrar países sul-americanos do Atlântico

⁵⁴ Nas palavras de Maristella Svampa (2012, p. 16): “Lo que denominamos como Consenso de los commodities apunta a subrayar el ingreso a un nuevo orden económico y político, sostenido por el boom de los precios internacionales de las materias primas y los bienes de consumo, demandados cada vez más por los países centrales y las potencias emergentes”.

ao Pacífico, por meio de empreendimentos de naturezas diversas: estradas, hidrovias, ferrovias, redes de comunicação, linhas de transmissão de energia, empreendimentos de geração de energia como barragens, hidrelétricas e termoeletricas, sistemas portuários e aeroportos.

Sua proposição foi estabelecida dentro de um novo cenário geopolítico e econômico onde a Ásia e a China em particular, passaram desempenhar importante centralidade e nesse contexto, a interconexão física do continente insere-se como estratégia para otimizar os fluxos econômicos como resposta às novas e crescentes demandas asiáticas por *commodities* (PORTO-GONÇALVES, QUENTAL, 2012).

Modelo que é pautado por argumentações acerca da necessidade de integração territorial dos países de *Abya Yala* devido aos supostos “vazios demográficos”, “ilhas” e “terras disponíveis”, entendemos que o Plano IIRSA se constrói alicerçado pela colonialidade do poder, pela expropriação de territórios, pela invisibilização dos sujeitos mais impactados, pelas Necropedagogias e pelo aumento das situações de injustiças o que implica na intensificação dos conflitos ambientais.

A partir desta ótica que também se constrói com teóricos que refletem sobre este caso específico, buscamos neste capítulo trazer um breve panorama sobre o Plano IIRSA e suas implicações no processo de reconfiguração territorial de *Abya Yala*, provocada pelos projetos de “integração e desenvolvimento”. Para isso, serão analisados os documentos oficiais da IIRSA em diálogo com autores da Ecologia Política, por meio do qual será possível estabelecer as bases para nossas reflexões.

Esta análise será realizada a partir de dados coletados no Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e outras fontes correlacionadas com o tema. Tratar-se de um “olhar de sobrevo” por considerar que este caso não é o foco principal da pesquisa, mas sim, um pano de fundo para reforçar alguns debates e conceitos trabalhados nesta investigação.

3.2 AS NOVAS VEIAS ABERTAS DA AMÉRICA LATINA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PLANO IIRSA

Com base no documento “O regionalismo aberto na América Latina e no Caribe: a integração econômica a serviço da transformação produtiva com equidade” da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2000), a integração regional do território *Abya Yala* vem sendo regida por alguns princípios e objetivos que

conformam o chamado “regionalismo aberto”, que busca fomentar um processo de crescimento da interdependência econômica em âmbito regional. Segundo a CEPAL, os processos de privatização e de desregulamentação dos serviços podem ampliar o número de empresas em condições de oferecê-los, ao mesmo tempo que abrem a possibilidade de se aproveitar melhor a proximidade geográfica e a afinidade cultural dos países da região (CEPAL, 2000, p. 945).

Esta concepção é vista como estratégia norteadora da IIRSA, que aponta para “o regionalismo aberto, eixos de integração e desenvolvimento, convergência normativa e coordenação público-privada” (IIRSA, 2011, p.16) e envolve 12 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

Oliveira (2011) ao analisar a proposta do regionalismo aberto destaca que a ideia de integração aparece como sinônimo de liberalização comercial, deixando os aspectos políticos, sociais e culturais menos evidentes. Para o autor, a perspectiva da CEPAL acerca do regionalismo aberto é justificada pela sua suposta capacidade de promover a homogeneização das oportunidades de bem-estar entre as diferentes nações. No entanto, por se tratar de um modelo que preza a liberalização e a desregulamentação para o aumento da competitividade do mercado, ocorre justamente o contrário, com o livre-mercado favorecendo a concentração econômica em determinadas localidades em detrimento de outras (Ibidem, p. 225).

A CEPAL aponta que as medidas de integração por vias do regionalismo aberto são benéficas não apenas para as empresas, pois se estendem ao sistema econômico e social ao empreenderem conjuntamente projetos de infraestrutura física e energética, sendo, portanto, igualmente possível obter vantagens com a cooperação em campos tão diversos quanto a educação e o desenvolvimento de mercados de capitais (CEPAL, 2000, p.941).

Sob o olhar de Eduardo Gudynas (2008), tendo como base os princípios do regionalismo aberto, a maioria das iniciativas de integração da infraestrutura fica mais a cargo de financiar “conexões” por meio de estradas, hidrovias, gasodutos etc. Embora o autor reconheça que as conexões deste tipo sejam importantes para permitir a integração entre países, ele ressalta que se trata de conceitos distintos, ou seja, a interconexão não pode ser vista como sinônimo de integração. Em suas palavras:

É indispensável fazer uma distinção entre a integração como um processo de vinculação entre países que se desenvolvem em vários planos, não somente comerciais, mas também políticos, produtivos, culturais, etc., e as interconexões como podem ser corredores de estradas, pontes internacionais, extensões elétricas, etc (GUDYNAS, 2008, p.36).

No documento onde o plano IIRSA apresenta um relatório de seus 10 primeiros anos (2011, p.24), afirma-se que o regionalismo aberto é um dos seus princípios orientadores e aponta para “*la integración física suramericana es un tema fundamental para los pueblos de la región y una prioridad de las agendas gubernamentales*” (COSIPLAN, IIRSA, 2016, p. 21).

Ao discordar da ideia de integração como prioridade para os povos locais, Gudynas (Ibidem, p.36) entende que a visão pautada no regionalismo aberto trata de uma postura funcional à globalização econômica, onde os acordos e blocos entre países são considerados uma preparação e um ajuste para se inserirem nos mercados globais.

No mesmo documento, o plano IIRSA apresenta a ideia de equilibrar suas ações a partir de uma agenda ambiental pautada nas premissas do desenvolvimento sustentável. Argumenta-se, sobretudo, que o contexto da globalização valoriza as vantagens ambientais em termos da utilização sustentável do capital natural (agrícola, florestal, pesqueiro e turístico), a preservação do capital ecológico, a informação genética, o papel das florestas como sumidouro de carbono e a proteção do capital natural de valor histórico, científico e estético (IIRSA, 2011, p.45).

No documento essas argumentações ganham uma escala ampliada com a justificativa de que os acordos entre os países sulamericanos são frágeis e incipientes, necessitando, portanto, de medidas de integração da infraestrutura para alavancar ações que viabilizem a concretude desta agenda ambiental, considerando o contexto da globalização.

Santos (2012, p.20) compreende que para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. Para ele, a perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que caracterizam as ações hegemônicas.

Embora o discurso oficial da iniciativa aponte para “o uso eficiente” da infraestrutura para a integração física dos países sul-americanos buscando “reduzir assimetrias sociais e melhorias ambientais”, o uso do termo “capital ecológico e natural” e suas implicações, mostra qual é a centralidade que a questão ambiental possui

na agenda do plano IIRSA, sobretudo, sob a matriz de racionalidade hegemônica do mundo ocidental de dominação da natureza e sua face na colonialidade da natureza.

Na perspectiva de Ceceña, Aguilar e Motto (2007, p.17) os megaprojetos de enormes implicações como a IIRSA refletem “*la esquizofrenia de tratar a la naturaleza a la vez como objeto del deseo y obstáculo, el territorio sudamericano ha sido subdividido de acuerdo a sus virtudes económicas y estratégicas*”. Pano de fundo para sustentar as argumentativas de Walsh acerca da Colonialidade da Natureza.

De acordo com o discurso oficial presente na proposta do plano IIRSA que visa promover a integração do espaço sul-americano através de infraestrutura interconectadas sob a lógica do regionalismo aberto da CEPAL, destacamos que ao longo das últimas décadas surgiram inúmeras iniciativas deste caráter visando o “impulsionamento da competitividade internacional dos produtos e serviços que cada país pode oferecer de maneira mais eficiente” (CEPAL, 2000, p.942).

Prado Filho (2013, p.99-100) mapeou algumas destas iniciativas de integração ocorridas ao longo das décadas de 1960 e 1970, como a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) em 1960, a Comunidade Andina de Nações (CAN) em 1969, o Sistema Econômico Latino-Americano (SELA) em 1975 e a Associação Latinoamericana de Integração (ALADI) em 1980.

O autor identificou outras iniciativas envolvendo grupos menores de países da região, como foi o caso do Mercado Comum Centro-Americano (MCCA) criado em 1960, o Grupo Andino de 1969, a Caribbean Community (Caricom) em 1973 e o Mercosul, criado em 1991.

Estas e outras iniciativas foram decisivas para uma profunda transformação social e geográfica do território *Abya Yala* desde os anos de 1970, que segundo Porto-Gonçalves (2011, p.150) se expressa na intensa desruralização e suburbanização de sua população. Estas mudanças substanciais ganham mais força em meados dos anos 1980 quando a industrialização deixa de ser foco principal nas políticas de desenvolvimento, assumindo-se a ideia do novo regionalismo com base no discurso da CEPAL.

Segundo Porto-Gonçalves, os anos de 1980 marcam o fim da chamada “industrialização por substituição de importações” e o início de um novo padrão de poder que seria consolidado nos anos 1990 com as políticas do Consenso de Washington. Fortemente regidas pelas premissas neoliberais, em 1990, durante a Cúpula das Américas nos Estados Unidos foram consolidados os princípios da Área de Livre

Comércio das Américas (ALCA) com objetivos de implantar estratégias de livre comércio para os países das Américas.

O Plano de Ação assinado pelos Chefes de Estados apresenta que a ALCA constitui um conjunto de iniciativas concretas destinadas a promover o plano de desenvolvimento dos países do Hemisfério, com vistas para “assegurar o acesso e a melhoria da qualidade da educação, promover e fortalecer a democracia e o respeito aos direitos humanos, aprofundar a integração econômica e o livre comércio, e erradicar a pobreza e a discriminação” (ALCA, 1998).

Com base na análise da economista mexicana Ana Esther Ceceña (2007), a ALCA e o plano IIRSA estão reunidos e fazem parte de um plano de ordenamento do território americano e acompanham o projeto neoliberal de apropriação do território e a refuncionalização do espaço. A partir de uma análise sobre as ambiciosas medidas de reorganização do espaço e do território sul-americano, Ceceña complementa:

La infraestructura que se propone – y que se requiere – es justamente la que permitirá a América Latina convertirse en una pieza clave en el mercado internacional de bienes primario, a costa de la devastación de sus territorios, abriendo nuevamente esas venas de la abundancia que sangran a la pachamama y que alimentan la acumulación de capital y la lucha mundial por la hegemonía. El diseño de esta infraestructura va del corazón a las extremidades, del centro de Sudamérica hacia los puertos en el caso de IIRSA y de Colombia-Panamá hacia la frontera con Estados Unidos en el caso del Proyecto Mesoamericano, nuevo nombre del Pan Puebla Panamá (CECEÑA, 2009 apud PORTO-GONÇALVES).

Para que os ambiciosos megaprojetos de desenvolvimento aconteçam, entendemos que de forma complementar e concomitante, é necessário criar uma ideologia sobre o uso “ineficiente ou inadequado” dos territórios, no qual encontramos a dimensão da colonialidade do poder. Corroboramos com essa visão Quental:

A expropriação de terras remete à violência da ocupação colonial vivida pelos antepassados desses grupos. Eles são forçados a sair de suas terras, um lugar com suas memórias, para dar lugar à globalização forjada no processo de dominação. Atualmente, este processo pode ser designado como colonialidade do poder, pois há um padrão de controle, hierarquização e categorização da população mundial, utilizando o conceito de raça como seu eixo estruturante (QUENTAL, 2013).

Ao conceberem no Plano IIRSA a ideia de “vazios demográficos”, Quental reforça a tentativa de ocultamento de toda uma rica biodiversidade e as populações locais. Corroboramos Gudynas (2008) ao identificar que a ideia de integração considera que dentro

da América do Sul existam “ilhas” ou regiões com precárias conexões entre si e que as medidas de integração da infraestrutura seriam vistas como “pontes” que deveriam conectar essas “ilhas”. Argumentos que de maneira sutil e violenta, anulam a existência de povos originários e suas territorialidades e que nos fazem refletir sobre o lugar da educação neste debate, ou melhor, nos provoca refletir sobre mais alguns elementos da Necropedagogia.

No caso específico do plano IIRSA, essas “pontes” seriam construídas através dos Eixos de Integração e Desenvolvimento (EID) representados com obras de infraestruturas de transportes, energia e telecomunicações para apoiar as atividades produtivas. Supostamente, esses eixos facilitarão “o acesso a zonas de alto potencial produtivo que se encontram atualmente isoladas ou subutilizadas devido à deficiente oferta de serviços básicos de transporte, energia ou telecomunicações” (BID, CAF e Fonplata, 2003 apud Gudynas, 2008).

Com base nas análises de Porto-Gonçalves e Quental:

A América Latina, em particular a América do Sul, passa a ser objeto de atenção, muito embora pouco se fale que essas áreas estejam ocupadas e que são regiões ricas em biodiversidade. E atenção: o fato de a maior parte de nossos países ter uma estrutura fundiária com alta concentração de terras em poucas mãos acaba sendo um atrativo para os grandes investimentos das corporações transnacionais, tendo em vista que, com uma só operação de compra, podem adquirir grandes extensões de terras, o que dificilmente obteriam caso a terra fosse democraticamente distribuída. Por outro lado, a concentração de terras tende a acentuar a concentração de poder econômico e, com isso, as grandes redes logísticas da IIRSA podem estar servindo como vias de mão única, pois não sendo partilhada a renda, as importações tendem a não ser partilhadas por um número maior de interessados e, assim, o custo-Brasil ou o custo-América tem na concentração de riqueza sua principal razão e não simplesmente questões técnicas de gargalo logísticos em nome dos quais quase sempre se justificam essas grandes obras (2012, 14).

Conforme mais um destaque dos autores, a formulação da IIRSA segue um modelo baseado em outras experiências do território latino-americano com o objetivo de resolver o problema da fragmentação da infraestrutura física local, uma vez que este seria um dos principais entraves para uma maior competitividade com o mercado global.

Como forma de exemplificar a ideia de integração, Gudynas aponta que na perspectiva apresentada pela IIRSA, a Amazônia aparece como a “ilha” de maior envergadura a ser “conectada”. Para ele, essas obras de infraestrutura servem para articular os mercados globais e são funcionais para economias dependentes de regiões de extração de recursos naturais, além de impor uma lógica que favorece que as diferentes regiões possam compulsivamente se anexar a essa dinâmica capitalista.

Em suas palavras, “as interconexões oferecem acessibilidade para a entrada de maquinários e outros insumos, além de permitirem a escoação dos produtos extraídos até os portos de embarque” (GUDYNAS, 2008, p.40-41). Ou seja, trata-se de uma profunda modificação no continente sul-americano a partir das estratégias de reordenamento político e territorial buscando uma readequação aos interesses do capital.

3.3 OS EIXOS DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (EID) E AS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS DO PLANO IIRSA

O documento oficial da IIRSA (2011) apresenta os Eixos de Integração e Desenvolvimento (EID) como uma ferramenta para articular a integração física e a organização do território para o desenvolvimento econômico, social e ambiental das áreas atravessadas pelos eixos. Um trecho do EID é compreendido como “uma porção multinacional de território que inclui uma certa dotação de recursos naturais, assentamentos humanos, áreas produtivas e de serviços logísticos” (IIRSA, 2011, p.64).

Partindo deste ponto de vista, o território necessitaria ser articulado pela infraestrutura de transporte, energia e comunicação para facilitar o fluxo de bens e serviços, de pessoas e de informações dentro dele, como também para o resto do mundo. Identificamos no mesmo documento de 2011 que as estratégias da IIRSA quanto ao modelo dos EID são apresentadas como inovadoras e originais em comparação com outras medidas de integração física na América Latina.

Entretanto, no caso do Brasil, diversos analistas (Gudynas, 2008; Verdum, 2007; Prado Filho, 2013, Porto-Gonçalves, 2011, Quental, 2012) apontam para uma lógica similar de outros planos nacionais em infraestrutura, quando foram formulados no Brasil os Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento (ENID).

Verdum (2008) aponta que os Planos Plurianuais (PPA) da década de 1990 do Governo Federal foram estabelecidos a partir da noção de Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento (ENID), em programas como “Brasil em Ação” (1996-1999), “Avança Brasil” (2000-2003) e “Brasil de Todos” (2004-2007), que tiveram como destaque obras de infraestrutura para integração física do país, como a recuperação e construção de rodovias e hidrovias, instalação de gasodutos, entre outros.

Prado Filho (2013) revela que os desenhos e as orientações básicas do EID da IIRSA também são semelhantes ao estudo elaborado pelo brasileiro Eliezer Batista da Silva, ex-ministro de Minas Energia durante o mandato presidencial de João Goulart e ex-presidente da CIA Vale do Rio Doce, atual Vale.

O estudo do ex-presidente da CIA Vale do Rio Doce de 1995, denominado, "Infra-Estrutura para o Desenvolvimento Sustentado e Integração da América do Sul", defendia a integração física por meio da construção e aprimoramento da infraestrutura sul-americana como forma de ampliar vantagens no mercado mundial. Dentro deste estudo, havia um recorte regional ao qual Eliezer batizou de "Cinturões de Desenvolvimento" que seria um conjunto de projetos de infraestrutura conectados por eixos de logística para transportar bens e serviços básicos.

Com uma perspectiva similar aos Eixos e Cinturões de Desenvolvimento, a IIRSA foi criada em 2000 "em comemoração aos 500 anos de descobrimento do Brasil" (BRASÍLIA, 2000), durante a 1ª Cúpula de Presidentes da América do Sul com a presença de doze presidentes da América do Sul⁵⁵.

Com base num trecho do documento "Comunicado de Brasília" de 2000, o encontro foi considerado um evento histórico e pioneiro na região:

(...) um encontro que representou um importante estímulo para a organização da nossa convivência no espaço comum sul-americano e para seguir apoiando, na América do Sul, a configuração de uma área singular de democracia, paz, cooperação solidária, integração e desenvolvimento econômico e social (BRASÍLIA, 2000).

Na ocasião os presidentes consideraram prioridade a execução de projetos de infraestrutura de integração sul-americana, anunciando o plano IIRSA e reafirmando que o processo de formação de um espaço econômico ampliado seria formado a partir dos princípios do regionalismo aberto. Foi apontado que o financiamento dos projetos de infraestrutura seria por meio dos governos, do setor privado e por instituições financeiras multilaterais com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Corporação Andina de Fomento (CAF) e o Fundo de Desenvolvimento para a Bacia do Prata (Fonplata). Anos depois, o plano IIRSA também é financiado pelo o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Fundo para a Convergência Estrutural e Fortalecimento Institucional do Mercosul (FOCEM).

Um aspecto importante é que muitos dos projetos do IIRSA são promovidos e financiados por um conjunto de Instituições Financeiras Regionais (IFRs). Gudynas (2008, p.23) analisa que essas IFRs estiveram associadas ao surgimento dos governos

⁵⁵ Estiveram presentes os seguintes chefes de Estado: Fernando Henrique Cardoso (Brasil), Fernando De la Rúa (Argentina), Hugo Bánzer Suárez (Bolívia), Ricardo Lagos Escobar (Chile), Andrés Pastrana Arango (Colômbia), Gustavo Noboa (Equador), Bharrat Jagdeo (Guyana), Luis Angel González Macchi (Paraguai), Alberto Fujimori (Peru), Runaldo Ronald Venetiaan (Suriname), Jorge Batlle Ibañez (Uruguai) e Hugo Chávez (Venezuela).

progressistas em vários países sul-americanos e que possuem características em comum por estarem nas mãos dos próprios governos da América Latina e por serem promotoras e reprodutoras de “um certo tipo” de integração continental.

Com base em suas análises, as instituições desenvolveram suas próprias visões sobre a integração sul-americana que são orientadas pelos princípios do regionalismo aberto, eixos de integração e desenvolvimento, sustentabilidade econômica, social, ambiental e político-institucional assim como, pelo aumento do valor agregado da produção, tecnologias de informação, convergência normativa além do estímulo a coordenação público-privada.

Embora o autor reconheça como um aspecto positivo o caráter multidimensional das IFRs, Gudynas reforça que essas instituições buscam por meio da interconexão regional potencializar a inserção deste continente no mercado global e neste papel atuam especialmente a CAF e o Fonplata, junto com o BID.

Diante deste panorama a respeito das instituições financeiras, cabe ressaltar que no caso específico do BID que possui importante participação no financiamento da IIRSA, segundo dados oficiais da instituição, seus recursos financeiros provêm dos 48 países membros, além da captação nos mercados financeiros e dos fundos fiduciários que administra e das operações de co-financiamento (BID, 2016, p.02).

Nesses aspectos, Gudynas observou que apenas 26 países membros do BID são do território *Abya Yala*, portanto, o controle da gestão se encontra, em grande parte, nas mãos dos países industrializados (como os Estados Unidos, Canadá, várias nações europeias e o Japão).

Considerando o envolvimento de países com economias tão distintas na participação financeira da IIRSA, que, fundamentados no regionalismo aberto, na coordenação público-privada e em outros pilares que sustentam as estratégias de integração e desenvolvimento do plano IIRSA, este panorama tende, ao que Porto-Gonçalves diz: a ampliação das desigualdades (2011, p.143).

Durante a 1ª Cúpula de Presidentes da América do Sul foi apresentado o documento “*Un Nuevo Impulso a la Integración de la infraestructura Sur Americana*”, estudo elaborado pelo BID no ano de 2000. No trecho em destaque:

A IIRSA é uma iniciativa dos doze países sul americanos que contempla mecanismos de cooperação e intercâmbio de informações entre os Governos e as três instituições financeiras multilaterais da região (o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Corporação Andina de Fomento - CAF e o Fundo Financeiro para o

Desenvolvimento da Bacia do Prata - FONPLATA), o setor privado e a sociedade civil, de forma a alcançar os objetivos multisetoriais propostos (BID, 2000).

O documento argumenta que o conceito de EID supera outros conceitos previamente utilizados, tais como corredores de transportes ou redes de infraestrutura, na medida em que a infraestrutura passa a ser concebida como um elemento de integração física que catalisa o desenvolvimento econômico, social e ambiental das áreas que atravessa. Para a instituição, o EID constitui uma ferramenta de grande importância para articular a organização do território (BID 2000 apud IIRSA 2011, 64).

No que tange a ideia de organização do território, novamente Porto-Gonçalves nos ajuda a refletir sobre esta questão, pois para o autor o conceito de território deve ser entendido em sua dimensão ampla. Em suas palavras:

Não há território que não comporte um sentido de controle do espaço – seus recursos e suas gentes – que, sempre, é conformado por territorialidades e conflito, mediante processos histórico-políticos de apropriação protagonizados por grupos, classes sociais, povos e etnias(...). O território se mostra, assim, um conceito que possibilita compreender as relações da sociedade com a natureza, cerne da problemática ambiental, explicitando as relações de poder que a atravessam (PORTO GONÇALVES, 2011).

Com base do documento do BID (2008, p.02) existiram três consensos considerados fundamentais na época da criação do IIRSA. O primeiro seria pela necessidade de manter e ampliar a dinâmica de crescimento do mercado regional e criar condições para competir em melhores condições no mercado global. O segundo argumento baseou-se na ideia de um *deficit* crescente em termos de infraestrutura física na região e o reconhecimento deste como uma barreira importante à integração comercial e, o terceiro, pela necessidade de ampliar fontes e mecanismos de financiamento que permitissem aumentar o fluxo de investimentos públicos e privados.

Aliado a este cenário, é necessário considerar a conjuntura do início da década de 2000 onde o processo de integração sul-americana ganha avanços devido às modificações na política dos países integrantes do Mercosul. Segundo as análises de Hoffmann, Coutinho e Kfoury (2008, p.103) acerca dos indicadores e medidas de operacionalização da integração do cone-sul, a vitória de governos progressistas e seus discursos integracionistas, foram fatores importantes para a consolidação de agendas e esforços para apoiar e financiar projetos de infraestrutura visando a integração sul-americana.

3.4 OS PROJETOS DA IIRSA E AS ESTRATÉGIAS PARA HARMONIZAÇÃO DOS CONFLITOS

Raul Zibechi (2015, p.106) aponta que se os planos de integração via EID forem executados completamente, o plano IIRSA conseguirá conectar as zonas onde se encontram os recursos naturais (gás, águas, petróleo, biodiversidade etc.) às grandes cidades, integrando ambos aos principais mercados do mundo.

Assim, criam-se estratégias para ocultar as territorialidades existentes nesses eixos/fluxos de integração e, desta forma, silenciar e invisibilizar os grupos originários a partir de ideias como “terras vazias”, “zonas isoladas” e “áreas subutilizadas” (IIRSA-COSIPLAN, 2011, p.09).

Em contraponto as ideias de zonas isoladas, terras vazias e outros termos similares utilizados nos documentos oficiais da IIRSA, segundo a pesquisa exploratória do Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense (LEMTO/UFF) de 2011, ao longo dos eixos da IIRSA, foram identificadas 1.347 territorialidades, a saber:

664 comunidades indígenas; 247 comunidades camponesas; 146 comunidades de afrodescendentes e seus quilombos, *palenques*, *cumbes*; 139 comunidades de populações tradicionais (junqueiros, mariscadores, ribeirinhos, pescadores, cipozeiros, caiçaras, mulheres quebradeiras de coco-babaçu, faxinalenses), além de 60 organizações sociais (sem-teto, desempregados, associações de moradores), 59 organizações ambientalistas e 19 outras (mineiros, mulheres etc.) (PORTO-GONÇALVES, 2011, p.160).

Durante o Seminário Sub-regional organizado pelo Comitê de Coordenação Técnica da IIRSA no ano de 2003 em Lima, Peru, foram definidos três objetivos: i) apoiar a integração do mercado para aumentar o comércio intra-regional; ii) apoiar a consolidação das cadeias produtivas para se tornar competitiva nos principais mercados globais; iii) reduzir o custo da América do Sul através da criação de uma plataforma logística e inserções na economia global.

No período que o Comitê de Coordenação Técnica da IIRSA anunciava seus objetivos em ampliar a integração sul-americana visando que a região se tornasse mais competitiva nos mercados globais, a Comissão Pastoral da Terra registrava um recorde no número de conflitos no campo, tendo sido registrado em 2003 o número de 73 assassinatos no campo (CPT, 2016), sendo frequentes os conflitos em torno das obras do PAC que fazem parte dos EID's da IIRSA.

Durante a III Cúpula de Presidentes da América Latina ocorrida em Cusco – Peru em dezembro de 2004, foi anunciada a formação da Comunidade Sul-Americana de Nações. A declaração final deste encontro destacou a necessidade de criar estratégias para fortalecer a capacidade de negociação e projeção internacional dos países sulamericanos como forma de atender aos “anseios de seus povos a favor da integração, unidade e construção de um futuro comum” (2004, p.01), havendo na ocasião, o apoio dos presidentes quanto ao Plano IIRSA.

A reunião foi estratégica para anunciar planos de caráter econômico destinados a promover a integração do espaço sul-americano no âmbito político, social, econômico e de infraestrutura, sob o argumento de consolidar melhorias aos povos latino-americanos. Destacamos um trecho do documento oficial:

A convicção de que o acesso a melhores níveis de vida de seus povos e à promoção do desenvolvimento econômico não pode reduzir-se somente a políticas de crescimento sustentável da economia, mas compreender também estratégias que, juntamente com uma consciência ambiental responsável e o reconhecimento das assimetrias no desenvolvimento de seus países, assegurem uma distribuição de receita mais justa e equitativa, o acesso à educação, a coesão e a inclusão social, bem como a preservação do meio ambiente e a promoção do desenvolvimento sustentável (Declaração de Cusco sobre a comunidade Sul-americana, 2004, p.01).

É necessário ressaltar que em 2004 a carteira de projetos da IIRSA foi ajustada e posteriormente definida uma série de projetos prioritários para serem implantados no período de 2005 a 2010, denominados Agenda de Implementação Consensuada (AIC 2005-2010). A AIC 2005-2010 da IIRSA recebeu apoio explícito durante a III Cúpula de Presidentes da América Latina e o resultado foi a seleção de um conjunto de 31 projetos considerados de maior relevância, para serem implantados neste período de tempo. Com base no documento da IIRSA – COSIPLAN (2011), o quadro abaixo apresenta os projetos da AIC 2005-2010.

Nº	Projetos	Eixo/Processos	Milhões de US\$	Países ⁽¹⁾
1	Duplicação da Rodovia 14 entre Paso de los Libres e Gualeguaychú	MERCOSUL-Chile	780,0	AR (BR)
2	Adequação do Corredor Rio Branco-Montevideú-Colônia- Nueva Palmira	MERCOSUL-Chile	234,0	UR (AR-BR)
3	Construção da Ponte Internacional Jaguarão-Rio Branco	MERCOSUL-Chile	35,0	BR-UR
4	Duplicação do Trecho Palhoça-Osório (Rodovia Mercosul)	MERCOSUL-Chile	700,0	BR (AR-UR)
5	Projeto Ferroviário Los Andes-Mendoza (Estrada de Ferro Transandina Central)	MERCOSUL-Chile	5.100,0	AR-CH
6	Rodovia Internacional 60-CH (setor Valparaíso-Los Andes)	MERCOSUL-Chile	286,0	CH (AR)
7	Gasoduto do Nordeste Argentino	MERCOSUL-Chile	1.000,0	AR (BO)
8	Construção da Ponte Binacional Salvador Mazza-Yacuiba e Centro de Fronteira	Capricórnio	23,0	AR-BO
9	Nova Ponte Presidente Franco-Porto Meira, com Centro de Fronteira Paraguai-Brasil	Capricórnio	80,0	PA-BR
10	Construção da Rodovia Pailón-San José-Puerto Suárez	Interoceânico Central	477,0	BO (BR-CH-PE)
11	Anel Ferroviário de São Paulo (Trecho Norte e Sul)	Interoceânico Central	850,0	BR
12	Passo de Fronteira Infante Rivarola-Cañada Oruro	Interoceânico Central	2,0	BO-PA
13	Construção da Rodovia Cañada Oruro-Villamontes-Tarija-Estación Abaroa (1ª Fase)	Interoceânico Central	49,0	BO (PA)
14	Rodovia Toledo-Pisiga	Interoceânico Central	95,0	BO (CH)
15	Pavimentação e Melhoria da Rodovia Iquique-Colchane	Interoceânico Central	42,0	CH (BO)
16	Recuperação do Trecho El Sillar	Interoceânico Central	120,0	BO (CH-PE)
17	Centro Binacional de Atendimento de Fronteira Desaguadero	Andino	7,5	BO-PE
18	Passo de Fronteira Cúcuta-San Antonio del Táchira	Andino	2,0	CO-VE
19	Recuperação da Navegabilidade do Rio Meta	Andino	108,0	CO-VE
20	Corredor viário Tumaco-Pasto-Mocoa-Puerto Asís	Amazonas	373,0	CO
21	Rodovia Paíta-Tarapoto-Yurimaguas, Portos e Centros Logísticos	Amazonas	681,2	PE (BR)
22	Rodovia Lima-Tingo María-Pucallpa, Portos e Centros Logísticos	Amazonas	1.351,3	PE (BR)
23	Porto Francisco de Orellana	Amazonas	105,3	EQ
24	Pavimentação Iñapari-Porto Maldonado-Inambari, Inambari-Julizaca/Inambari-Cusco	Peru-Brasil-Bolívia	1.384,3	PE (BR)
25	Ponte sobre o Rio Acre	Peru-Brasil-Bolívia	12,0	BR-PE
26	Rodovia Boa Vista-Bonfim-Lethem-Georgetown ... (1ª Fase: Estudos) ⁽²⁾	Escudo Guianês	3,3	GU-BR
27	Ponte sobre o Rio Takutu	Escudo Guianês	10,0	GU-BR
28	Rodovia Venezuela (Cidade Guiana)-Guiana (Georgetown)-Suriname (Paramaribo) (1ª Fase)	Escudo Guianês	0,8	VE-GU-SU
29	Melhorias na Via Nieuw Nickerie-Paramaribo-Albina e Cruzamento Internacional sobre o Rio Marowijne	Escudo Guianês	105,0	SU-GU
30	Exportação por Remessas Postais para PMEs	TICs	5,0	Regional
31	Implantação de Acordo de Roaming na América do Sul	TICs	1,3	Regional
TOTAL			14.023,0	

Fonte: IIRSA – COSIPLAN (2011, p. 14)

Ceceña, Aguilar e Motto (2007) compreendem que os megaprojetos de infraestrutura da IIRSA respondem as novas necessidades e a uma seleção diferente das matérias-primas e dos chamados “recursos estratégicos”. Segundo suas análises:

Fazer afluir o coração das selvas ou as profundezas das minas em direção aos centros industriais e, por sua vez, levar o espírito industrial e competitivo até o centro das selvas e das minas. Agilizar os deslocamentos diversificando seus meios: ferrovias, estradas, rios, canais e cabos de fibra ótica. Transformar o território. Adequá-lo às novas mercadorias, às novas tecnologias e aos novos negócios. Quadriculá-lo, ordená-lo, fazê-lo funcional e produtivo (CECEÑA, AGUILAR, MOTTO, 2007, p. 10 – 12).

Com base nas análises de Sousa e Silveira (2011, p.09), após a reformulação dos projetos da IIRSA em 2004, dos 31 projetos da AIC 2005-2010, especificamente no caso do Brasil, alguns projetos foram incorporados no ano de 2006 ao Plano Nacional de Logística e Transporte (PNLT) por meio de uma parceria entre o Ministério da Defesa, através do Centro de Excelência em Engenharia de Transportes (CENTRAN) e do Ministério dos Transportes, incorporando-se também aos projetos do PAC.

Como vem sendo analisado, esses projetos trazem profundas mudanças nos territórios o que por sua vez, refletem em situações de injustiças ambientais. No entanto, desde a constituição da IIRSA é perceptível a existência de manifestações e alertas contrários aos projetos em curso, embora se reconheça que ainda sejam pouco expressivos nos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, é importante destacar a carta do presidente boliviano Evo Morales para a Cúpula Presidencial da Comunidade Sul-Americana de Nações, Cochabamba em 2006. Morales em seu pronunciamento adverte que a integração física deve ser uma integração *de e para* os povos e não para exportação, mas, sobretudo, para a comunicação entre os povos da América do Sul, respeitando o meio ambiente e reduzindo as assimetrias sociais. Nas palavras de Morales:

Nuestra meta debe ser forjar una verdadera integración para "vivir bien". Decimos "vivir bien" porque no aspiramos a vivir mejor que los otros. Nosotros no creemos en la línea del progreso y el desarrollo ilimitado a costa del otro y la naturaleza. Tenemos que complementarnos y no competir. Debemos compartir y no aprovecharnos del vecino. "Vivir bien" es pensar no sólo en términos de ingreso per cápita sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra madre tierra (MORALES, 2006).

A visão exposta nos documentos da IIRSA acerca da integração territorial e política para beneficiamento dos povos segue uma lógica distinta do pronunciamento de Morales, como pode ser visto nos objetivos do Conselho de Infraestrutura e Planejamento (COSIPLAN). Este conselho foi criado em 2009 como uma instância de discussão política e estratégica e para assumir o papel como órgão de coordenação e articulação de programas e projetos da integração da infraestrutura dos países sul-americanos.

Dentro dos objetivos do COSIPLAN, encontramos os seguintes: i) a integração energética para o aproveitamento integral, sustentável e solidário dos recursos da região; ii) o desenvolvimento de uma infraestrutura para a interconexão da região e de nossos

povos de acordo com critérios de desenvolvimento social e econômico sustentáveis; iii) a integração industrial e produtiva, com especial atenção às pequenas e médias empresas, cooperativas, redes e outras formas de organização produtiva (IIRSA, COSIPLAN, 2011, p. 08).

Os critérios de desenvolvimento social e econômico sustentáveis necessitariam de uma cuidadosa dedicação para com os povos sul-americanos de forma que fossem estabelecidos dentro de uma lógica justa. No entanto, não se observa nos documentos oficiais da IIRSA o reconhecimento destes direitos, mas apenas formas genéricas e universalizantes no tratamento dos povos sul-americanos.

Cabe ressaltar que a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2006 garantem o direito à consulta prévia e informada às populações originárias, camponesas e aos afrodescendentes, sendo tratados internacionais que foram ratificados por diversos países implicados na IIRSA. A não observância destes tratados internacionais pode ser visto como um indicador importante tanto de descaso, invisibilização, desvalorização e negação destes grupos sociais.

Em 2011 o COSIPLAN cria dois instrumentos para estruturar os trabalhos da IIRSA na perspectiva de atuação para dez anos, sendo o Plano de Ação Estratégico (PAE 2012 – 2022) e a Agenda de Projetos Prioritários de Integração (API). Esta nova dimensão de planejamento resultou em um portfólio de 531 projetos com um investimento estimado de US\$ 116,1206 bilhões, onde se buscou considerar “aspectos ambientais, sociais, logísticos, normativos e de regulamentação que permitiriam melhorar a operação da infraestrutura com o propósito de obter maiores benefícios para o desenvolvimento harmônico dos territórios envolvidos” (IIRSA, COSIPLAN, 2011, p. 11). A imagem destacada aponta os projetos prioritários (API) por Eixos de Integração de Desenvolvimento (EID).

MAPA 1: PROJETOS DA API



Fonte: IIRSA – COSIPLAN (2011, p. 25)

No âmbito do processo de institucionalização do Plano de Ação Estratégico 2012-2010 (PAE) e a Agenda de Projetos de Integração (API) por vias do COSIPLAN, identificamos o predomínio do discurso do desenvolvimento “visando à melhoria da qualidade de vida dos povos dos países envolvidos” (IIRSA, COSIPLAN, 2011, p. 21), que por sua vez, reflete na lógica da objetivação do termo desenvolvimento para estabelecer sua dominação sobre os territórios. Ceceña nos alerta que a objetivação da natureza e do território conduz a sua racionalização ou em outras palavras, a sua apropriação racional (CECEÑA, 2008, p.08).

Em 2016 o COSIPLAN divulgou o documento intitulado “*Cartera de Proyectos del COSIPLAN*” que faz um balanço dos projetos da IIRSA a partir de um detalhamento por setor (transporte, energia, comunicação) em cada EID com base nas análises acerca da evolução, das características gerais e dos desafios encontrados nos projetos de integração da infraestrutura sul-americana. A imagem abaixo apresenta um panorama sobre os projetos da IIRSA até o ano de 2016.

PROYECTOS CONCLUIDOS POR PAÍS *En millones de US\$					
País	N° Proyectos totales	N° Proyectos concluidos	% Proyectos	Monto de inversión*	% Inversión
Argentina	178	23	15,4	6.215,0	21,0
Bolivia	53	5	3,4	17,0	0,1
Brasil	94	28	18,8	13.296,6	44,8
Chile	74	22	14,8	2.065,7	7,0
Colombia	33	14	9,4	726,5	2,4
Ecuador	40	16	10,7	813,5	2,7
Guyana	8	2	1,3	10,0	0,0
Paraguay	66	11	7,4	1.994,8	6,7
Perú	72	19	12,8	3.914,5	13,2
Uruguay	42	7	4,7	481,1	1,6
Venezuela	20	2	1,3	125,2	0,4

Fonte: IIRSA – COSIPLAN (2016, p.38)

A natureza dos projetos de infraestrutura é construída sob a lógica e o predomínio da noção de territórios compostos por “ilhas” e “vazios demográficos”, que por sua vez, ocultam tanto a dimensão das riquezas em biodiversidade quanto dos povos originários e suas territorialidades. Portanto, justificam-se os projetos como componentes chaves para o desenvolvimento regional.

Los Gobiernos de América del Sur realizan desde hace más de una década un importante esfuerzo de cooperación y diálogo con el propósito de alcanzar una mayor y más sustentable integración física de la región. La Iniciativa IIRSA (durante los primeros diez años) y el trabajo del COSIPLAN (desde 2011) se orientan a la planificación de Proyectos de infraestructura como un componente clave para para el desarrollo del territorio suramericano. La característica distintiva de este proceso ha sido la planificación de la infraestructura en los sectores de transporte, energía y comunicaciones, con una perspectiva regional. Con el foco puesto en el territorio, los objetivos son aumentar la competitividad y la complementariedad de las economías de la región; contribuir a la reducción de las disparidades regionales y la desigualdad social y mejorar la calidad y expectativa de vida en cada país y en la región como un todo. (IIRSA, COSIPLAN, 2016, p.242).

Identificamos no pronunciamento de Carlos Lessa, o então presidente do BNDES em 2003, as bases ideológicas que justificam a noção de desenvolvimento e integração que predominam nos projetos da IIRSA. Em suas palavras:

Eu insisti muito que para que o projeto Rio Madeira fosse apresentado nesse seminário (...) esse projeto era, da carteira dos nossos projetos, o que tinha mais o sentido da conquista do Oeste, o sentido da construção no interior do continente de um espaço de prosperidade e de um espaço articulado de expansão. Eu não sei se a energia dessas usinas será para Manaus, se irá numa ou outra direção, mas estou absolutamente certo de que 4,8 mil quilômetros de aquedutos – 30 milhões de hectares de terras no Brasil, na Bolívia e Peru abertos à produção – representam para a história do continente um movimento de pequena escala do que foi a ocupação do velho oeste do continente norte-americano. Eu acho que é um gesto, um projeto que tem este significado de pôr a modernidade sul-americana na hiterlândia ainda não ocupada (LESSA apud PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 17).

Sendo os espaços considerados vazios, justifica-se os sentidos da ocupação. Porto-Gonçalves (2011) em suas análises sobre a IIRSA relata que ao silenciar sobre quem ocupa essas áreas, antecipam epistemicamente os conflitos concretos que daí emanarão, pois se configura como uma reinvenção da ideologia colonial do “vazio demográfico” enquanto terra a ser conquistada. Tais processos se estruturam sobre bases concretas de violência que por sua vez, nos remete a noção de grupos *desterrados* e ao chamado etnocídio epistemológico, conforme a categoria de Quiñonez (2015, p.183).

A ideia de regiões “não ocupadas” ou como são anunciadas nos documentos oficiais da IIRSA como “áreas não consolidadas” nos remete ao que Santos (2006) chama de epistemicídio e Pacheco e Faustino (2013) de racismo ambiental, que são funcionais e estratégicos para a imposição global do modo de produção capitalista na contemporaneidade (PACHECO, FAUSTINO, 2013).

Não sendo regiões vazias demograficamente, mais do que resistência, o que se tem é re-existência, posto que algo pré-existe. Logo, a dimensão dos conflitos ambientais torna-se estratégica para a compreensão da conjuntura do Plano IIRSA e para evidenciar a materialização das diversas formas de colonialidade, que por sua vez, atinge a defesa e os direitos dos territórios e suas populações, levando ao que Porto-Gonçalves (2002) diz sobre as dinâmicas de desterritorialização. Ao atingir a condição de existência material, impacta-se o processo de sobrevivência dos sujeitos e seus direitos como seres humanos.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS ANALÍTICAS SOBRE OS SENTIDOS PEDAGÓGICOS DOS CONFLITOS AMBIENTAIS

Ao pensamos o conflito ambiental em termos pedagógicos e o sentido pedagógico do conflito, apreendemos um olhar crítico deste fenômeno social para avaliar de maneira mais cuidadosa suas potencialidades e desafios em termos educativos, buscando neste capítulo levantar elementos mais concretos que possam contribuir com nossas reflexões. Neste horizonte, buscamos compreender a percepção deste debate a partir de alguns pesquisadores com envolvimento destacado no campo da Ecologia Política, considerando as análises e discussões dos resultados obtidos por meio das entrevistas.

A escolha dos entrevistados se baseou por tais razões: i) devido a relevância e contribuição ao campo da pesquisa na Ecologia Política; ii) procuram analisar a questão ambiental tendo como chave analítica os conflitos ambientais para explicitar os processos sociais e as relações de poder nos territórios; iii) por estarem próximos dos conflitos ambientais e dos sujeitos envolvidos neste fenômeno social; iv) por suas intenções e compromissos em contribuir com as lutas emancipatórias no território *Abya Yala*.

A metodologia para o desenvolvimento das entrevistas se baseou na proposta das entrevistas semiestruturadas à posterior, aplicando o método de análise de conteúdo que compreende as etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987, p.161). A entrevista semiestruturada foi considerada com base nas orientações de Triviños, que destaca esta forma de entrevista como a mais adequada na medida em que valoriza a presença do investigador e oferece perspectivas mais amplas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Destacamos trechos dos métodos investigativos e analíticos proferidos pelo autor:

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. (...) Por isso, os investigadores dessa corrente aprofundaram, especialmente através da entrevista semiestruturada e da observação livre, a busca do que estava aí, muitas vezes, invisível, os pesquisadores procuravam detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos. (...) A pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. (...) É interessante salientar, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla

liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo (TRIVIÑOS, 1987, p.152 - 153).

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas por compreender que se trata de uma perspectiva apropriada para a nossa caminhada, nesse sentido, elaboramos questões amplas e abertas sem seguir uma rigidez na exposição das perguntas, visando favorecer uma ambiência para o diálogo e para maior espontaneidade e liberdade do sujeito entrevistado.

O roteiro pré-estabelecido foi composto por categorias temáticas, a saber: i) as implicações do(a) pesquisador(a) com o tema dos conflitos ambientais; ii) a importância de visibilizar e pesquisar conflitos ambientais; iii) a relação entre conflito ambiental e formação, visando compreender a dimensão político-pedagógica deste fenômeno.

A pesquisa contemplou entrevistas com Tania Cecília Pacheco Silva, Raquel Giffoni Pinto, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Cleonice Puggian. Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS) como maneira de formalizar o procedimento das entrevistas e favorecer o caráter de confiabilidades entre as partes envolvidas.

4.2. Entrevista 01

Tania Cecília Pacheco da Silva

Graduada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mestre em Educação pelo IESAE / Fundação Getúlio Vargas - RJ e doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é coordenadora-executiva do projeto Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, na qualidade de pesquisadora bolsista da Fiocruz e diretora do blog Combate Racismo Ambiental.

A entrevista ⁵⁶ foi iniciada com uma questão mais contextual, buscando compreender a trajetória de vida profissional e suas implicações com o tema dos conflitos ambientais. Neste ponto específico, buscamos compreender o que levou a entrevistada ter interesses pelas questões ambientais e analisá-las sob a lente dos conflitos.

Pacheco, formada em jornalismo, trabalhou na década de 1960 no Jornal do Brasil como repórter especial, fazendo cobertura do setor militar. Sua experiência no Jornal do Brasil teve o término quando foi proibida de entrar em qualquer estabelecimento militar em todo o território nacional. Após um período fora do estado do Rio de Janeiro, retornou e deu continuidade à sua formação acadêmica por meio do mestrado em Educação. Em suas palavras: *“um excelente reduto para se fazer estudos teóricos marxistas, um grande centro de discussões no Rio de Janeiro”*.

Paralelamente, passou a dirigir um órgão público federal, o Centro de Estudos da Fundação Nacional de Artes Cênicas. Foi justamente nessa experiência no Centro de Estudos, como diretora, que percebeu que haviam setores importantes de trabalho dentro da instituição; um setor de documentação sobre as artes cênicas e o outro de informação.

O seu foco de atuação era: *“tirar do eixo Rio / São Paulo a monopolização do conhecimento, criando cursos e oficinas e enviando material de estudo para os grupos de outros lugares. Um grupo, por exemplo, de estudo indígena do Pará que desejava estudar teatro e não tinha como, a gente possibilitava isso”*. O projeto mapeava grupos culturais pelo território brasileiro e os trazia para fazer suas apresentações no sudeste, possibilitando dar visibilidade, informação e formação.

Este trabalho possibilitou a entrevistada viajar para diversos lugares do Brasil entre o período de 1985 até 1990. *“Nós chegávamos nas cidades, no local marcado e fazíamos reuniões com os grupos, para ouvir deles como era a situação, o que eles precisavam, como eram tratados, etc. E o segundo momento, que deixava muita gente*

⁵⁶ Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, na cidade do Rio de Janeiro. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no **Anexo 1**.

furiosa por ser o segundo momento, era fazer reuniões com o Estado, o Município e as Secretarias de Educação. E no terceiro momento, sempre que possível, era juntar as três partes". Na época, como diretora de um órgão do Ministério da Cultura, foi demitida em Diário Oficial pelo governo Collor provavelmente, pelas perseguições políticas.

Nas palavras de Pacheco: *“essa experiência abriu a minha cabeça a partir da prática, pois quando se chega em lugares assim, você se depara com diferentes realidades. Tinham grupos que se apresentavam em palafitas, faziam ensaios em taperas, uma coisa muito diferente, que desconstrói tudo o que você conhece”*.

Após a demissão deste trabalho, Pacheco trabalhou na Eco 92 e posteriormente, no Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), levando em paralelo o curso de doutorado em História Social na Universidade Fluminense Federal (UFF). O foco de sua pesquisa era pensar o papel do intelectual brasileiro na sua relação com a sociedade civil e com o poder, buscando compreender os paradigmas do pensamento intelectual e suas relações com o Modernismo.

Neste mesmo período, Pacheco trabalhou num projeto chamado “Brasil Sustentável e Democrático” que posteriormente, passou ser a Rede Brasileira de Justiça Ambiental. No contexto da Rede, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Racismo Ambiental que possibilitou ampliar seu ponto de vista sobre aqueles mesmos grupos sociais que tivera contato anteriormente. *“A estruturação do GT estava muito impregnada desse sentimento de revolta e indignação que vinha de lá”*.

Com base em informações do blog, o GT Racismo Ambiental tem por objetivo reunir denúncias, promover articulações, definir estratégias, campanhas e outras ações de luta contra injustiças socioambientais que recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados e sobre outras comunidades, discriminadas por sua ‘raça’, origem ou cor.

Pacheco coordenou o GT até meados de 2009, período em que resolveu fazer o Mapa de Racismo Ambiental no Brasil. Houve a seleção de 20 casos do território brasileiro e a busca por financiamento para o projeto. A partir de encontros com pessoas que tinham o ímpeto por projetos deste caráter (Fernando Carneiro e Jean Pierre Leroy⁵⁷),

⁵⁷ Jean Pierre Leroy, francês naturalizado brasileiro, filósofo, ex-sacerdote Oblato de Maria Imaculada, socioambientalista, educador popular, assessor da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase) da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de outros movimentos em prol da Justiça Ambiental, faleceu em novembro de 2016 deixando sementes de luta e esperança no território *Abya Yala*.

nasce o Mapa de Racismo Ambiental, em suas palavras: “*o embrião de todos os mapas do Brasil*”.

Ao ser questionada sobre a importância em dar visibilidade aos casos de conflitos ambientais, Pacheco revela que o Mapa de Conflitos é um instrumento de luta que precisa ser divulgado no sentido de potencializar as lutas emancipatórias. Em suas palavras: “*dar visibilidade para um determinado conflito é importante para pessoas da academia entenderem que o mundo lá fora não é a academia (...) é importante para que pessoas sadias de órgãos públicos (as turmas que têm compromisso com essas lutas) e para os pesquisadores se aproximarem de determinadas comunidades*”.

Entendemos nessa fala sua inquietação quanto ao papel da academia no cumprimento de sua função política para a sociedade, sendo estratégica a visibilidade de casos de conflitos para uma leitura mais ampla e crítica da realidade.

Em complementação ao seu olhar, Pacheco expõe que o mapa visibiliza e potencializa as lutas das comunidades e, para algumas delas, é extremamente importante se verem referenciadas por pessoas que estão fora de seus mundos. Sob seu ponto de vista, um estudo deste caráter possibilita criar condições de legitimação das lutas e das estratégias utilizadas pelos grupos sociais.

Em destaque às suas palavras: “*Eu já tive exemplo de gente dizendo - eu não tinha percebido isso! - que era uma prática, mas não uma prática racionalizada, algo no qual aquela pessoa foi levada, chegou lá de uma forma até intuitiva, muitas das vezes, e sequer tinha valorizado enquanto estratégia de luta.* ”

Ao serem visibilizados nas pesquisas do Mapa de Conflitos, os sujeitos reconhecem suas práticas não somente como reações naturais ou intuitivas frente ao tensionamento vivido, mas enquanto prática social de luta e resistência. Uma vez que essa visibilidade abre caminho para outras interpretações, em termos de mediação com o ato pedagógico, potencializa-se as chances de os sujeitos reconhecerem que “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2014, p.51).

Em continuidade: “*E outro ponto, uma questão de empoderamento mesmo, apesar de eu não gostar dessa palavra. Algo que eu valorizo muito e que já vi referenciada na prática, é a possibilidade que eles têm de ver uma luta semelhante citada no Mapa e a partir disso, irem buscar dicas de como a empresa agiu, de como aquele grupo agiu, o que deu certo, o que deu errado, encurtando caminhos*”.

Ao ser questionada sobre a relação entre formação política e conflito ambiental, Pacheco teve por opção revelar casos emblemáticos para expor seu ponto de vista sobre

a existência desta relação. Cabe ressaltar que, em busca de um apreço por maior objetividade, o questionamento sobre esta relação (formação política e conflito ambiental) foi uma estratégia para compreender o ponto de vista do entrevistado sobre as potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais, sem evidenciar explicitamente na pergunta, o viés pedagógico.

Em suas palavras: *“Os Munduruku claramente crescem na luta e tomam conhecimento do seu próprio poder na luta. Para mim existem dois episódios inesquecíveis com relação aos Munduruku, que eu acompanhei a distância, mas que para mim são belíssimos. Um representante da Casa Civil do Governo Dilma, mandou dizer para o povo que eles deveriam enviar quatro representantes à Brasília para uma reunião sobre o projeto de se ter uma hidrelétrica no Rio Tapajós (PA). E os Munduruku responderam - Nós somos 140 pessoas - e, simplesmente, depois de alguns dias de discussões, foi um avião de Brasília pegar 140 representante do povo Munduruku”*.

Em termos de maior detalhamento, Pacheco cita o conflito⁵⁸ entre o povo Munduruku, o Governo Federal e a Eletrobrás, que através do Programa de Aceleração de Crescimento (PAC) apresenta oficialmente, em setembro de 2008, o Projeto do Complexo Tapajós que previa a instalação de um complexo hidrelétrico com a construção de cinco usinas hidroelétricas (UHE) na bacia hidrográfica de um único rio, sendo a principal delas a UHE São Luiz do Tapajós.

Insatisfeitos com as negociações e as medidas de “gestão de conflitos” apresentadas pelo Governo do Estado como forma de neutralização do poder de crítica destes grupos, os Munduruku criam suas próprias estratégias de negociação.

Nas palavras de Pacheco: *“Os Munduruku fizeram o instrumento deles, um tipo de protocolo⁵⁹ e começaram a dialogar com o governo. Depois de passado um tempinho, eles tomaram conhecimento de que os Ribeirinhos estavam sendo completamente negligenciados e os Munduruku, vendo isso, resolveram enviar uma delegação aos Ribeirinhos, de quem não eram nem amigos e, a partir daí, se tornaram aliados na luta e, a partir dessa experiência, os Ribeirinhos criaram seu próprio protocolo e continuam,*

⁵⁸ Este caso de conflito ambiental está disponível no Mapa de Conflitos da Fiocruz. *“PA – Munduruku e ribeirinhos lutam pela vida e contra complexo de hidrelétricas em seu território”*.

Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=pa-munduruku-e-ribeirinhos-lutam-pela-vida-e-contra-complexo-de-hidreletricas-em-seu-territorio>>. Acesso em 15 dezembro de 2019.

⁵⁹ Documento disponível em: <<https://fase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/munduruku-final-2.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2020.

até onde eu sei, profundamente emanados na luta. Quem mexe com um, está mexendo com o outro”.

O instrumento citado por Pacheco diz respeito ao “Protocolo de Consulta Munduruku”. Trata-se de um documento formulado pelo Movimento *Munduruku Ipeg Ayu*, as associações *Da’uk, Pusuru, Wuyxaximã, Kerepo e Pahyhyt* com o apoio do Ministério Público Federal (MPF) e outros parceiros. O protocolo tem como objetivo pautar um instrumento popular de consulta pública, livre e informada a partir da ótica dos grupos mais impactados pelo conflito.

Destacamos trechos do Protocolo, com base nas palavras dos Munduruku:

Nós, o Povo Munduruku, queremos ouvir o que o governo tem para nos falar. Mas não queremos informação inventada. Para o povo Munduruku poder decidir, precisamos saber o que vai acontecer na realidade. E o governo precisa nos ouvir. Antes de mais nada, exigimos a demarcação da Terra Indígena Sawré Muybu. Em hipótese alguma aceitaremos ser removidos.(...)As reuniões não podem ser realizadas em datas que atrapalhem as atividades da comunidade (por exemplo, no tempo da roça, na broca e no plantio; no tempo da extração da castanha; no tempo da farinha; nas nossas festas; no Dia do Índio). Quando o governo federal vier fazer consulta na nossa aldeia, eles não devem chegar à pista de pouso, passar um dia e voltar. Eles têm que passar com paciência com a gente. (...) As reuniões devem ser na língua Munduruku e nós escolheremos quem serão os tradutores. Nessas reuniões, nossos saberes devem ser levados em consideração, no mesmo nível que o conhecimento dos pariwat (não índios). Porque nós é que sabemos dos rios, da floresta, dos peixes e da terra. Nós é que coordenaremos as reuniões, não o governo (Povo Munduruku, s/d)

A criação de instrumentos de participação social de caráter popular para dialogar com o Estado é visto por nós como um elemento pulsante em termos pedagógicos, não no sentido apenas do resultado deste processo, mas sobretudo, da relação que fora constituída. Em termos de potencialidade emancipatória, na medida em que se reconhece as relações de opressão e se propõe uma ruptura desta relação, isso pode ser visto como uma potência pedagógica.

Ainda neste caso específico, analisamos como determinadas categorias conceituais freireanas se operacionalizam no conflito, sendo especificamente a “situação-limite” e o “ato-limite”. Vejamos com as palavras do próprio Freire se este caso traz uma similaridade com estes conceitos:

Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite” em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não

podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite” (FREIRE, 2014, p. 125-126).

Sobre a percepção de Pacheco acerca da relação entre formação política e conflito ambiental, houve o destaque para mais um caso de conflito e as potencialidades percebidas pela entrevistada. Em suas palavras: *“A segunda história, e essa eu vivi e acho extremamente bonita, é lá da beirada de São Francisco, ali naquela região de Montes Claros. Havia um conflito (acho que ainda há) grave onde, de um lado, havia o povo Xakriabá, do outro, os Quilombolas, ambos expulsos de suas regiões e das margens do São Francisco. Os órgãos públicos, além dos fazendeiros, começaram a dizer para eles que deveriam aceitar outros locais para ficarem pois, além de tudo, havia uma área de sobreposição do território reivindicado por eles”*.

Para fins de contextualização, Pacheco cita neste trecho da entrevista casos que foram estudados no Mapa de Conflitos da Fiocruz⁶⁰. Tratam-se de conflitos sobrepostos que envolvem desde a implantação de áreas protegidas, projetos de geração de energia, monocultura, pecuária, irregularidades na demarcação de território tradicional, entre outros fatores geradores dos conflitos.

Em termos de tipologia, Zhouri, Klemens, Laschefski (2010) categorizariam este caso como sendo um conflito ambiental territorial, haja vista que segundo os autores, são aquelas situações onde existe sobreposição de reivindicações de diversos grupos sociais portadores de identidades e lógicas culturais diferenciadas, sobre o mesmo recorte espacial.

Este caso específico ainda traz graves denúncias de violência, assassinatos de Xakriabás e situações de agressões físicas em pesquisadores de Universidades Públicas da região que apoiavam as lutas locais enquanto realizavam suas pesquisas de campo de caráter militante, investigação que assumia a perspectiva de Martinez-Alier (2011) sobre “ciência participativa”.

⁶⁰ Os casos estão disponíveis no Mapa de Conflitos da FIOCRUZ. “MG – Violência contra Xakriabás prevalece até mesmo em município onde são maioria, em meio a assassinatos e obras de barragem que fazem aumentar a seca”. Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=mg-violencia-contra-xakriabas-prevalece-ate-mesmo-em-municipio-onde-sao-maioria-em-meio-a-assassinatos-e-obras-de-barragem-que-fazem-aumentar-a-seca>> ; “MG – No norte de Minas, Vazanteiros e Quilombolas lutam unidos por seus territórios tradicionais”. Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=mg-no-norte-de-minas-vazanteiros-e-quilombolas-lutam-unidos-por-seus-territorios-tradicionais>>. Acesso 04 de janeiro de 2020.

Em termos de estatísticas lamentáveis, provavelmente este caso entraria nos dados sobre “massacres no campo” - sistematizados nos relatórios anuais da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Além disso, o conflito com quilombolas e Xakriabás de MG serviria como mais um dado aos estudos de Giffoni (2014), que retrata casos de “assédio processual a pesquisadores do Brasil” ao analisar nos conflitos ambientais a existência de forças que operam no sentido do não cumprimento dos direitos constitucionais, ou seja, a garantia ao exercício da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento científico.

Em continuidade aos relatos de Pacheco e em que medida ela considera a existência de uma relação entre formação política e conflito ambiental neste caso, destacamos suas palavras: *“Uma semana antes de eu ir para a região, os Xakriabá haviam retomado uma fazenda e tivemos que passar a noite nessa fazenda. À noite, no escuro, chegaram dois ônibus com os quilombolas. Havia uma fogueira e os quilombolas desceram dos ônibus com seus atabaques e, sem falar nada, parecendo tudo ensaiado, todos ficaram ao redor da fogueira, ambos os povos, durante toda a madrugada. Na manhã seguinte, quando eu acordei, os dois povos estavam ao redor da fogueira e ali, naquele momento, eles acertaram tudo entre eles. Decidiram que não havia problema nenhum entre eles, que as terras seriam compartilhadas. A verdadeira construção de um saber a partir da luta. Isso é uma coisa bonita e boa que está acontecendo em muitos lugares do Brasil, como aquela Teia de Saberes⁶¹ lá do Maranhão. O interessante é como eles foram construindo e se entendendo e partiram para a luta, juntos!”*

As estratégias e reações dos grupos originários de *Abya Yala* neste caso, nos revelam elementos importantes: segundo a visão da entrevistada e os afetos gerados nesta experiência concreta, o ritual em comunhão na fogueira foi um elemento importante para as articulações políticas entre os grupos (compreendendo que existia um conflito de interesses entre eles devido à sobreposição de seus territórios).

A nível mais macro, os conflitos daquele território colocavam em questão a possibilidade de serem reconhecidos como sujeitos de direito no mundo, em seu sentido ontológico, sendo este o objeto principal dos conflitos. Contudo, em meio ao som dos atabaques (e a força vital da ancestralidade chamada naquele momento), os sujeitos construíram posicionamentos com potências emancipatórias. Ou seja, as tensões ali

⁶¹ Teia de Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão.

existentes, foram manifestadas como possibilidades, e o lugar da educação se deu no reconhecimento daquilo que lhes estava sendo negado, o *ser mais*.

Vejamos as reflexões de Freire sobre *o ser mais* como vocação histórica no sentido de respaldar nossas percepções acerca das potencialidades pedagógicas deste conflito.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos seres humanos. E esta é a sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos seres humanos como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2014, p.74-75).

Em outra pergunta, ao destacarmos as características intrínsecas dos conflitos ambientais (posicionamentos políticos e ideológicos opostos e a revelação das contradições sociais em estado prático), a entrevistada foi questionada se essas características seriam elementos pulsantes para favorecer uma visão mais ampla e politizada da realidade.

Em seu ponto de vista, a questão da alteridade, nesse sentido, é posta como um elemento importante. Em suas palavras: “*Se eu me disponho a me abrir para ouvir o outro, que é inteiramente diferente de mim, obviamente que eu farei algum tipo de aprendizagem, além de construir, rever e me aprimorar enquanto ser humano*”.

Além disso, Pacheco entende que no conflito existe uma reação biológica do sujeito, ou seja, uma reação de defesa instintiva: “*Se você me ameaça, o meu corpo vai produzir endorfina, meu cérebro vai ficar a mil por hora e, naquele momento, uma expansão de neurônios, de inteligência, vai trabalhar inteiramente acima do que eu normalmente usaria se eu tivesse relaxada. Então, a partir daí, vão haver, inclusive, soluções, hipóteses, instintivamente eu vou buscar como me contrapor, como reagir ao que você está eventualmente falando ou fazendo*”.

Há de se considerar que a ameaça gera uma reação, que somada ao sentimento de suspeita e desconfiança, pode vir a ser criada uma condição favorável para reflexões e uma leitura mais ampla da realidade, constituindo formas de saber em um determinado contexto epistêmico.

Em complementação aos seus argumentos, Pacheco ressalta um pensamento de Antônio Gramsci quando ele diz que a realidade precisa ser repetida e explicada de diversas formas, até que um determinado ponto de vista penetre nas pessoas. Ao refletirmos sobre o lugar da educação neste contexto, lembramos da passagem de

Loureiro ao citar que cada situação concreta compõe totalidades mais amplas e nesse sentido:

Se partimos do pressuposto de que a realidade não se esgota na aparência dos fenômenos e que as particularidades se definem na relação com o contexto e a conjuntura, o cerne do processo educativo, o ato de conhecer, é o movimento que realizamos para ir além do que está posto, do ponto de vista do entendimento da situação, das explicações geradas pela articulação entre teoria e prática, entre categorias e conceitos que organizam de modo coerente a realidade no pensamento (LOUREIRO, 2019, p.57).

Ao considerarmos esse ponto de vista de Loureiro, cabe uma reflexão sobre o papel das lideranças que emergem em meio aos conflitos ambientais e que por vezes, contribuem para este movimento que o autor destacou. E sobre este aspecto, a entrevistada ressaltou a formação de lideranças no âmbito das lutas ambientais, ou seja, lideranças e formadores de opinião que emergem das situações conflituosas.

No entanto, Pacheco ao tratar das lideranças comunitárias, ressaltou pontos que nos remetem aos elementos da Necropedagogia, ou seja, processos que ocorrem em meio aos conflitos que são encharcados de um apelo a minimização da crítica em favor do poder hegemônico.

Em suas palavras: “...eu estou muito ligada ultimamente, ao uso do termo *empreendedor*, que, evidentemente, se você parar para pensar, é recentíssimo, como é recentíssima a descoberta pelas camadas populares, da importância de virar *empreendedor*, porque isso dará a eles total liberdade para fazer seu próprio tempo e decidir que horas irão trabalhar, como querem trabalhar...essa é a lógica da teoria da prosperidade, tranquilamente, mas é muito mais do que isso. No momento em que ele passa a ter como ideal de vida ser *empreendedor*, dono do seu próprio tempo livre, ele, na realidade, está abdicando do direito de ser um *trabalhador*”. Como diria Lúcia Neves (2005), são as estratégias do capital para educar o consenso.

Refletindo sobre o lugar da Necropedagogia neste debate e no modismo em formar cidadãos *empreendedores*⁶², vemos o papel da educação com alicerce deste modelo, que forma sujeitos dispersos, no entanto organizados, imbuídos num desejo de progresso e de desenvolvimento cunhados pela modernidade em uma visão individualista e alienada, que enxerga a luta do trabalhador destituída de sentidos. Neste cenário, por vezes a educação traz a ideia da emancipação do sujeito, no sentido de construir processos de legitimação

⁶² Vemos diversas iniciativas de empreendedorismo e educação, inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

dessas práticas liberais, e neste sentido, é importante reforçar que existem distinções entre as diferentes tradições de pensamento acerca do conceito de emancipação.

Pacheco complementa com ar de indignação: *“No momento em que ele passa a ter como ideal de vida ser empreendedor, dono do seu próprio tempo livre, ele, na realidade, está abdicando do direito de ser um trabalhador”*.

Loureiro nos ajuda a refletir sobre este ponto:

O conceito de indivíduo autônomo, autocentrado e racional, capaz de escolher livremente, é uma típica abstração burguesa de afirmação do individualismo egoísta e da universalidade da ação humana independente das relações sociais. A oposição entre indivíduo e sociedade é um fenômeno histórico criado pelo antagonismo de classes no capitalismo, cabendo a sua superação com vistas a um novo patamar, em que o indivíduo seja plenamente como tal em sociedade – e não contra essa (LOUREIRO, 2019, p.103).

Em suma, em outros tempos esses empreendedores somariam forças para lutar pela ampliação de direitos...E como nos alertou Freire (2014, p. 71), este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que pode levar para manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro, oprimido também.

E neste debate, qual é o lugar dos conflitos ambientais? Vejamos a partir do relato de Pacheco mais algumas estratégias identificadas por ela ao pesquisar casos de conflitos ambientais, sendo neste caso, sob o prisma do associativismo. *“Aí eu me lembro de derrotas...quando de repente, você tem uma comunidade que está num nível de organização social bacana, com as coisas caminhando. A comunidade na Prainha de Campo Verde (Ceará) estava reivindicando suas terras, seus direitos etc, etc, criaram uma associação de moradores junto com os pescadores artesanais e estava tudo caminhando... quando o cara lá que queria se apossar das terras, que é dono do maior império de escolas da região, com universidades e tudo, se infiltra na comunidade e age para criar uma segunda associação de moradores, com toda aquela falácia de que se você tem terra coletiva, você deixa de ser dono da sua casa ou quando o seu filho casa com alguém, ele não pode construir sua residência ao lado...e, de repente, você vê brechar todo o processo de reconhecimento de território tradicional, colocando na cabeça das pessoas uma visão completamente contrária...”*

Fato este comum quando analisamos projetos de EA em territórios de conflito que primam pela lógica de cursos de associativismo sob o viés de ser uma ferramenta de organização social, ou seja, uma ação pedagógica que têm se dedicando ao fomento de

processos de fortalecimento da sociedade civil. Sim, reconhecemos que se trata de uma ferramenta potente para alavancar processos de organização social, no entanto, dependendo do contexto local e a conjuntura, a criação de associações de moradores torna-se mais um instrumento de legitimação para a expropriação do capital no território.

Ao final da entrevista, Pacheco revela mais um ponto importante para nossas discussões e análises acerca das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais. Ao relatar sobre uma oficina com o tema do racismo ambiental, Pacheco revela: “...no final da oficina, a avaliação do participante foi que ele sabia daquela doença (racismo), só que não sabia que tinha aquele nome e que era muito importante que soubesse disso pois iria levar para a comunidade para explicar da doença que sofriam.”

Compreendemos que a oficina sobre racismo ambiental possibilitou os sujeitos se reconhecerem em fenômenos sociais descritos no Mapa de Conflitos, compreendendo aspectos de suas realidades como forma de subsidiar posicionamentos políticos. Neste sentido, entendemos que existe um indicador acerca do grau de efetividade deste processo formativo e de sua característica dialógica pois, a integração entre teoria e prática possibilitou um processo reflexivo e agregou sentido às experiências, realidades e vivências dos sujeitos, aproximando neste caso, à práxis educativa.

4.3 ENTREVISTA 02

RAQUEL GIFFONI PINTO

Doutora em Planejamento Urbano e Regional na UFRJ, Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Professora de sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Pesquisadora do grupo de pesquisa Política, Economia, Mineração, Ambiente e Sociedade (PoEMAS) e do Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza (ETTERN) do Instituto de Pesquisa em Planejamento Urbano da UFRJ.

Buscando compreender a trajetória da vida profissional e suas implicações com o tema dos conflitos ambientais, a entrevista⁶³ foi iniciada com uma questão mais contextual no qual buscamos compreender os interesses da entrevistada pelas questões ambientais e seu foco analítico nos conflitos ambientais.

Giffoni ao longo de sua graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) teve um especial interesse pelo tema ambiental durante uma disciplina chamada “Capitalismo e Meio Ambiente”, no qual teve a oportunidade de conhecer clássicos da sociologia e teóricos marxistas, com uma orientação voltada para a questão da ecologia, desenvolvimento e meio ambiente. Em particular, sua inquietação era sobre as relações entre o capitalismo e a sustentabilidade ao problematizar o seu caráter incompatível.

Seu envolvimento como pesquisadora na graduação levou Giffoni participar de um projeto de pesquisa na Área de Proteção Ambiental (APA) Guapimirim, no estado do Rio de Janeiro. Em meio ao contexto que envolvia Unidade de Conservação (UC), política pública, conselhos gestores e populações tradicionais, o conflito ambiental emergiu em seu horizonte de análise.

Em 2005/2006 a entrevistada inicia um projeto de pesquisa com a orientação do Prof. Henri Acselrad sobre conflitos ambientais envolvendo monocultura de eucalipto no Norte do Espírito Santo e Sul da Bahia. Durante o mestrado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) na UFRJ, Giffoni buscou compreender o conflito sob uma outra ótica, considerando as estratégias empresariais das organizações privadas de celulose.

⁶³ Entrevista realizada em 25 de junho de 2019, na cidade de Niterói. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no **Anexo 02**.

Segue essa mesma perspectiva de análise no doutorado no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR-UFRJ) com a ideia de pesquisar como o mundo corporativo interpreta os conflitos ambientais. Em suas palavras: *“De alguma forma o conflito ambiental se torna uma questão importante para o mundo corporativo e a tese vai se desenrolando neste sentido”*.

Em concomitante ao processo acadêmico, Giffoni se envolve em movimentos sociais como a Rede Alerta Verde e continua suas pesquisas relacionadas aos conflitos da Bahia de Guanabara que envolvia empresas de Petróleo e Gás e populações tradicionais, além de outros casos na região de Volta Redonda.

Ao ser questionada sobre a importância de dar visibilidade aos casos de conflitos ambientais e em que medida pesquisas deste caráter podem contribuir com a formação política dos sujeitos mais vulnerabilizados, Giffoni defendeu que o conflito não é um problema em si, sendo inclusive fruto da democracia.

Destacamos suas palavras: *“A gente fez uma pesquisa sobre a perseguição e constrangimento de pesquisadores que trabalham com conflitos ambientais no Brasil e os pesquisadores que a gente entrevistou se envolviam bastante com as comunidades. Mas quando há um envolvimento no sentido de uma parceria, contribui. Por exemplo, esses pesquisadores acabavam em projetos de extensão juntos, então eu acho que contribui. Mas a função do político é uma, a função do intelectual é outra. A função do intelectual é refletir sobre aquele conflito, a função do político é arregaçar as mangas e trabalhar junto. Ele pode ser a mesma coisa, o intelectual e o político pode ser uma mesma pessoa, mas acho que uma profusão de estudos acaba perturbando as comunidades. E eles nos perguntam: E o que isso vai resultar pra gente? - Eles recebem uma chuva de acadêmicos, para fazer suas teses, seus mestrados, e acabam sobrecarregando essas comunidades e trazendo impactos negativos”*.

A entrevistada ressaltou a importância de o pesquisador ter essa responsabilidade pois no seu ponto de vista, por vezes, não é responsável fazer uma investigação acadêmica em um determinado grupo e momento histórico. Além disso, a descrição em pesquisa sobre as táticas dos movimentos sociais e/ou suas disputas internas de um determinado movimento, é vista por Giffoni como um aspecto delicado.

É possível que essa observação de Giffoni seja inspirada em autores que problematizam a natureza segmentada do conhecimento científico, fruto da ciência moderna e de uma configuração da política ambiental iniciada nas décadas de 1980 e

1990 que consagraram especialidades técnicas ao campo ambiental. Sobre essa discussão, encontramos em Zhour, Laschefski e Pereira (2014) o seguinte pensamento:

Em consequência da segmentação dos saberes pela ciência moderna, limitam-se aos temas de seu domínio particular, operacionalizando saberes fragmentados, a partir da lógica hegemônica do desenvolvimento. (...) O olhar técnico fragmentado apenas promove uma adequação do meio ambiente e da sociedade ao projeto proposto, fazendo com que outros olhares e saberes não enquadrados pelo discurso técnico-científico sejam, assim, excluídos dos processos de classificação e de definição sobre os destinos dos espaços (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2014, p. 17).

Sobre este ponto de vista, existe uma questão importante na relação entre os conflitos ambientais e a produção de conhecimento científico, que implica necessariamente no papel e no compromisso social dos pesquisadores frente aos processos conflitivos.

No decorrer da entrevista, buscamos compreender a relação entre conflito ambiental e formação política e nesse sentido, Giffoni destacou que as pessoas ao se envolverem em conflitos, muitas das vezes, tornam-se lideranças comunitárias e formadores de opinião.

Em destaque aos seus argumentos: *“O Alexandre Anderson⁶⁴, por exemplo, usava os estudos dos Relatórios de Impacto Ambiental das empresas e explicava para nós, pesquisadores, sobre esses relatórios. Ele não tem curso técnico em meio ambiente, não tem ensino superior, nem sei se ele tem o ensino médio, talvez tenha, mas é claro que ele já tinha todo o conhecimento do manejo do mar, mas tem todo um certo conhecimento, um expertise do linguajar do licenciamento que ele foi aprendendo para fazer um melhor disputa. Eles também vão aprendendo as estratégias das empresas”*.

Silveira (2014, p.80) realizou sua dissertação sobre o potencial educativo da prática militante e entrevistou o mesmo sujeito citado por Giffoni e no seu ponto de vista, o que ocorre durante o processo de luta é que os sujeitos demandam de uma série de conhecimentos que não são previamente estabelecidos e, por não serem em sua maioria conhecimentos acessíveis às classes trabalhadoras, acabam assumindo um caráter contra-hegemônico. Silveira reforça (p.84) dizendo que, ao fazer parte do movimento ambientalista, desperta o que Paulo Freire chamou de curiosidade epistemológica. A

⁶⁴ Alexandre Anderson é pescador e liderança comunitária na Bahia de Guanabara, membro do Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímicas nas cercanias da Bahia de Guanabara (AOMAR). Informações sobre o movimento disponível em: <<http://fappbg.blogspot.com/p/quem-somos.html>>

inserção na luta política aos poucos vai transformando seu habitus, oferecendo novas possibilidades e formas de estar no mundo.

Giffoni complementa seu olhar com base em uma experiência prática: *“Nós do POEMAS fomos fazer uma oficina lá no norte da Bahia, com a CPT de lá, pois lá tem vários conflitos envolvendo mineração, e uma mulher, dona de casa e liderança local, falou quando o assistente social da empresa chegou para conversar: “Olha, eu sei que você é paga para nos enganar e a gente tem que fingir que a gente está acreditando em vocês...”*”.

O caso relatado nos remete as estratégias do capital que difunde a crença de que os conflitos entre diferentes segmentos da sociedade podem ser resolvidos por meio da “gestão” do diálogo entre os atores, com a finalidade de se alcançar um “consenso” (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2014, p. 13). Colocando em diálogo com Giffoni: *“Para alguns teóricos, é justamente esse consenso, a morte da democracia. Você vai abafar os conflitos e, nesse sentido, não há nenhuma possibilidade de emancipação, que é a ideia a educação”*”.

A finalidade de se alcançar um consenso ganha contornos mais amplos quando as estratégias consensuais se tornam elementos de difusão de uma pedagogia da hegemonia, nos termos utilizados por Neves (2005). A autora, ao analisar o fenômeno da sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia, nos alerta:

A nova pedagogia da hegemonia propõe-se a estimular um tipo de participação que, fortemente relacionada ao conceito gramsciano de catarse, tenta incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais. (...)Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realizar a grande política de conservação (NEVES, 2005, p.35).

Percebemos pelo trecho da entrevista que a dona de casa e liderança local, ao passar por essas situações, alcançou também uma clareza sobre as estratégias de harmonização dos conflitos, pois segundo Giffoni: *“Ela teve uma leitura absolutamente real do que estava acontecendo ali, das estratégias das empresas. Eles vão adquirindo aprendizado da forma de operação do Estado, das empresas”*”.

Talvez Rufino refletisse sobre este caso como a materialização do *ebó epistemológico*, já que o autor o compreende também como um princípio tecnológico. Em suas palavras:

O ebó, vem a se configurar como o saber praticado que, ao cruzar outros modos, os afetam, atribuindo a eles mobilidade, dinamismo e transformação. (...) Os ebós são, em suma, as múltiplas tecnologias inventadas e praticadas como possibilidade para a potencialização das energias que nos movem na/para a abertura de caminhos e acúmulo de força vital (2019, p. 43).

Ao complementar seu raciocínio, Giffoni revelou: *“E eu acho que os conflitos são pedagógicos, sobretudo, não só para eles, mas pra gente, para os acadêmicos e para o público em geral, pois são essas pessoas que estão lá na arena do conflito que nos mostram novas formas de uso do espaço público”*.

Enxergamos uma potência nessa fala, até mesmo para nos ajudar na concretização do que Freire (2014, p.139) coloca, ao afirmar que um processo de investigação deve necessariamente abandonar os esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixando na compreensão da totalidade.

A entrevistada, ao tratar das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais, destaca a luta das populações tradicionais pelo extrativismo do coco babaçu, que constitui uma das principais bandeiras dos grupos e movimentos de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Trata-se do movimento criado no início dos anos de 1990, o Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB).

Em suas palavras: *“As catadores de coco em Babaçú conseguiram com a luta delas, aquelas leis estaduais de acesso ao babaçu⁶⁵, trazendo novas formas de relação público-privado. Ali é uma propriedade privada, mas as mulheres conseguiram o acesso para catar o coco. Isso é um aprendizado pra gente, de definição do que é público e do que é privado, de que sempre é possível mudar, dependendo da luta, dos direitos”* Em termos do reconhecimento jurídico, Almeida (2005) expõe:

O Babaçu Livre representa uma nova concepção de direito, pois é contrário ao Direito Civil, que privilegia a propriedade privada, ao Direito Agrário, que possui o caráter social da terra, mas não da cobertura vegetal ali instalada, e ao Direito Ambiental, que privilegia a cobertura vegetal (ideal de preservação/conservação) em detrimento ao uso dos recursos por trabalhadores extrativistas (ALMEIDA, 2005).

⁶⁵ O primeiro município do Maranhão que contou com uma Lei do Babaçu Livre, em 1997, foi Lago do Junco (região central do Maranhão, na qual se encontra a região dos cocais, área mais abundante de palmeiras de babaçu). De lá para cá, outras cidades editaram leis municipais com base no livre acesso aos babaçuais.

Esse caso específico revela um movimento de ruptura com os padrões sociais que impõem negações ao exercício de atividades livres, ou melhor, houve uma compreensão de que a luta pelo direito ao trabalho e de suas práticas culturais era parte de uma dimensão mais ampla, ou seja, a luta contra as relações desumanizadoras impostas pelo capital, fazendo nesse sentido, emergir o potencial pedagógico e emancipatório.

Esse conflito pode ser analisado como uma importante contribuição para o que Escobar (2016) defende, a ontologia política. Para ele, trata-se da análise de mundos e dos processos por meio dos quais eles se constituem enquanto tais. A ontologia política reposiciona o mundo moderno capitalista como um mundo entre muitos outros mundos.

Inspirados nas quebradeiras de coco babaçu e nas suas estratégias de (re)existência, destacamos suas preces:

Ave Palmeira, que sofre desgraça. Malditos derrubam, queimam e devastam. Bendito é teu fruto que serve de alimento. E no leito da morte ainda nos dá sustento. Santa mãe palmeira, Mãe de leite verdadeiro. Em sua hora derradeira, Rogai por nós quebradeiras (Maria do Socorro Teixeira Lima, quebradeira de coco babaçu, s/d).

Ainda no sentido de compreender as relações entre conflitos ambientais e formação, Giffoni complementa: *“É pedagógico pra gente, para nós vemos como eles convivem com o meio ambiente, como eles lidam com o que chamamos de recursos naturais...a gente aprende...eu aprendi sobre ecologia política com esses movimentos sociais. A própria reserva extrativista do Chico Mendes, que a luta dos seringueiros que conseguiram colocar lá, foi um aprendizado para o Estado, eles instituíram uma nova categoria. Então, a pedagogia é para eles, mas com certeza, para todo mundo serve”*.

Encontramos em seus relatos aproximações importantes com a concepção de práxis educativa transformadora e ambientalista descrita por Loureiro (2004). Em seus versos:

A práxis educativa transformadora e ambientalista é, portanto, aquela que fornece as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (LOUREIRO, 2004, p.05)

E também concordamos com Gadotti (2003, p.63) que essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará de um momento para outro, por isso, é necessária uma pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária e consciente do que historicamente é possível fazer.

Embora seja importante relacionar os pensamentos destes teóricos com os elementos trazidos na entrevista no sentido de compreender as potencialidades pedagógicas emergentes, sabemos que no conflito há o que está a serviço das classes dominantes e que está a serviço das classes dominadas, e neste sentido, a entrevistada ressaltou: *“E entra o outro lado também. As empresas também já entendem como eles se articulam. A Aracruz, por exemplo, eu entrevistei o Gerente de Meio Ambiente, em 2007, e ele disse assim: Agora os movimentos sociais se articulam em rede, a empresa, então, tem que estar em rede”*.

As experiências não formais de educação, mais próximas das dinâmicas dos movimentos sociais, parecem captar a atenção do setor empresarial. Encontramos um artigo em site eletrônico⁶⁶ com o seguinte tema: *“O que as empresas podem aprender com os movimentos sociais bem-sucedidos?”*. Em suma,

Esse espírito revolucionário é mais importante do que nunca no âmbito dos temas sociais e políticos, mas também está sendo decisivo no mundo corporativo também. Cada vez mais empresas estão seguindo o exemplo dos movimentos sociais para melhorarem a cultura empresarial e, conseqüentemente, o mundo (Fundação Getúlio Vargas, s/d).

Esse movimento de aprendizado com os movimentos sociais vem se configurando como um cenário cada vez mais comum no mundo empresarial, sendo estratégico para o aprimoramento de suas estratégias de harmonização dos conflitos. Giffoni resalta seu ponto de vista: *“O que eu tenho observado é que, na verdade, as diferentes posições num conflito não geram, necessariamente, consensos positivos em relação à democracia e acesso aos direitos. A minha perspectiva vai mais no sentido de que uma parte, a parte mais forte do conflito, a que tem mais poder político e econômico, geralmente as empresas, o Estado, acaba fazendo essa neutralização dos conflitos, elas acabam aprendendo a lidar com esse conflito, não para garantir maiores direitos, mas para minimizar o poder da crítica”*.

Muitos autores do campo da EAC têm se dedicado na compreensão deste processo descrito por Giffoni, observando que nos conflitos ambientais existem práticas sociais que compactuam com os esforços mantenedores do *status quo* e outras com compromisso de denunciar a desumanização e anunciar processos emancipatórios.

Em complementação, Giffoni relata: *“A questão é que não se trata apenas de opiniões distintas, são poderes distintos, poderes de acesso aos recursos naturais*

⁶⁶ Artigo disponível em: <<https://www.ibe.edu.br/o-que-as-empresas-podem-aprender-com-os-movimentos-sociais-bem-sucedidos/>>. Acesso em:

distintos, então não é só sentar numa mesa e dialogar...porque o poder ali é diferente. Então, talvez, com relação aos diferentes movimentos sociais que se engajaram na luta contra a monocultura do eucalipto lá no Espírito Santo, por exemplo, onde se engajaram povos indígenas, camponeses, Quilombolas...são grupos com visões distintas, com cosmologias distintas, mas que articularam em prol da defesa dos territórios. Nesse caso, a Ecologia do Saber funciona porque a questão do poder ali, nenhum grupo sobrepuja o outro, na questão do poder”.

Esse ponto da entrevista nos provoca reforçar o debate entre Freire e seus companheiros quando insistem que existe possibilidade de diálogo entre os iguais e diferentes, mas nunca entre os antagônicos. Ou seja, não pode existir o diálogo entre grupos com poderes e concepções de mundo antagônicos, assim como Giffoni colocou.

Talvez a ressignificação do termo “diálogo” e a perda de sua essência no sentido etimológico, leve ao entendimento de que essa possibilidade é viável, mas, ao considerar o termo em consonância com a tradição crítica, esse diálogo é inexecutável. Em suma: “Entre estes, o que há é o conflito” (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p.94).

O diálogo não acontece entre o latifundiário e o quilombola por exemplo, o que existe nesta relação é o conflito, sendo justamente essa relação, o lugar da EA. Pois se pensamos a educação sob o ponto de vista ontológico, o lugar dela está nesta relação do conflito que envolve tanto a negação da humanidade quanto afirmação dela, que emerge da própria negação, constituindo assim, a potência para o processo de humanização. Essas reflexões baseiam-se novamente em Freire quando ele discute:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. **Vocação negada, mas afirmada na própria negação.** Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2014, p.40 *grifos nossos*).

Questionada sobre as práticas sociais que surgem no contexto dos conflitos e seus potenciais e desafios em termos pedagógicos, a entrevistada relata: “*Existe uma série de iniciativas relacionadas à chegada das empresas e, quando elas chegam, geralmente suas consultorias chegam antes e fazem as reuniões, aqueles fóruns participativos, oficinas que têm toda uma dinâmica participativa, em que as pessoas ouvem. Conversando com pessoas que trabalhavam nessa área, elas me diziam: - primeiro tem que deixar as pessoas falarem mesmo, um processo de escuta e também para que elas*

pensem e para que, através delas, surjam as soluções...- Bom, isso é um tipo de pedagogia que, na verdade, é usado para que cheguem informações às empresas e, para também, num primeiro momento, acalmar os ânimos nas comunidades”.

São conhecidas na literatura da Ecologia Política autores que atribuem algumas das ações descritas por Giffoni com a ideia da conciliação de interesses econômicos, ecológicos e sociais (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2014) por meio dos espaços de participação social, atribuindo ao mercado a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental (ACSELRAD, 2004), questão essa, analisada de maneira sucinta ao longo da pesquisa.

Giffoni ao complementar seus argumentos, nos revela: *“Outra estratégia pedagógica é o uso outro da cartografia, dos mapas. Algumas empresas vêm fazendo mapas comunitários, com as comunidades, usando um pouco da ideia de cartografia social, que veio da base e eles pervertem um pouco usando essa metodologia da cartografia social. E então eles mapeiam as comunidades, quais são as mais críticas...”* Chama-nos atenção o trecho no qual ela destaca que “as informações chegam às empresas” e “eles mapeiam as comunidades”, pois este ponto nos parece bastante delicado.

Vejamos as implicações deste repasse de informações dos sujeitos (considerando um caso de conflito) e a utilização destas informações para compor, por exemplo, a Teoria dos Stakeholders⁶⁷ utilizada ao nível de metodologia pelas organizações com base na Matriz de Stakeholders. Nessa matriz atribui-se o poder de influência (positiva e negativa) que os sujeitos possuem em uma determinada organização e seus projetos, programas e ações. Logo, ao serem analisados ao nível de poder, existem os sujeitos considerados como “os potenciais de geração de conflito”, àqueles que podem de alguma forma influenciar negativamente os objetivos e a missão da organização.

Ao expor este procedimento de forma sucinta, o que nos remete como risco é a maneira em que esses dados são utilizados em determinados contextos. Não à toa, vemos o crescimento de casos de violência (ameaças, agressões físicas e morais, assassinatos) em lideranças comunitárias pois estes, com base na Matriz de Stakeholders, são analisados, por vezes, como sujeitos com maior nível de conflitividade.

⁶⁷ R. Edward Freeman (1984) desenvolveu a Teoria dos Stakeholders e disse que “stakeholders são qualquer grupo que afete ou seja afetado pela organização”. Em português, “stakeholders” são entendidos por “públicos de interesse”.

Cabe ressaltar que não estamos denunciando de forma generalizada o uso desta ferramenta como um mecanismo gerador de violência, no entanto, estamos colocando um ponto de alerta para essas estratégias utilizadas e seus riscos intrínsecos.

A entrevistada complementa seu olhar sobre as estratégias pedagógicas em casos de conflitos: *“Então, uma outra estratégia que as empresas fazem, que talvez tenha algo a ver com a estratégia pedagógica, é a criação de associações. Eles estimulam a criação de associações. A gente viu isso aqui em Santa Cruz, com o incentivo de associações pescadoras, que poderiam rivalizar com os pescadores mais críticos. Isso também ocorreu lá no Espírito Santo, com a Comunidade Quilombola; eles criaram uma associação de comunidade negra catadora de lenha. Observe que é “associação negra” e não “associação quilombola”. Então tem essa estratégia também, de fomentar a criação desses grupos para rivalizar com os grupos mais críticos. E esses grupos geralmente conseguem apoio, conseguem dinheiro, conseguem recursos, e vão se fortalecendo”*. Percebam que essa estratégia foi destacada tanto por Giffoni quanto por Pacheco no decorrer das entrevistas.

Ao analisarmos esse contexto do estímulo ao associativismo e todos seus sentidos implicados, nos remetemos ao conceito de alienação de Marx, considerando a capacidade do capitalismo de inverter qualitativamente qualquer formação social. Nesse sentido, dialogamos com Loureiro para trazer este debate:

O sociometabolismo do capital é alienado – produz o estranhamento, a cisão eu-outro -, ao passo que, como afirmado por Marx (2008), as relações sociais se dão à medida que o indivíduo é alienado: i) de seu ser genérico, uma vez que a propriedade privada fragmenta as relações humanas baseando o ser mesmo das pessoas em suas posses; ii) do produto do seu trabalho, à medida que a propriedade privada dos meios de produção dá a seu proprietário o resultado de trabalho de outro indivíduo e define sua gestão e uso; iii) em relação a si mesmo, já que não reconhece no produto de seu trabalho algo representativo de sua própria humanidade e de seu poder criador; iv) em relação ao seu semelhante, visto que a relação de apropriação e expropriação dos meios de produção da vida social traz consigo uma fragmentação essencial e “turva” a capacidade de entendimento de que o outro não é uma externalidade com a qual interajo, mas é parte mesmo do eu; v) da natureza, que, para ser fragmentada e vendida, precisa ser posta em uma condição de separação da humanidade e estritamente de fonte de recursos, dominada e controlada (LOUREIRO, 2019, p. 34).

Inserimos também nesta análise a dimensão da Necropedagogia, ao considerar os processos que levam para a fragilidade e/ou perda do potencial humano. A Necropedagogia consiste num conjunto de experiências, conteúdos, práticas, intencionalidades e intervenções que causam afeto *nos* e *entre* os indivíduos - experiências pessoais e coletivas - e os levam para uma fragilidade de entendimentos e

sentidos sobre as condições que os impedem de *ser mais*, em termos ontológicos. Morte que não ocorre apenas no sentido material, mas sobretudo numa dimensão simbólica, imaterial e intrasubjetiva, a qual Dussel (1993) nomearia de encobrimento do outro.

Mesmo se tratando de uma relação complexa, reconhecemos que existem os processos políticos-epistêmicos que se constroem nesta relação contraditória. Nas palavras de Giffoni: *“Eu acredito que, na medida em que o conflito avança, o conflito no sentido não violento, mas em que as partes podem manifestar os seus sentidos e os seus usos sobre o meio ambiente, nós aprendemos mais sobre essas outras relações com o meio ambiente. Então eu acho que é fundamental a Educação Ambiental nesse processo, é fundamental o conflito na educação ambiental”*.

Esse ponto nos remete ao potencial pedagógico do diálogo crítico que Freire expõe em suas obras. Diálogo associado, sempre, ao seu empenho de reflexão, tornando-se verdadeiramente, práxis. Em suas palavras:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre as condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, **se o momento já é da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica** (FREIRE, 2014, p.73. *grifos nossos*).

Se essa perspectiva de Freire for considerada ao nível das situações concretas de casos de conflitos ambientais (compreendendo-os como o “momento da ação”), potencializa-se os aspectos pedagógicos destas situações na medida em que se tornam objetos de reflexão crítica a partir da mediação educativa. Ao fazermos essas considerações, buscamos defender o potencial eminentemente pedagógico dos conflitos e o comprometimento atribuído pela EAC nesse contexto.

Por fim, deixamos os pontos de vista da entrevista sobre as relações da EA com os conflitos ambientais: *“A educação ambiental realmente tem que te como protagonista as comunidades impactadas, elas é que têm que nos dizer, dizer ao poder público, dizer às empresas, dizer à academia, como que se lida com aquele ambiente ali, pois são elas que mais entendem, de fato. São os pescadores que mais entendem do mar, são as comunidades que vivem da agricultura que mais entendem do ciclos da terra. Então, tem que ser realmente uma educação crítica, a Educação Ambiental tem que ser protagonizada pelos próprios... e, certamente, eles vão aprender também; o processo educativo é isso, aquela via de mão dupla. Eles vão aprendendo também. Não é que a academia tem que sair, que o poder público tem que sair, não. Eles têm que estar juntos, mas ela tem que ser pensada por esses grupos”*.

4.4. ENTREVISTA 03

CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor da Universidade Fluminense Federal (UFF) e coordenador do Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidade (LEMTO)

A entrevista ⁶⁸ foi iniciada com uma questão mais contextual, buscando compreender a trajetória de vida profissional do entrevistado e suas implicações com o tema dos conflitos ambientais. Seu interesse pelo “território” surge no final da década de 1980 e suas experiências na década seguinte o fizeram ser conhecido por ser um intelectual que anda junto do povo, ajudando levantar a bandeira: “Não queremos terra, queremos território!”

Porto-Gonçalves por ser geógrafo, entende que sua formação possui uma essência híbrida dentro do campo das ciências, na medida em que ela possui várias vertentes: geografia física, geografia que estuda a natureza, tecnologia de solo, geografia política, urbana, indústria e também o campo do social.

Sobre a trajetória profissional, destacamos suas palavras: *“Passei três anos de graduação furando solos da Barra da Tijuca e fazendo estratigrafia, o que foi muito bom para adquirir uma certa disciplina que depois acabou tendo uma influência decisiva. Quando eu me formei em 1972, uns anos depois, em 1976, eu trabalhava em Campos no estado do Rio de Janeiro, e teve um conflito dos alunos da faculdade de Filosofia de Campos - onde eu trabalhava - que eram ativistas, com o pessoal ligado à conservação da natureza. Eles acabaram envolvidos com uma comunidade de pescadores sendo expulsos e vieram me chamar para justificar a reivindicação que eles estavam fazendo, pois, a polícia estava prendendo as lideranças. Fiz um relatório atestando como legítima aquela reivindicação. E eu, que tinha uma certa relação sociedade/natureza e ainda uma certa simpatia, ainda que um pouco difusa sobre a problemática ambiental, vi ali que na verdade, eles estavam reivindicando condições de sobrevivência deles, que vai ser algo*

⁶⁸ Entrevista realizada em 10 de julho de 2019, na cidade de Niterói. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no **Anexo 03**.

que irá me marcar definitivamente, foi que, a partir desse momento eu percebi que haviam diferentes matrizes de conhecimento”.

O entrevistado relatou que na época tinha um conhecimento tipicamente convencional da ciência, cartesiano, fazendo estudos de estratigrafia e mostrando que isso gerava um conhecimento sobre as dinâmicas dos ecossistemas locais. E no contexto de suas pesquisas de campo, ele teve a oportunidade de fazer perguntas aos camponeses, o que lhe chamou atenção pelo nível de conhecimento daqueles grupos. Em suas palavras: *“Eu tinha um processo de validação de conhecimento próprio, mas eu percebia que eles conheciam a partir de outra matriz de racionalidade, no caso de uma formação camponesa. Então a partir daquele momento, foi quase como um batismo, você detém a formação acadêmica ao mesmo tempo já com a questão desenvolvida de uma luta social”.*

Essa experiência o fez perceber que a questão ambiental era de profundo interesse das camadas populares sobretudo, dos camponeses e pescadores. Além disso, serviu para romper com um preconceito de que o debate propriamente ambiental era marcado majoritariamente pela classe média - *“um pouco importada”* - nas suas palavras. Com o decorrer do tempo sua percepção mudou pois percebia caminhos próprios no debate ambiental e no movimento da Ecologia Popular.

Anos depois, em sua experiência com os seringueiros, Porto-Gonçalves entendeu a importância de ouvir as vozes do povo da floresta e isso se consolidou, para ele, como uma chave analítica para o debate ambiental. Ao problematizar as diversas matrizes de conhecimento, o entrevistado relatou: *“Os Europeus inventaram a filosofia e pensam que inventaram o pensamento. Uma coisa é inventar uma forma específica de pensar, o pensamento você não inventou...todo o povo pensa...você inventou a ciência e acha que, com isso, inventou o conhecimento...O conhecimento científico é um conhecimento fantástico, mas não é o único, o conhecimento é algo mais amplo...então tem gente que acha que uma forma de pensamento é o pensamento em si.”*

Entendemos que este período foi fundamental para suas abordagens teóricas e apontamentos sobre a necessidade de maior reconhecimento de outras matrizes de conhecimento. Cabe ressaltar que Porto-Gonçalves no artigo científico de 2008⁶⁹

⁶⁹ Ver Porto-Gonçalves, C.W. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana.** CLACSO, Buenos Aires, 2008.

aprofundou esse debate ao problematizar a relação entre saberes e territórios e colocar em questão a ideia eurocêntrica de conhecimento universal.

Sobre esta problematização, Escobar (2015) mergulha ainda mais fundo ao ressaltar que a ideia eurocêntrica de conhecimento universal levou a existência de uma “ontologia Uni-Mundista” com suas concomitantes narrativas e práticas.

O entrevistado, após fazer um resumo de como começou sua história nas questões ambientais, reforçou que seu batismo foi entender com o povo de que o conhecimento é produzido a partir de outros lugares. De forma humorada Porto-Gonçalves resume: *“Se for sintetizar numa frase essa ideia, eu diria: Tem gente que fala “nós vai” e sabe pra onde vai e tem gente que fala “nós vamos” e não sabe para onde vai. - Ou seja, existem essas outras formas de conhecimento que a gente desqualifica por preconceito da concordância verbal, mas que na verdade, existe a concordância com o real”*.

Após relatar seu contexto pessoal/profissional, buscamos compreender o ponto de vista do entrevistado sobre a importância de pesquisar e visibilizar casos de conflitos ambientais. Em suas palavras: *“Se tem um conflito, isso já indica que uma determinada problemática está sendo objeto de discordância, que existe mais de uma visão. Isso já é algo, um lugar, um momento, privilegiado em termos epistemológicos pois já quebra com a ideia positivista de que existe uma verdade. Num conflito há, no mínimo, duas posições a respeito de um tema, podendo ser mais. Isso já é, pra mim, um elemento de enorme relevância que quebra essa ideia de uma verdade única”*.

A ideia de verdade única se apresenta como um elemento do projeto de universalidade do pensamento moderno-europeu e que desde o nascimento da Modernidade em 1492, é alicerçado pelo violento processo de “encobrimento do outro” (DUSSEL,1993), sustentando-se pelas diversas faces da colonialidade (QUIJANO, 2005) e pelo fenômeno do epistemicídio descrito por Santos (2007). Se Porto-Gonçalves compreende que no conflito existe um privilégio em termos epistêmicos logo, ao ser trabalhado em suas potências pedagógicas, enfrenta-se o processo de desperdício das experiências humanas.

Em complementação: *“(…) ao mesmo tempo, se você me permite uma metáfora, eu diria que, assim como você não se cura de uma doença qualquer cujo sintomas você desconhece, mas que dói, que incomoda, o conflito é como se fosse essa dor, é a dor da sociedade. É a sociedade gritando, dizendo onde está doendo. Ou seja, nesse sentido, ela é condição da cura. E o conflito significa também dizer uma outra dimensão: que, sobre ele, tem lugares diferentes dentro do conflito; tem o que está gritando, o que está*

indicando seus motivos de alguma forma e os que estão gritando pois está doendo. Nesse sentido, é importante começar a abrir um debate onde, na verdade, se você está preocupada com a superação de problemas e injustiças e você considerar que há um lugar de fala do subalternizado, do oprimido, do explorado que está indicando onde está doendo, o conflito dá uma dimensão de objetividade; ocorre ali, com essas bandeiras, com aquelas pessoas, indicando que tem uma dimensão objetiva e que te permite fazer uma distinção entre objetividade e neutralidade”.

Gritos que surgem do capital e de suas formas de expropriação e que por isso, levam os sujeitos com suas dores se expressarem nos conflitos. Em suma, os gritos ouvidos nos conflitos são os efeitos de manifestação da expropriação do capital e suas relações destrutivas da vida. E quando Porto-Gonçalves provoca a necessidade de um debate sobre essas questões, encontramos alguns argumentos em Freire, Gadotti e Guimarães no livro *Pedagogia: diálogo e conflito* (1995) que sustentam o ponto de vista de Porto-Gonçalves. Neste sentido, damos destaque aos versos de seus debates:

Insisto, assim, que é preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando.(...) Há um momento em que, como expressão política, o grito pode representar uma etapa da consciência política das massas que se poderia chamar de momento de rebeldia ou de rebelião. O que é fundamental é que esse momento se converta em momento de revolução (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p.91)

O entrevistado complementa seu olhar sobre este debate: *“Você pode objetivamente demonstrar a legitimidade dessas reivindicações, desses gritos, dessas dores; isso pode ser indicado objetivamente e quando você indica objetivamente aquele que está tentando superar, significa que a execução não deve ser neutra. Isso é extremamente importante, se fazer a distinção entre neutralidade e objetividade. A gente, enquanto cientista, assume um compromisso com a objetividade e essas dores, essas reivindicações que se manifestam através dos conflitos, indicam que têm grupos que estão querendo expandir o campo da justiça, dos direitos, daqueles conciliados nas circunstâncias que elas teriam direito ou que teriam sentido para a vida. Portanto, ela tem um profundo componente emancipatório, sobretudo ao assumir um conflito”.*

É importante reforçar que este componente emancipatório trazido pelo entrevistado diz respeito ao processo de emancipação humana e não a emancipação do sujeito. Pois essas relações de expropriação do capital, são relações desumanizadoras que negam a possibilidade de o sujeito exercer a sua vocação histórica de *ser mais* (Freire, 2014) portanto, exige o enfrentamento das condições estruturais para criar possibilidade

em realizar-se como ser humano. Ou seja, é desta emancipação humana que o entrevistado fala em suas argumentações e para iluminar este debate, dialogamos com Loureiro:

O processo emancipatório almeja, portanto, a construção de uma nova sociabilidade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados (...). Processo que visa garantir aos diferentes agentes sociais efetivas condições de participar e decidir, sob relações de produção que permitam a justa distribuição do que é socialmente criado (alimentos, remédios, roupas, utensílios para proteção, educação, arte, ciência etc.) para que a nossa espécie alcance novos modos de viver e se realize na natureza e não “contra a natureza” (LOUREIRO, 2019, 2007).

Ao colocarmos uma intenção por compreender o ponto de vista do entrevistado sobre as relações entre conflitos ambientais e emancipação, Porto-Gonçalves revelou: *“Não é que a verdade das classes dominantes não seja verdadeira; são as verdades das classes dominantes. Às vezes não se quer enxergar o conflito, a contradição, porque ela não está interessada em superar esse tipo de problema. Agora, para quem sofre, esses são conceitos chave: contradição, exploração, dominação...categorias que aparecem como ideologias do ponto de vista das classes dominantes. Então, nesse sentido, o conflito tem esse potencial epistêmico, político e emancipatório de mostrar a importância destes conceitos, destes fenômenos. A gente vai apurando, conceitualmente, para dar mais rigor, para poder mostrar a legitimidade das reivindicações, sempre tentando ampliar o aspecto da justiça, da igualdade, enfim...”*

Ao destacar os potenciais e conceitos citados pelo entrevistado, entendemos que dos conflitos emergem conceitos nativos, de comum entendimento, de base popular, além da politização de muitos outros. Isso por si só demonstra que os discursos presentes nos conflitos não estão descolados das questões objetivas e materiais da vida, e isso é visto por nós como mais um elemento potente em termos pedagógicos.

Complementado, há aqui uma questão pedagógica importante para os educadores ambientais que por vezes, colocam energia nas disputas discursivas e nas subjetividades ali presentes, correndo o risco de serem “retalhos da realidade desconectados da totalidade” (FREIRE, 2014, p.79). Nesse sentido, vemos que a insurgência (e/ou a resignificação) de determinadas categorias conceituais no âmbito dos conflitos, é determinada pela relação estabelecida entre o pensamento e a concretude da vida, aproximando-se do que Freire defende: subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (Ibidem, p.51).

Ainda no decorrer da entrevista, buscamos compreender a relação entre conflito ambiental e formação política e nesse sentido, Porto-Gonçalves destacou que o conflito amplia o horizonte de conhecimento de uma sociedade sobre si própria. Em suas palavras: *“Agora, esse processo de compreensão a partir dos conflitos que são sentidos e vividos pelos que são implicados, são uma expressão pra gente não ficar numa discussão que marcou durante muito tempo o pensamento crítico, a ideia da dialética como a competição da contradição... o que é o conflito senão a contradição no estado prático? A compreensão das dimensões desse conflito faz parte também do processo da gente mexer nele e compreender as suas diversas dimensões. O próprio conflito, embora expresse a contradição, ele também precisa ser pensado, elaborado, numa compreensão das suas múltiplas implicações. A leitura que se tem sobre esses lugares é uma leitura sobre esses lugares, e não uma leitura desses lugares”*.

Este ponto nos ajuda reforçar a necessidade de pensar o conflito em termos pedagógicos e os sentidos pedagógicos do conflito, apreendendo um olhar mais elaborado sobre este fenômeno social para avaliar de maneira mais cuidadosa suas potencialidades e desafios sobretudo, para contribuir com as lutas emancipatórias dos povos de *Abya Yala*.

E o entrevistado complementa: *“Se você mantiver a palavra potencial no seu rígido sentido, ela está em potência e essa potência precisa ser potencializada, embora o conflito te revele a contradição. Compreendê-la como tal vai trazer essa dimensão sempre complicada para nós (...) você deve trabalhar com a ideia de práxis, de que há necessidade da teoria para dar conta disso. Mas entender esse momento é fundamental, de uma teoria que se constrói com o mundo e não sobre o mundo ou contra o mundo, para não cairmos na teoria que existe para além das experiências práticas. Porque a consciência vem de fora, então me parece que a questão é ver o conflito ao mesmo tempo como uma experiência prática e epistemologicamente rica, mas que não prescinde da necessidade de teorizar a partir desse lugar”*.

De maneira um pouco indignada, Porto-Gonçalves complementa: *“Quando a pessoa fala “teoria e práxis”, ela não entendeu nada. Não tem teoria e práxis, é práxis, práxis. A práxis implica numa reflexão teórica junto com a prática. A reflexão nunca explora toda a potencialidade que o conflito revela nas suas múltiplas dimensões, ainda mais nesse mundo em que a gente está vivendo, num sistema hierárquico, de múltiplas escalas”*.

A ideia de uma teoria que se constrói no mundo, nos faz entender diversos aspectos vivenciados na vida prática. Pois de fato, ao estarmos próximos dos sujeitos que

estão no *front* do conflito, vemos que a consciência se constitui na sua luta diária e é nessa relação que o sujeito se posiciona e se define no mundo, em suas formas de pensar e agir em determinadas circunstâncias e conjunturas. E isso vai de encontro com a fala de Porto-Gonçalves e com o que Freire nos alerta: ele considera uma conquista quando nós, intelectuais, descobrirmos meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam melhorar aquilo que eles já estão sabendo (FREIRE, s/d apud DICKMAN, 2019).

Ao destacarmos algumas características intrínsecas dos conflitos ambientais, o entrevistado foi questionado se essas características seriam elementos pulsantes para favorecer uma visão mais ampla e politizada da realidade. Em sua perspectiva: *“Eu sempre trago que um conflito é sempre uma coisa aberta...o destino dos conflitos nunca está definido...é o que chamamos de dialética aberta, uma dialética que parece que está em potencial e esse potencial vai ser revelado. Como se fosse uma coisa em si que vai se tornar uma coisa para si. Não necessariamente as coisas se passam assim, os conflitos são processos abertos, o que eu chamo de dialética aberta e, portanto, pode colocar em debate questões que não estavam no horizonte”*.

Esse ponto de vista está em consonância com o pensamento crítico ao entender que o ser humano é definido pela materialidade da vida, que está em constante movimento. Nesse sentido, a citação abaixo nos ajuda nessa análise e na compreensão do que Porto-Gonçalves fala sobre o conflito como dialético aberta:

Conforme Dussel (2018), Marx – tomado como referência intelectual e teórica principal para todo o pensamento crítico – concebe os seres humanos como uma comunidade vivente – o que é distinto de nos conceber como seres isolados, determinados biologicamente, que interagem produzindo uma sociabilidade. A sociedade não é para o autor uma derivação das interações entre indivíduos, mas condição para que seja indivíduo. Ao mesmo tempo, ela só existe à medida que as pessoas existam. Dialeticamente, um não existe sem o outro (LOUREIRO, 2019, p. 103).

O entrevistado continua: *“Então, se abriu conflitos onde eles passam a dizer: “não quero mais terra, quero território”, mas isso não deixou de ser a discussão da terra, enquanto condição material – terra, água, vida - , que está ali como condição para ele reproduzir, mas isso com um sentido para viver; a vida com um sentido para a vida, é mais do que terra, é território, embora o debate do território implique no debate da terra. Então acho que tem uma importância grande essa compreensão de como nos conflitos emergem coisas que não estavam expostas no debate anteriormente, e que determinadas situações podem fazer emergir temas novos que vão inclusive mostrar a importância*

desse tipo de trabalho que você está fazendo. Quando, de repente, se passou comigo de certa forma, foi quando eu vi os caras falando “não quero terra, eu quero território”, e eu não sabia o que eles falavam, mas entendi que eles estavam falando sobre algo que eu não chamava de terra e isso me fez buscar, me fez estudar para entender aquilo que estava no conflito”.

Há aqui mais um elemento importante para pensarmos nas pedagogias dos conflitos e suas relações com o campo da EA, até porque, determinadas categorias só são compreendidas nessa vivência no conflito e com os sujeitos afetados. Ou seja, não basta apenas ler Marx, Freire e outros teóricos clássicos, mas sim, compreender seus conceitos a partir da vivência prática com os sujeitos que sentem na pele o concreto daqueles conceitos, e a partir do exercício constante da alteridade, sentir-se afetado por esses fenômenos, ao ponto deles terem um real sentido nas práticas educativas.

Percebam que esse movimento foi feito por Porto-Gonçalves: *“E a partir daí o território foi adquirindo uma importância pra mim, que estava na boca dos caras; eles estavam indicando que era algo a mais do que a terra. “Não quero só terra” é uma forma de viver na terra. Aquela minha leitura de terra como meio de produção era insuficiente, embora eles quisessem a terra como meio de produção e reprodução da vida, não só no sentido biológico; vida como seringueiro, vida como Yanomami, vida como tal...isso ampliou o horizonte de compreensão do que era o deslocamento do debate da terra. Foi o conflito que me deu isso”.*

E nessa linha de raciocínio, o entrevistado complementa: *“Vai surgir daí quase que uma família de conceitos, de ideias que estão juntas com isso. Primeiro que o conceito de território que emerge disso e obriga que você veja a relação política...Às vezes eu tenho uma certa dificuldade, e cada vez mais, de chamar de conflitos ambientais, me parece que a palavra que politiza isso é conflito territorial, me parece que ela politiza mais a coisa...o território é sobretudo uma categoria do poder, quem controla o pedaço. Então conflito ambiental dilui um pouco essa ideia...Porque o território te faz compreender a sociedade na sua dimensão telúrica, na sua dimensão terráquea, na sua dimensão com a terra”.*

Assim como Porto-Gonçalves, Escobar (2015) defende uma compreensão do território e suas dimensões ontológicas, pois para ele, o território concebe-se como algo mais do que uma base material para a reprodução da comunidade humana. E para captar questões mais profundas do território seria necessário prestar atenção às diferenças

ontológicas pois, quando se está falando de uma montanha ou de uma lagoa ou de um rio como de um ancestral ou como entidade viva, fala-se de uma relação social, e não de uma relação do sujeito com o objeto.

A provocação de Porto-Gonçalves sobre o termo “conflito territorial” em substituição ao “conflito ambiental” nos é vista como um aspecto interessante, no entanto, considerando as disputas históricas na EA em significar o termo ambiental como algo que pressupõe compreender as disputas de poder, talvez a mudança sugerida pelo entrevistado possa prejudicar essa luta de reposicionamento do termo ambiental na educação. Portanto, considerando este aspecto, reforçamos nossa opção pelo uso da categoria “conflito ambiental”.

Ainda nas palavras do entrevistado: *“O território seria a sociedade na terra, em vista da sua implicação que, de alguma forma, controlam as suas condições metabólicas de reprodução. Então o conceito de território tem essa força e, de certa forma, ele tirou de uma zona de conforto o próprio conceito de território que, até então, era a base natural do Estado. Eles denunciaram porque, na verdade, dentro do mesmo território nacional você tem múltiplas territorialidades em conflito. Então eles desnaturalizaram o conceito de território”*. É possível que Walsh analisasse a questão colocada por seu amigo como um elemento para descrever as pedagogias decolônias, pois para ela:

(...) como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de re-existência; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p.19 apud ADAMS, 2015,p.585).

Walsh nos provoca compreender que para caminhar no sentido das pedagogias decolônias, é necessário ouvir as vozes dos sujeitos que continuam encobertos e silenciados pelo projeto moderno-colonial capitalista e nesse sentido, Porto-Gonçalves revela horizontes de possibilidades a partir de sua práxis. *“E nesses conflitos que se abrem, a partir da minha leitura da América Latina, se você for ver, “La luta por La vida, por La dignidad y por El território”, essas três dimensões são diferentes de uma luta por liberdade, igualdade e fraternidade. É um outro léxico teórico político que emerge dessas experiências de grupos sociais, que vai te apontar um outro horizonte de sentido para a vida, onde a diversidade, as condições metabólicas do que nós chamamos de natureza na linguagem ocidental, isso vira ser um componente importante para qualquer projeto societário e não simplesmente uma fonte de recurso mas, enfim....e*

talvez aí se tenha um outro léxico, um outro aspecto, novos horizontes de sentido para a vida que estão dando de presente pra gente”.

Pensamento alinhado com a *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* de Freire:

(...) sonho possível não se trata de uma idealização ingênua acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. Desse modo, incluir-se na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades (FREIRE, 2014, p.40-41).

Ao deslocarmos essas reflexões para a ideia de Leff acerca das ‘lutas pela reapropriação social da natureza’, compreendemos que os sujeitos envolvidos nesses processos possuem o potencial de construir práticas pedagógicas a partir de seus métodos de ação, estratégias e lutas, baseando-nos na ideia de Freire sobre a educação praticada por lideranças revolucionárias, que, deve fazer-se, na “cointencionalidade”. Em destaque aos aspectos trazidos pelo autor:

(...)prática pedagógica em que o método deixa de ser, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), como o qual manipula os educandos (no caso dos oprimidos) porque é já a própria consciência. O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade (Ibidem, p. 77).

O trecho em estudo inspira-nos pensar sobre o compromisso da EAC *desde el Sur* em favorecer condições para que as diversas lutas pela reapropriação da natureza possam estar “cointencionadas” ao enfrentamento do capital e no comprometimento mútuo pela legitimação de outras relações sociedade-natureza.

Ao continuar suas abordagens sobre as relações dos conflitos com os processos de formação, Porto-Gonçalves ressaltou a questão dos seringueiros e a criação da categoria de reserva extrativista que fora incorporada no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)⁷⁰:*“Pra mim o desafio que apareceu e deixou claro, foi a questão dos seringueiros: Na verdade eles formularam a ideia de reserva extrativista, eu diria*

⁷⁰ A ideia de Reserva Extrativista surgiu em 1985 durante o 1o. Encontro Nacional dos Seringueiros como uma proposta para assegurar a permanência dos seringueiros em suas colocações ameaçadas pela expansão de grandes pastagens, pela especulação fundiária e pelo desmatamento. O conceito surgiu entre populações extrativistas a partir da comparação com as reservas indígenas e com as mesmas características básicas: as terras são da União e o usufruto é das comunidades. Uma espécie de reforma agrária apropriada para os moradores da floresta. Fonte: <<http://www.memorialchicomendes.org/>>

que era uma utopia possível, um inédito viável, que estava no horizonte. Você vai ver que se reunia ali, por exemplo: a primeira vez que você vai ver o potencial que se teve e tem, embora depois por razões históricas que vão impedir isso de se realizar na sua plenitude... é o lugar que tem o belo e notório saber dessas populações. Isso significava dizer que você tinha que ter um plano de utilização daquela área, que fosse feito pelos próprios protagonistas. Quem defende a floresta são os povos da floresta – isso é uma frase do Chico. Acho perfeita”.

No decorrer das históricas com Chico Mendes (repletas de emoção) contadas pelo entrevistado, outro ponto nos chamou atenção ao trazer a ideia de auto-gestão defendida pelo movimento dos seringueiros e que posteriormente, o Estado passa fazer essa gestão no momento em que a proposta das reservas extrativistas se institucionaliza por meio do SNUC. Porto-Gonçalves complementa: *“Parafraseado meu amigo José Quintas: - O Estado é o próprio espelho - Em que sentido? Que o espelho é a imagem invertida da realidade, ele nunca consegue trazer a sociedade para dentro dele, porque, na verdade, é o contrário da sociedade. Acho que a metáfora é essa. Então, você vê que o potencial de questões que emergem...”*

E é com toda essa densa rede de inter-relações e materialidades que Escobar se apoia para trazer a dimensão ontológica para o debate ambiental, pois segundo ele:

A perseverança das comunidades e movimentos de base étnico-territorial envolve resistência, oposição, defesa e afirmação dos territórios, mas com frequência pode ser descrita de modo mais radical, como ontológica. Da mesma maneira, ainda que a ocupação de territórios coletivos usualmente suponha aspectos armados, econômicos, territoriais, tecnológicos, culturais e ecológicos, sua dimensão mais importante é a ontológica (ESCOBAR, 2015, p.92-93).

Ao ser questionado sobre as relações entre a EA e a Ecologia Política, no sentido de potencializar os debates trazidos ao longo da pesquisa, e sobretudo, como uma perspectiva teórica para contribuir com as lutas emancipatórias do território *Abya Yala*, Porto-Gonçalves revelou seu ponto de vista: *“Sobre a Ecologia Política e o pensamento decolonial latino-americano, sobretudo essa dimensão, eu acho que é possível qualificar um pouco mais esse universo, esse lugar de fala, que eu vejo como a questão chave do pensamento decolonial. E esse lugar de fala, lido na tradição do pensamento crítico, é um lugar de classe, embora também isso possa ser estendido para além disso. Até porque o pensamento decolonial tem essa marca latino-americana, principalmente no pensamento pós-colonial. De certa forma, esse lugar de fala geograficamente situada, é*

privilegiado no sentido de compor seu potencial revelador emancipatório, porque o mais oprimido dos oprimidos, e talvez os indígenas estejam aí nesse lugar, contraditoriamente são privilegiados”.

Ainda nas palavras do entrevistado: *“Isso que você está chamando de “potencial pedagógico”, é preciso libertar isso um pouco, dos lugares institucionalizados, a pedagogia parece que já vem num sistema institucionalizado de educação. Por isso eu sugiro que deva evitar chamar de potencial pedagógico...eu diria potencial revolucionário, potencial emancipatório, entendeu? Quero dizer, isso na minha visão, é claro...você pode ouvir isso tudo e reforçar mais ainda a ideia de potencial pedagógico.”*

Decidimos pensar sobre essa provocação de Porto-Gonçalves utilizando como lente as pedagogias decolonias e mais precisamente, inspirados em Walsh:

(...) la pedagogia y lo pedagógico aquí no están pensados em el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitados al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogia se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (WALSH, 2013, p. 29).

Somando-se ao ponto de vista destacado acima, cabe ressaltar que por nos posicionarmos enquanto classe trabalhadora da educação e que estamos nos formando nesse movimento de luta pela educação e mais especificamente, situados no campo da EA, mesmo considerando a extrema relevância a provocação feita pelo entrevistado, reforçar os aspectos pedagógicos no debate aqui posto, trata-se também de um posicionamento político nas nossas lutas como trabalhadores da educação.

Como um bom contador de histórias e vivências, Porto-Gonçalves finalizou a entrevista: *Vou contar uma história... eu fui visitar uma área e eu subia e descia a serra e chovia muito...eu tinha ido fazer uma palestra sobre a luta dos seringueiros e começou a chegar gente, em torno de umas 50, 60 pessoas e eu comecei a falar. Quando abri para perguntas, ninguém perguntou nada. Só me perguntaram sobre a yuca, a mandioca. Quando eu me dei conta do porquê deles me perguntarem sobre a mandioca, percebi que, através de todo o longo processo de produção, não era a comunidade que produzia a mandioca, mas sim a mandioca que produzia a comunidade. Algo que eu nunca havia prestado atenção até então. Eles queriam saber se eu iria levar a semente de mandioca para eles, porque estavam tendo problemas com o milho, estavam começando a perder a plantação do milho e o milho fazia a comunidade. Então eles estavam procurando coisas para substituir o milho, coisas capazes de produzir comunidade. São essas as histórias conceituais.*

4.5. ENTREVISTA 04

CLEONICE PUGGIAN

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado, doutorado, pós-doutorado em Educação.

É docente da Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) e lidera o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Natureza e Sociedade (PENSO/CNPq).

É membro do Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas Cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-BG) e coordenadora do Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação (SEMIJAIRE)

Assim como as demais, a entrevista⁷¹ foi iniciada com uma questão mais contextual, buscando compreender a trajetória de vida profissional e suas implicações com o tema dos conflitos ambientais. Neste ponto específico, buscamos entender o que levou a entrevistada ter interesses pelas questões ambientais e analisá-las sob a lente dos conflitos.

Puggian nasceu em Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro, local onde situa-se o aterro de lixo do Jardim Gramacho. Filha de agricultores vindos do Espírito Santo durante a crise do café da década de 1970 em busca de melhores condições de vida. Foram morar no Jardim Gramacho antes do início do lixão, o que possibilitou sua família usufruir das belezas do Rio Sarapuí e de seus mangues. Lembrou a entrevistada de uma fase marcante de sua infância, em suas palavras: *“É interessante ouvir meus irmãos contarem que quando foi asfaltada a rua do Jardim Gramacho, eles ficaram muito felizes, pensando: - Nossa, está vindo o desenvolvimento pra cá -. Mas a rua foi asfaltada porque precisavam passar com caminhões de lixo para jogar por cima do mangue. Então, a minha família viveu essa transformação do bairro, de manguezal para aterro. Quando eu nasci, em 1977, foi a mesma época em que o aterro nasceu”*.

Apesar de viver num pequeno sítio com diversas plantações feitas por seus familiares, sua infância no bairro fora marcada pela ausência de saneamento básico, doenças associadas aos fatores descritos e situações de violência que vieram junto com o “desenvolvimento” da região. Dentre os fatos marcantes de sua vida, Puggian falou sobre o assassinato de sua irmã de leite. Destacamos um trecho desta fase: *“E junto com o lixo vem muita coisa, a violência, as doenças...e a minha irmã de leite foi assassinada com*

⁷¹ Entrevista realizada em 21 de novembro de 2019, na cidade do Rio de Janeiro. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no **Anexo 4**.

15 anos. Ela se envolveu com o pessoal do tráfico de drogas, casou com um dos líderes...foi assassinada junto com o marido, na frente dos dois filhos. Ela estudou comigo, a minha mãe amamentou nós duas, só que eu era muito doente e acabava ficando mais tempo em casa. Eu aprendi a gostar de ler, de estudar...Aprender a gostar de ler foi algo que transformou a minha vida. E eu vi muitos colegas morrendo... Então essas coisas vão forjando a gente para ter uma certa compreensão da realidade que não pode se contentar com a injustiça”.

Como seus pais eram católicos, Puggian teve uma forte influência da igreja na sua formação, especialmente por causa do Mauro Morelli e suas abordagens pautadas na Teologia da Libertação. Sobre essa relação, destacamos: *“A gente aprendia que Jesus Cristo era para libertar os oprimidos para a vida, para libertar quem era pobre, para transformar as situações de injustiça e isso foi o que eu aprendi na minha formação Cristã e também na minha formação familiar, porque os meus pais, apesar de serem muito pobres, lutavam sempre pela justiça, pela igualdade”.*

Essa conjuntura, na década de 1980, levou seus irmãos estudarem no seminário com a intenção de se tornarem padres. Junto com a Teologia da Libertação veio a relação com o Partido dos Trabalhadores (PT) e um de seus irmãos ajudou na fundação do partido em Duque de Caxias. Puggian acompanhava esse processo e também participava das reivindicações coletivas de seu bairro. Em suas palavras: *“Então, quando você fala de conflito, de participação nas ações, isso me remete ao que sou, desde sempre...como criança, participando na Comunidade Eclesial de Base e participando junto com meus irmãos nessa busca pelos direitos. Na busca pelas condições de vida mais dignas para quem estava ali. Porque nós éramos atingidos e essa condição de alguém que era atingido nos fazia lutar para ter água encanada, lutar pelos nossos direitos. Então, tentar entender e lutar pela melhoria da qualidade de vida daquele lugar, sempre fez parte de mim, da minha história e como sempre gostei de estudar, eu queria ser professora pois acreditava na escola. Sempre acreditei que a educação, como fez por mim, poderia fazer por outros também. Não me contentava com o fato de os colegas que estudaram comigo irem morrendo”*

Puggian passou pela Escola Normal e fez graduação em pedagogia o que lhe possibilitou uma bolsa de Iniciação Científica do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro que a levou trabalhar com adolescentes em situação de rua, usando a tecnologia nos processos formativos. Essa experiência levou a entrevistada para outros projetos que envolvia adolescentes em situação de conflito com a lei, o que lhe trazia um interesse

especial: *“Eu queria muito buscar formas de proteger quem estava ainda dentro da escola, de trazer de volta para a escola quem havia saído, porque eu entendia que sair da escola era amplia as chances de perder a vida; estar fora da escola aumentava muito as chances de perder a vida e isso, pra mim, era muito concreto porque eu tinha perdido muitas pessoas assim”*.

Durante o mestrado, Puggian com muita luta conseguiu uma bolsa para estudar a relação Tecnologia e Educação em Harvard, EUA. Ao retornar ao Brasil, continuou o envolvimento com adolescentes e diante das dificuldades vividas por eles, ela entendeu que deveria incorporar em suas práticas uma escuta mais atenta destes jovens. Em suas palavras: *“Eles vão me ensinar! Quem é melhor para ensinar senão quem está sofrendo?”*

Em busca de encontrar subsídios para essa perspectiva, Puggian após um árduo processo seletivo conciliado com a maternidade, conseguiu o doutorado na Universidade de Cambridge na Inglaterra para estudar com um grupo de pesquisa que trabalhava com “People’s voice” – a voz dos estudantes. A tese foi feita com base na pesquisa de campo no Brasil envolvendo adolescentes, a realidade de seus territórios (moradores da beira de rios, ao lado de aterros, lugares altamente insalubres...) e suas relações com a escola.

Ao finalizar o doutorado, teve contato com o Prof. Henri Acselrad durante uma palestra sobre Justiça Ambiental e nesta ocasião, Puggian pode relacionar a realidade daqueles adolescentes com a injustiça ambiental. Decidiu estudar Justiça Ambiental e passou estabelecer relações com outros pesquisadores da área e pessoas ligadas aos movimentos sociais. Assim, nasceu o Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação (SEMIJAIRE)⁷² em 2011, que posteriormente foi articulado junto com o Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas Cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-BG).

Segundo Puggian, a aproximação com teóricos da Justiça Ambiental era fundamental para potencializar a visão do território tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista dos movimentos, compreendendo que não se trata de uma teoria

⁷² O Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação (SEMIJAIRE) é um evento anual, interdisciplinar e interinstitucional. O objetivo do evento é estabelecer diálogos entre os representantes dos movimentos sociais, alunos e professores da educação básica, docentes e discentes de universidades e integrantes do poder público, promovendo reflexões sobre os desafios, ações e políticas para a promoção da igualdade ambiental e racial, observando suas interseções no contexto local e global. Maiores informações: < <http://semijaire2018.blogspot.com/> >

que chega de forma isolada, pelo contrário, ela é necessária para construir uma outra leitura política do que acontece nos territórios em conflito.

Neste período a entrevistada se aproxima do Conselho Municipal de Meio Ambiente de Caxias com o compromisso de produzir conhecimento sobre a Baixada e para a Baixada, a partir de uma visão crítica daquilo que acontecia neste território. Nesse contexto, aprofunda suas análises sobre a relação entre conflitos e educação, buscando produzir conhecimentos com os movimentos e as lutas locais. Em complementação: “*E também a consolidação da minha própria identidade, como pessoa que está ali, naquele território. Penso que é isso. Falar de uma educação dos conflitos ou com os conflitos ou pelos conflitos é uma coisa extremamente interessante porque se você for pensar, minha educação se deu assim A minha educação se deu e se dá assim*”.

É perceptível que sua ligação com territórios em conflitos foi determinante para sua formação humana, pois ao reconhecer-se como oprimida dos processos políticos que fazia com que ela e seus pares não tivessem uma vida digna em termos de acesso aos seus direitos, Puggian contribuiu para reconhecimento não só como sujeitos oprimidos, mas também como indignados com a conjuntura que os cercava, potência que impulsionou reflexões coletivas e politicamente situadas, que não os levou ao processo de estagnação e desesperança.

Refletindo sobre isso a partir da potência do conflito para revelar uma leitura crítica do mundo, Freire expõe na *Pedagogia da Indignação* (2000) que este olhar “é o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2000, p.26).

Essa ideologia fatalista que sustenta o discurso neoliberal torna-se um instrumento de dominação caso não seja problematizado em termos pedagógicos pois, concordamos com Antônio Gramsci (apud KONDER, 2008, p. 66) com a ideia de que “o fatalismo determinista pode se tornar uma força de resistência moral, pode ajudar o revolucionário a perseverar na luta, pode ajudar a organização revolucionária a manter a sua coesão interna nos períodos marcados por uma sucessão de graves derrotas”.

Após relatar seu contexto pessoal/profissional, buscamos compreender o ponto de vista da entrevistada sobre a importância de pesquisar e visibilizar casos de conflitos ambientais. Em destaque aos seus argumentos: “*Quando eu penso nos conflitos, eu penso que a participação nas lutas sociais, a aprendizagem sobre as lutas e sobre as teorias que vão potencializar as lutas, elas constituem quase como uma dimensão dessa*

cidadania como prática...Tenho pensado muito nisso, porque eu me sinto mais cidadã quando vivo junto, dialogo, participo das manifestações. Por exemplo, eu participei de muitos dos movimentos sociais do Jardim Gramacho, que é um dos movimentos que a gente também tem que potencializar e aprender com eles”.

Ao relacionar a participação social com a dimensão cidadã, resgatamos o pensamento de Gohn (2011) e seus debates de ordem teórico-conceitual sobre a temática da participação sociopolítica relativas à gestão de bens públicos. Esse diálogo nos parece importante para compreender as formas de socialidade que surgem das dimensões conflitivas e que são intrínsecas ao processo de participação social na vida pública para assim, refletir sobre as dimensões pedagógicas. Em seus versos:

Na abordagem marxista, o conceito de participação não é encontrado de forma isolada, mas sim articulado a duas outras categorias de análises: lutas e movimentos sociais. A análise dos movimentos sociais, sob o prisma do marxismo, refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou supressão sociopolítica e cultural. Não se trata do estudo das revoluções em si, também tratada por Marx e alguns marxistas, mas do processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação (GOHN, 2011, p. 27).

Ou seja, é necessário compreender os processos pedagógicos dos “espaços de gestão ambiental pública” (QUINTAS, 2004) e dos movimentos que se apropriam dessas ferramentas sociopolíticas, mas sem idealizações e romantismos, tal como Puggian mostra em seus versos. Em seu olhar: *“A própria palavra “movimentos” é interessante, porque rompe com essa ideia estática de que há coerência sempre, de que as pessoas concordam, de que as pessoas estão juntas e de que aquilo é uma coisa permanente. Muito pelo contrário!”*

Ao fazer uma análise sobre a dinâmica dos movimentos sociais, Puggian destaca alguns aspectos importantes dos quais nos remete ao debate das potencialidades pedagógicas. Vejamos seu ponto de vista: *“A temporalidade dos movimentos é uma temporalidade interessante, assim como a temporalidade dos conflitos. Existe uma temporalidade muito própria; existe uma narratividade muito própria, que a gente vai aprendendo e, conforme a gente vai se envolvendo, isso vai ficando cada vez mais claro. É aquilo que você falou: a gente vai perdendo um pouco dessa inocência e dessa visão cartesiana. Porque é isso, a gente vai olhar o conflito com essa visão cartesiana e não vai funcionar! Não vai, isso não existe”.*

Ao destacar a temporalidade dos movimentos sociais, dar-se luz na dinâmica conflitiva destes movimentos, que tem um papel importante no desenvolver dos seus posicionamentos e na manutenção da atuação política. Talvez seja aí mais um ponto para se atingir o que Gramsci fala sobre a “vontade coletiva”. Sobre isso, resgatamos Coutinho e seus estudos do Caderno 13 de Gramsci:

A vontade coletiva continua a ter um papel importante na construção da ordem social, porém não mais como “plasmadora” da realidade, mas como um momento decisivo que se articula dialeticamente com as determinações que provêm da realidade objetiva, em particular das relações sociais de produção. (...) Gramsci observa que as metas da vontade devem ser “concretas” e “racionais”, ou seja, devem ser teleologicamente projetadas a partir das condições objetivas postas pela realidade histórica e levando-as em conta (COUTINHO, 2013, p. 47-48).

Se considerarmos que dentre as intenções de qualquer processo pedagógico reside justamente a necessidade de fomentar a vontade coletiva, e que ela emerge das condições concretas e objetivas da realidade histórica, logo, os conflitos inerentes ao processo de participação social e de seus sujeitos são elementos que favorecem posicionamentos mais críticos sobre a realidade e a construção de agendas coletivas.

Ao reforçar seu lugar de fala como educadora, Puggian destacou: *“Às vezes a gente tende a olhar o conflito como se fosse uma unidade, uma coisa fixa; e não é. Então, na educação, você pode se educar pelo conflito, você pode se educar no conflito, porque, quando você participa do conflito, você aprende, quando você observa o conflito, você aprende, quando você lê sobre o conflito, você também aprende. Então eu acho que há uma pluralidade de aprendizagens que emanam a partir daquela relação com os conflitos. E essa pluralidade de aprendizagens tem muito a ver com a singularidade que cada um desses conflitos traz. Essa singularidade não no sentido de estar solto, separado do outro, mas no sentido de ter uma característica muito própria, uma temporalidade muito própria.”*

Percebam que a entrevistada destaca a singularidade de cada conflito relacionando-a com o contexto mais amplo, além da pluralidade de aprendizagens que emergem desta relação. Nesse sentido, ela destaca nas entrelinhas a percepção de um cenário fértil para compor críticas radicais aos modos operantes do capital e suas relações com os conflitos ambientais, o que implica reconhecer os sujeitos e seus contextos concretos.

Nesse sentido, entendemos por Costa e Accioly (2017) que se trata de incorporar a dimensão da categoria “totalidade” para compor as análises dos conflitos e potencializar os processos de aprendizagens. Para esses autores, a crítica radical envolve a compreensão sobre as bases sociais e históricas sob as quais os seres humanos se relacionam, o que implica a profunda análise e crítica sobre os fundamentos, as dimensões, as implicações e as consequências do modo de produção capitalista, que é compreendido pela corrente marxista como uma “totalidade contraditória” (Ibidem, p. 28).

O movimento analítico com o uso da categoria “totalidade” talvez responda algumas das inquietações que Puggian levantou ao longo da entrevista: *“Quando você pensa em conflito, o que caracteriza um conflito? É a latência? É a emanência? É a ação? É a violência? É a explosão? Então, acho muito interessante pensar sobre isso também, pra gente não cair na educação ambiental, na armadilha de tentar usar os conflitos como ferramenta. Isso seria um erro, eu acho...”*.

Boa parte dessas questões é respondida ao considerarmos as dinâmicas do capital globalizado e suas repercussões num nível local, entretanto, ainda como elemento para caracterizar um conflito, entendemos que a dimensão ontológica deva ser cada mais considerada, até porque, o conflito ambiental consolida sobretudo, as lutas em defesa da vida. E sobre essa reflexão, Escobar nos revela caminhos importantes para iluminar essa caracterização do conflito e sua relação com a dimensão ontológica:

Como pensamos essa defesa da vida? O pensamento dos movimentos sociais contemporâneos nos oferece pautas para abordar essa questão. Ao falar em cosmovisão, por exemplo, ou ao afirmar que a crise ecológica e social atual é uma crise de modelo civilizatório, ao apostar na diferença ou ao fazer referência à identidade e especialmente, ao insistir no exercício de sua autonomia; em todas essas expressões percebe-se que muitos dos movimentos denominados “étnico-territoriais” enfatizam esta outra dimensão: a dimensão da vida ou dimensão ontológica (ESCOBAR, 2015, p.92)

Ou seja, considerando este ponto como forma de caracterizar um conflito, a pergunta que pode se somar aos questionamentos de Puggian, seria: este caso coloca em questão o direito à vida? Se sim, entendemos que se caracteriza por conflito ambiental. Talvez esteja aí mais um ponto para provocar reflexões, posicionamentos e potencialidades aos processos pedagógicos nos conflitos ambientais.

Sobre as relações trazidas pela entrevistada em relação aos conflitos ambientais e a educação formal, destacamos alguns aspectos do acúmulo de suas reflexões como

pesquisadora: *“Aqui estou falando da escola, do ponto de vista da educação formal, da educação ambiental. Antes de compreender, do ponto de vista educacional, é reconhecer a existência dos conflitos, pois quem está do lado de cá, trabalhando na Educação, nem sempre sobra tempo para reconhecer que o conflito existe ou energia para construir um diálogo com quem está participando dos conflitos. Então, se a gente pensa na educação formal, isso é a primeira coisa. Acho que um trabalho importante seria este: reconhecer que o conflito existe, reconhecer a nuance desse conflito e quem são as pessoas envolvidas”*.

Questão essa também salientada por Kassiadou (2015) ao perceber as dificuldades de incorporação do tema dos conflitos ambientais nas práticas de EA no contexto formal de ensino, além de Kaplan (2017) que aprofunda essas análises ao destacar a necessidade de compreender os aspectos determinantes, articulando o estudo dos macroprocessos aos aspectos particulares de cada elemento da realidade, como parte fundamental do método materialista dialético. Sua visão nos ajuda pensar sobre essas relações entre os conflitos ambientais e as práticas escolares:

Ao trabalharmos com a dimensão dos conflitos sociais, e, particularmente aqui, dos conflitos socioambientais, estamos lidando, necessariamente, com as contradições. Neste sentido, as lutas e as resistências são importantes dimensões do quanto os conflitos sociais, inseridos em macroprocessos, devem ser analisados considerando-se também os movimentos contra hegemônicos. (...) É necessário que se tenha o cuidado em não pessoalizar as críticas, sobretudo quem está vivenciando as questões em um nível micro, no cotidiano, tendo que lidar com as contradições que se apresentam na realidade (KAPLAN, 2017, p.36-37).

Além do reconhecimento do conflito e seus atores nas práticas escolares, Puggian destacou um segundo elemento: *“O segundo passo não é perguntar: “ele existe?”- mas compreender as potencialidades desse conflito para os processos educacionais que já se apresentam. E, mais importante, é abrir a escola para dialogar com quem participa dos conflitos”*.

Como educadora e preocupada com a viabilidade dessas questões, a entrevistada revelou um exemplo para construir ações que favoreçam o diálogo da comunidade escolar com os sujeitos envolvidos em conflitos ambientais: *“O projeto “Café com o Catador” é um dia em que a gente faz uma roda, traz o catador e a gente bate um papo com o catador. Eu já fiz no ano passado o Café com o Petroleiro. O pessoal do Sindicato dos Petroleiros veio para conversar com os alunos do grêmio estudantil. Foi lá em Campos Elísios porque a galera do grêmio estudantil não conhecia os petroleiros da REDUC. A*

gente estreita o diálogo, faz com que essa dialogicidade passe a existir num espaço de silêncio. Romper com o silêncio para construir essa dialogicidade é fundamental. E, a partir disso, de construir essa dialogicidade entre as experiências escolares e quem participa do conflito, deixar que emane, espontaneamente, espaços de aproximação. Eu acho que não é a gente que tem que definir qual é o espaço de aproximação, são os sujeitos em comunhão, nas suas convergências, que vão, espontaneamente, percebendo que essas aproximações são necessárias. Porque a luta não é separada”.

Vejam os que esse pensamento de Puggian vai de encontro com Loureiro quando o autor questiona como articular as diferentes lutas justas pela democratização radical da sociedade contemplando as questões ambientais. Em sua resposta:

No meu entendimento, é nesse momento que a relevância da categoria “conflito ambiental” para os movimentos sociais se explicita. Esta qualifica e integra a ação organizada em defesa de justiça social e do direito à vida emancipada, saudável e sustentável, em vez que trata das relações estabelecidas nos processos antagônicos de interesses entre agentes que disputam recursos naturais e buscam legitimar seus modos de vida (LOUREIRO, 2012, p. 51).

Ao complementar seu ponto de vista, Puggian declarou: *“Quando um petroleiro luta por uma melhor qualidade de trabalho, por melhor qualidade do ar na REDUC, ele está também lutando pela melhor qualidade do ar em Campos Elísios. Então as convergências, assim como as divergências, vão aparecendo. Eu penso que talvez esse seja um caminho interessante para a gente pensar essas aproximações. Essas aproximações - não o uso de, mas as aproximações com, o diálogo com os sujeitos. Isso não é nada novo, claro. Paulo Freire já falava isso, mas eu acho que existe um medo quando a gente usa a palavra “conflito”. Porque quando se usa a palavra “conflito”, é como se fosse uma coisa ruim, como se a gente estivesse falando de um embate. O conflito, em si, não é ruim, o que é ruim é a violência decorrente dele. O conflito é necessário”.*

Por trás dessa concepção do conflito como algo ruim esconde-se alguns elementos que talvez Streck e Moretti (2013) fossem analisar sob a perspectiva da colonialidade pedagógica pois para eles, a nossa educação parece presa ao seu destino de formar para a cidadania menor ou para a não cidadania, ou seja, está como que enredada sob uma forma de cidadania subalterna. E esse ponto de vista é importante para pensar nas dificuldades postas por Puggian pois, se a democracia é a única forma política na qual o conflito é

considerado legítimo (CHAUÍ, 2012), a dificuldade de trazer este debate para a escola sugere também uma lacuna na própria concepção da formação cidadã.

Ao reforçar este debate, Puggian destacou: “...então você faz uma aproximação da escola com o conflito, com as pessoas que estão envolvidas no conflito, com esses sujeitos. Conflito tem cara, tem rosto, tem nome...essa aproximação do conflito com a escola e a aprendizagem pelo conflito...e aí entra a participação da Universidade também, porque, muitas vezes, as pessoas, quando começam as lutas, não estão preparadas para aquilo, elas não têm muitos conhecimentos. E, quando a gente, que está participando junto, vai buscando esses saberes para alimentar as ações, tem essa educação que acontece ali, com que está participando. Isso acontece pra gente, que já tem uma vivência, uma escolaridade, mas também para quem não tem essa escolaridade ou conhecimento daquelas causas. Então, esse aprendizado pela vivência, que é essa aprendizagem que acontece no seio dos movimentos, pode abraçar também a educação formal, não precisa estar separado”.

Ainda com Streck e Moretti, a proposta pedagógica citada por Puggian se enquadraria na abordagem da pedagogia descolonizadora discutida pelos autores. Em seus versos: é uma pedagogia que se propõe totalizante, e não dominante, na medida em que estabelece uma relação dialética entre o “ato de conhecer” específico ou local como sendo um processo político que tem como lugar mais conflitivo as relações capitalistas de exploração e de poder (Ibidem, p.42). E o que é o conflito senão a explicitação das relações capitalistas de expropriação, exploração e de poder?

Puggian reforça mais um ponto sobre a caracterização dos conflitos e as formas de uso desta categoria nas práticas educativas: “A gente tem que tomar cuidado com essa categoria de conflito, para que essa categoria não nos aprisione e não iniba as nossas ações no sentido de potencializar uma ação para a promoção da justiça ambiental ou de também de limitar uma entrada possível com as escolas públicas. Acho que temos de tomar cuidado com a categoria conflito. Será que é essa mesmo a categoria que a gente tem que usar? E quando é que esse fenômeno se caracteriza como conflito? Isso também é uma coisa importante para a gente pensar na formação de docentes”.

Como boa questionadora, Puggian provoca questões amplas que optamos em não respondê-las até pelo seu caráter potente para alavancar outros debates, no entanto, encontramos em Loureiro e mais especificamente em sua obra “Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política” (2012), algumas sugestões de atividades de EA que sugerem uma articulação entre o tema dos conflitos ambientais e as práticas escolares.

Ao questionarmos sobre práticas pedagógicas que se evidenciam no contexto dos conflitos ambientais, Puggian revela uma experiência na qual teve contato que caracteriza a vertente pragmática e conservadora do campo da EA: *“Em Mauá, no município de Magé, por exemplo, tem uma escola, o Colégio Estadual Oswaldo Cruz onde a comunidade foi atingida pelo vazamento de petróleo da Petrobras, muito atingida. E a comunidade é toda cruzada por dutos a Petrobras. Os professores me relataram que a Petrobras foi lá para fazer uma atividade de Educação Ambiental voltada para a gestão de resíduos sólidos – como separar o lixo. Em nenhum momento abordaram o impacto do óleo, como modificou as vivências culturais da comunidade, como afetou a pesca, a vida dos alunos. Então, injeta na cabeça dos professores de que aquilo ali é educação ambiental. A própria noção de educação ambiental vai ficando destorcida, muito destorcida. E esse é um exemplo claro da ação de uma companhia ligada à Petrobras que vai fazer esse tipo de educação ambiental. Isso existe e continua existindo.”*

Esse caso específico citado por Puggian do projeto EA na escola, consiste num Programa de Educação Ambiental no contexto do Licenciamento Ambiental, conforme previsto na legislação ambiental brasileira⁷³. Entendemos que uma ação como essa que não está contextualizada com a realidade do território, indica tanto um descaso das instituições envolvidas (que neste caso envolve a instituição privada e os órgãos públicos de controle, fiscalização e educação ambiental), quanto uma fragilidade dos meios de controle social das políticas públicas de EA. Pois, se a comunidade escolar compactua com ações desta natureza, isso também é derivado de uma ausência no cumprimento de políticas de formação continuada aos docentes, tal como previsto na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei N°9.795/1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EA (Resolução N° 02/2012).

Portanto, entendemos que a junção destes fatores contribui tanto para a manutenção da tendência conservadora e pragmática no campo da EA quanto para o enfraquecimento das medidas que buscam trabalhar com o controle social sobre a questão ambiental, inibindo provocações para as transformações sociais.

Cabe ressaltar que no livro *Pedagogia do Compromisso*, Freire chama atenção para o fato de algumas tarefas fundamentais da educação, que sendo política, deve ter

⁷³ Destacamos a Resolução CONAMA No 422/10 (Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental) e a Instrução Normativa do IBAMA N° 2 de 27 de março de 2012 (Estabelece as bases técnicas para programas de EA no âmbito do Licenciamento) que regulamentam a EA no processo do Licenciamento Ambiental.

uma opção política em favor das classes trabalhadoras, possibilitando o exercício pedagógico do ato de conhecer o mundo, o real, o concreto e denunciar os processos de ocultamento do mundo e dos sujeitos, impostos, pela ideologia dominante. Educação esta que se dá na luta e por isso é práxis educativa, que possibilita o processo de humanização, o contrário disto, é a Necropedagogia.

Puggian continua sua fala relatando outras experiências: *“Agora, como uma ação contra hegemônica, a gente pode dar o exemplo do curso de Ecologia de Ecologia dos Recursos Hídricos que foi feito em 2011. O curso foi oferecido aos sábados, com professores de vários lugares e com representante de movimentos sociais diversos...foi muito interessante. Há também iniciativas contra hegemônicas que vão dando muitos resultados. Esse curso foi muito importante, que até hoje a gente percebe que influenciou – inclusive a mim – as pessoas que estão no território...então faz diferença sim, quando a gente tem iniciativas educacionais que reconhecem esse potencial que você está estudando. E faz diferença a longo prazo, porque não muda só a prática daquele momento, muda a maneira como o educador concebe a realidade. A gente percebe a formação de outras subjetividades, de novas formas de dialogar com o território, com as pessoas. Tem essa questão ambiental como marca, mas é para além disso. É essa dimensão humana, de valorizar o outro, valorizar aquilo que é a vida do outro e tudo o que lhe traz vida. Isso vai na perspectiva contrária da Necropedagogia, então, seria uma Biopedagogia”*.

Terminamos a entrevista deixando na íntegra o depoimento da Puggian sobre o que ela pensa das relações entre a EA, a Ecologia Política e o pensamento decolonial no sentido de potencializar os debates trazidos ao longo da pesquisa sobretudo, como uma perspectiva teórica para contribuir com as lutas sociais no âmbito dos conflitos: *“Fundamental! Eu acho que a palavra Educação Ambiental não dá conta pois já está muito poluída. Embora o campo seja Educação Ambiental, dá para a gente trocar os nomes. Mas quando você junta Ecologia Política, Decolonidade e Educação Ambiental Crítica, a gente extrapola o que tem sido tradicionalmente essas fronteiras da Educação Ambiental. Porque a Educação Ambiental, historicamente, sempre esteve muito preocupada com as questões ambientais...a gente faz pouca intercessão com a questão racial. Pouca! Não adianta dizer que faz, porque não faz. Eu vejo como é difícil achar trabalhos que contenham meio ambiente e a questão étnica. São poucos, efetivamente. Então, Anne, a gente extrapola os limites que a gente tem hoje quando articula essa três áreas, entendeu? Porque não é pensar só a Educação Ambiental; é pensar*

fundamentalmente da questão ontológica e eu acho que é por aí o caminho. Acho que é pensar dimensão ontológica daquilo que a gente considera a constituição do outro por meio do processo educativo. Pensar decolonialidade é pensar outras formas de estar no mundo. Eu acho que é romper essas barreiras que a gente tem, criar outras formas de pensar...a própria maneira de dialogar sobre a nossa existência, como seres humanos, nesse tempo histórico, nessa forma de se conceber, de conceber a si mesmo e a sua presença no mundo. Então, eu acho que a principal potência dessa articulação é pensar outras formas de ser, de fazer essa nossa vivência como educadores. É pensar mesmo uma vertente educacional para a vida, que valorize a vida, que potencialize as formas de luta pela vida, num tempo histórico cada vez mais voltado para a “coisificação” das pessoas e dos processos”.

CONCLUSÕES

O diálogo construído entre o campo da EAC e da Ecologia Política nos permitiu pensar sobre os conflitos ambientais a partir de nossa realidade, do território *Abya Yala*, e com esta perspectiva de análise, entendemos com mais clareza a existência de potencialidades e desafios pedagógicos que emergem deste fenômeno social. Além disso, concluímos que esta aproximação teórica é de extrema riqueza para o campo da EA, não apenas por incorporar outros aportes teóricos para pensar a questão ambiental sob a lente da educação, mas sobretudo, para refletir sobre a expropriação do capital a partir da nossa realidade e contribuir com as lutas emancipatórias do nosso território.

Concluimos que os conflitos ambientais expressam disputas que estão para além das diferentes formas de uso, apropriação e distribuição dos bens naturais, mas também, são expressões de denúncia de que o modo de se viver no capital se impõe aos modos de viver em outros mundos e essa incompatibilidade implica na possibilidade do ser humano realizar seu papel de criador do mundo e de si mesmo. Portanto, concluímos que os conflitos revelam disputas sobre a possibilidade de viver e ser no mundo, o que impõe ao campo da EA a necessidade de refletir sobre esta questão a partir da dimensão ontológica.

Tratando sobre a questão da visibilização de casos de conflitos ambientais e sua relação com os processos educativos, concluímos que os sujeitos ao serem evidenciados em pesquisas deste caráter, possuem maior chance de reconhecer suas ações de enfrentamento aos conflitos como uma prática social de luta revolucionária. Este fator ganha uma escala de amplitude na medida em que o sujeito, em meio ao conflito, reconhece as relações de opressão e a necessidade de ruptura com essas relações, caminhando-se para o processo de emancipação social.

Ao trazermos os debates sobre as diferentes macrotendências no campo da EA e suas disputas intrínsecas, concluímos que existem expressivos esforços de incorporar o fenômeno do conflito ambiental nas pesquisas de EA e por consequência, favorecem a incorporação de diálogos com o campo da Ecologia Política. Concluimos que este movimento na EA possibilita de forma estratégica uma aproximação com os debates críticos pois, ao salientarem os conflitos e os sujeitos envolvidos, ilumina-se as reivindicações que pautam as lutas sociais contra o capital e por transformações nas estruturas sociais, evitando o crescimento de um movimento analítico que por vezes, favorece a fragmentação das pautas coletivas.

Ainda sobre as análises do campo da EA, percebemos a existência de riscos acerca das apropriações de cunho pragmático do termo conflito ambiental na EA, pois existem tendências que compreendem o lugar da educação como um instrumento para a criação de consensos e para a resolução dos conflitos. Portanto, concluímos que não basta a incorporação do tema dos conflitos ambientais em práticas e pesquisas de EA, mas que este debate esteja amparado por um léxico teórico da perspectiva crítica que permitirá a incorporação da categoria “totalidade” para compor análises e proposições ao ato educativo.

As reflexões sobre a Gestão Ambiental Pública e a EA, nos ajudou concluir que esta vertente, ao reforçar a função pedagógica dos espaços não formais de ensino, ao fomentar o engajamento político na vida pública e ao explicitar as diferentes formas de uso e apropriação dos bens naturais e suas relações de poder, permite trabalhar em termos pedagógicos estas relações, ou seja, as contradições sociais e a indissociabilidade entre degradação ambiental e desigualdade social. E neste sentido, concluímos que esta perspectiva da educação na gestão ambiental é favorável para revelar as condições de expropriação dos recursos ambientais e seus determinantes sociais por meio da aproximação com os debates do campo da Ecologia Política.

Ao salientarmos a existência do fenômeno intitulado por Layrargues sobre o Anti-ecologismo que se materializa com o atual processo de desregulação ambiental pública e no desmantelamento da estrutura política e das institucionalidades que abarcam a questão ambiental, concluímos que este fenômeno possui relações com as análises de Mbembe acerca da Necropolítica e o papel do Estado em definir quem importa e quem não importa. Ou seja, reside na política atual o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer e ao fazermos a relação entre ambos (Anti-ecologismo e Necropolítica), concluímos que estes fenômenos se expressam com maior clareza em casos de conflitos ambientais. Esta relação também nos favoreceu concluir que a Necropolítica para sustentar-se, necessita dentre outros fatores, de uma pedagogia, a Necropedagogia, que cria condições favoráveis para a aceitação de situações concretas que levam a perda das potências humanas a partir da formação de com uma visão individualista e alienada do sujeito, que enxerga a luta do outro destituída de sentidos.

Ao trazermos o conceito da Necropedagogia, reforçamos que existe um conjunto de relações que negam a humanidade pois, se o ser humano se constitui a partir de suas atividades no mundo, as intenções pedagógicas que negam essas possibilidades, são formas destrutivas e desumanizadoras. Ao resgatar os debates sobre a desumanização

propostos por Freire, entendemos que a Necropedagogia favorece a fragilidade de entendimentos e sentidos sobre as condições que impedem os sujeitos em cumprir com sua tarefa histórica, de ser mais, de humanizar-se. Mais uma vez, este debate nos levou concluir a necessidade de fortalecer os debates ontológicos na EA.

Concluimos também que o movimento de desvelamento desse conjunto de relações (intencionalidades pedagógicas – desumanização – humanização) pode ocorrer nos conflitos ambientais, caso tenha neste fenômeno o ato educativo, que por tarefa e intencionalidade leve ao recondicionamento ontológico, a partir da conscientização e posicionamento sobre aquilo que lhe foi apresentado como opção histórica (a desumanização). Pois a negação da condição de desumanidade que lhe foi posta, é um ponto crucial para afirmação de sua humanidade. Portanto, concluimos que no conflito ambiental temos o desafio da Necropedagogia e todos seus sentidos ampliados, quanto o potencial para os processos de emancipação humana, e esse reconhecimento é um passo importante para somar esforços em prol da ruptura das relações entre oprimidos e opressores, criando possibilidade de os seres humanos realizarem-se plenamente, a partir de sua emancipação.

Há aqui mais um elemento de conclusão, pois compreendemos que determinadas categorias conceituais só são compreendidas a partir da vivência no conflito ambiental e com os sujeitos afetados. Ou seja, a compreensão de alguns conceitos acontece a partir da vivência prática com os sujeitos que sentem na pele o sentido daqueles conceitos e que revelam teorias que são construídas no mundo a partir da indissociabilidade entre os discursos e a materialidade da vida. E neste sentido, concluimos que esta é mais uma potência pedagógica do conflito, pois a partir do exercício constante da alteridade e da práxis, é possível criar condições para que os educadores compreendam a essência de determinado conceitos, a relação destes com a concretude de vida, ao ponto destas teorias terem um real sentido nas suas práticas educativas ambientais e na ampliação de suas finalidades educativas.

Somando-se ao aspecto destacado, concluimos que dos conflitos emergem conceitos nativos, de comum entendimento, de base popular, além da politização de muitos outros e isso demonstra que os discursos presentes nos conflitos não estão descolados das questões objetivas e materiais da vida, que por sua vez, nos é visto, em termos que conclusão, como mais um elemento pedagógico.

Ao dialogarmos com autores do giro decolonial que denunciam os aspectos traumáticos dos processos de colonização, a expropriação de nosso território e as diversas

formas de colonialidade que favorece a manutenção das relações opressivas, também nos deparamos com os apontamentos das possibilidades emancipatórias que emergem destas condições. Neste sentido, concluímos que o campo da EA deve estar cada vez mais próximo dos debates decoloniais e entendemos que o *sulear* na EAC também deve considerar a emergência destes outros horizontes filosóficos e as cosmovisões associadas, uma vez que abre caminhos para outros processos políticos, epistêmicos e ontológicos e alargam àquilo que defendemos como potências educativas que emergem dos territórios em conflitos.

Portanto, concluímos a necessidade de reconhecimento dos sujeitos que estão em seus *fronts* nos conflitos ambientais, como o sujeito político-social, histórico, cultural e territorialmente situado, compreendendo suas formas de (re)existências a partir de um olhar pedagógico nas situações concretas que exigem, reações concretas. E neste caminho, concluímos que em cada caso de enfrentamento aos conflitos ambientais, emergem epistemologias de base popular que são potências para fortalecer as pedagogias decoloniais e para o processo de libertação das diversas formas de colonialidade.

Tendo o Plano IIRSA como caso conjuntural e pano de fundo para balizar os debates da pesquisa, ao encontrarmos discursos oficiais sobre a existência de “terras vazias”, “vazios demográficos” e outros termos deste gênero, concluímos que se trata de um caso relevante para compreender a perpetuação da colonialidade do poder, do ser, da natureza e as formas de expropriação do capital. A associação destes fatores não se restringe apenas ao efeito da invisibilização das populações originárias, mas na expropriação das formas de ver e ser no mundo, ou seja, atinge e fere a natureza humana, o direito de ser humano.

Um olhar sobre o Plano IIRSA associado com as demais análises da pesquisa, nos fez compreender a existência de desafios pedagógicos que emergem dos conflitos ambientais, por meio dos quais definimos como a Necropedagogia. Os desafios foram vistos como as situações e processos que ocorrem em meio aos conflitos e que são encharcados de um apelo para a minimização da crítica em favor do poder hegemônico, tonando-se mais um instrumento de legitimação para a expropriação do capital nos territórios.

Ao buscarmos compreender a percepção de pesquisadores sobre as questões em debate, concluímos que houve uma concordância sobre a existência de potencialidades e desafios pedagógicos nos conflitos ambientais, havendo destaque para diversos aspectos

relacionados com a formação política dos sujeitos envolvidos em situações de conflitos, dos quais nos baseamos para compor nossos argumentos de conclusão.

Para sermos mais objetivos, destacamos alguns aspectos que foram evidenciados durante as entrevistas e após as análises, ajudaram pontuar as conclusões da nossa tese acerca das potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais: a) a criação de instrumentos populares de participação política em meio aos conflitos; b) o reconhecimento de que o conflito coloca em questão não apenas a disputa pelos bens naturais, mas sobretudo, a possibilidade de os sujeitos serem reconhecidos como sujeitos de direito no mundo, em seu sentido ontológico; c) a criação de pautas coletivas que surgem a partir do reconhecimento daquilo que estava sendo negado aos sujeitos - a negação que precede a afirmação – e que favorece as lutas coletivas pelo direito ao processo de humanização; d) a formação de lideranças comunitárias e formadores de opinião que emergem das situações conflituosas; e) o conflito ambiental visto como chave analítica para o debate ambiental; f) as análises dos conflitos impõem a necessidade de um processo de investigação que considere a categoria “totalidade” e a dimensão ontológica no debate ambiental; g) o conflito que evidencia a necessidade de enfrentamento das condições sociais estruturais para criar possibilidades dos sujeitos realizarem-se como ser humano a partir da ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais ; h) o conflito que evidencia as relações entre saberes e territórios e cria condições para os processos de ruptura com o paradigma cientificista e eurocêntrico; i) as lutas que emergem dos conflitos possibilitam uma melhor compreensão das diferenças entre emancipação social e a emancipação do indivíduo; j) o favorecimento de uma compreensão mais ampla sobre as dinâmicas dos movimentos sociais e os conflitos inerentes aos processos de participação política como elementos que favorecem a construção da vontade coletiva, distanciando-se de análises idealistas e romantizadas; l) dos conflitos emergem conceitos nativos, de comum entendimento e de base popular, o que demonstra que os discursos não estão deslocados das questões objetivas e materiais da vida; m) a ressignificação e politização de determinados conceitos no âmbito dos conflitos sugere a existência de uma relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Ao tratarmos de potencialidades pedagógicas, concluímos a necessidade de considerar a palavra “potencial” no seu sentido rígido, algo que está “em potência” e justamente aqui, nesta relação, reside o papel da EA, para que estas potências ganhem caráter e finalidade emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCIOLY, Inny; SANCHEZ, Celso (2015). O Antiecológismo necessário. LOUREIRO, Carlos Frederico, SÁNCHEZ, Celso, ACCIOLY, Inny Bello, COSTA, Rafael Nogueira (Orgs.) **Pensamento ambientalista numa sociedade em crise**. Macaé: NUPEM/UFRJ. p.111-136
- ACCIOLY, Inny; SÁNCHEZ, Celso. A educação ambiental crítica no enfrentamento dos desafios da política ambiental contemporânea no parlamento brasileiro. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 27, dez. 2012. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3196>>. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v27i0.3196>.
- ACCIOLY, Inny. COSTA, César Augusto Soares da. **A formação em educação ambiental crítica na periferia do capitalismo: contribuições marxistas**. Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. II, nº 02, p. 23-42, Jan.-Jun./2017
- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, Henri, et al (Ed.). **Justiça ambiental e cidadania**. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004. p.23-37. ISBN 8573163534.
- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ACSELRAD, Henri. **Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental**. Estudos Avançados. Vol.24. no.68, São Paulo, 2010.
- ADAMS, Telmo. **Catherine Walsh. Pedagogias decoloniales**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.10, n.2, p.585-590. De. 2015
- ALEXANDRE, A.F. **Metodologia científica e educação**/ 2º ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- ALIMONDA, H. Ecología política latinoamericana y pensamiento crítico: vanguardias enraizadas. **Desenvolvimento e Meio ambiente**. V. 35, UFPR, 2015a.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. In: Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs), **Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia** / UEA Edições, 2010.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; NETO, Joaquim, Shiraishi; MARTINS, Cynthia Carvalho. **Guerra Ecológica nos babaçuais: o processo de devastação das palmeiras, a elevação do preço de commodities e aquecimento do mercado de terras da Amazônia**. São Luís, Lithograf, 2005.
Moretti
- AMBIVERO, Monica Cardoso; LOPES, Alexandre Ferreira; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Industrialização e educação ambiental escolar: um estudo sobre práticas e expectativas de professores da rede municipal de ensino de Três Rios (RJ). **Revbea – Revista brasileira de educação ambiental**. São Paulo, V. 10, N. 1, p. 241-256, 2015.

ANGELI, Thaís. **Os significados de justiça ambiental nas pesquisas em Educação ambiental: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2017.

ÁREA DE LIVRE COMÉRCIO DAS AMÉRICAS (ALCA). **Plano de Ação assinada pelos Chefes de Estado e de Governo participantes da Segunda Cúpula das Américas**. Disponível em: http://www.ftaa-alca.org/Summits/Santiago/plan_p.asp. Acesso em: 20 jul. 2017.

BACKES, Adriana; SANTOS, Caio Floriano dos. Vozes do arroio pampa e peri (novo hamburgo/rs): a educomunicação como proposta pedagógica para a educação ambiental. **Revbea – Revista brasileira de educação ambiental**. São Paulo, V. 11, N. 1: 335-354, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial (Decolonial turn and Latin America). **Revista Brasileira de Ciência Política**. N. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Evaluación de la Acción del BID e la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA)**. Washington, D.C. Abril, 2008.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Relatório anual. Resenha do ano**. 2016.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Un Nuevo Impulso a la Integración de la infraestructura Sur Americana**. 2000.

BATTAINI, Vivian; SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental e escola: narrativas de moradores de Fernando de Noronha – PE. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 292-314, ago. 2018. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7924/5387>>. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v35i2.7924>.

CECEÑA, Ana Esther.; AGUILAR, Paula; MOTTO, Carlos. **Territorialidad de la dominación: La Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana (IIRSA)**. Observatorio Latinoamericano de Geopolítica 2007. 1a ed. - Buenos Aires.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. Compreensões sobre a pretensa educação ambiental do estado sob a crítica da ecologia política: as relações entre a emater e uma comunidade de pesca artesanal na década de 1990. **Revbea – Revista brasileira de educação ambiental**. São Paulo, V. 11, N. 5. p. 89-100, 2017.

COELHO, Breno Herrera da Silva. **Potencialidades e limites de conselhos de unidades de conservação: considerações sobre a implantação do Comperj na região do Mosaico Central Fluminense**. Tese (Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL). **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Org.: Ricardo Bielschowsky; tradução: Veta Ribeiro. V.2. Rio de Janeiro: Record, 2000. ISBN 85-01-05946-3.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Release. Violência: os recordes de 2016**. Secretaria Nacional Assessoria de Comunicação. 2016.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Relatório Conflitos no Campo Brasil**, 2018. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino – CPT. Goiânia-GO. ISSN 1676-661X

COMUNICADO DE BRASÍLIA. **Reunião de Presidentes da América do Sul**. 31 de agosto e 1 de setembro de 2000. Brasília, Brasil.

CONSEJO SURAMERICANO DE INFRAESTRUCTURA Y PLANEAMIENTO (COSIPLAN). **Agenda de projetos prioritários de integração**. 2011. Disponível em: www.iirsa.org/. Acesso em 20 jul. 2017.

COSENZA, Angélica. MARTINS, Isabel. Os sentidos de “conflito ambiental” na educação ambiental: uma análise dos periódicos de educação ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.5 (2), pp. 234-245, ago. 2012. ISSN 1983-7011.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A ecologia política de Enrique Dussel: aproximações para as lutas sociais na América Latina. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. M PAUTA, Rio de Janeiro. 2ºSemestre de 2016 - n. 38, v. 14, p. 86 – 113.

COSTA, César; LOUREIRO, Carlos Frederico. **Educação ambiental crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire**. Revista Eletrônica Georaguaiá. Barra do Garças – MT. V 3,n.2,p.83 – 99. 2013.

COSTA, César; LOUREIRO, Carlos Frederico. **Os movimentos sociais e a questão ambiental na perspectiva de Enrique Dussel**. Argumentum, Vitória (ES), v.8, n.1, p. 140-157, jan./abr. 2016.

COUTINHO, Laura Maria. **Amílcar Cabral O Pedagogo Da Revolução**. Palestra Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 8 de novembro de 1985. Texto gravado e organizado por: Laura Maria Coutinho, Brasília, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito Gramsciano de “vontade coletiva”. In: **Gramsci e os movimentos populares** / organizado por Giovanni Semeraro, Marcos Marques de Oliveira, Percival Tavares da Silva e Sônia Nogueira Leitão, 2 ed. – Niterói Editora da UFF, 2013.

CONSEJO SURAMERICANO DE INFRAESTRUCTURA Y PLANEAMIENTO (COSIPLAN). **Cartera de Proyectos 2016**. Foro Técnico IIRSA. Disponível em: www.iirsa.org/cartera2016.asp. Acesso em 20 jul. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e sociedade autoritária**. Comunicação & Informação. V.15,n.2, p.149-161, jun./dez.2012.

CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do Oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire** / Diego Chabalgoity. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

DAGNINO, Evelina. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa**. Política & Sociedade. N° 5, outubro de 2004.

DECLARAÇÃO DE CUSCO SOBRE A COMUNIDADE SUL-AMERICANA DE NAÇÕES. **Textos aprovados por ocasião da III Cúpula de Presidentes da América do Sul**. Cusco, Peru. Dezembro de 2004. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/w/index.php?oldid=201940>. Acesso: 25 jul. 2017.

DICKMANN, Ivo. Primeiras palavras em Paulo Freire./ Ivo Dickmann, Ivani Dickmann. 3 ed. – Chapecó: Livrologia, 2019.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidade**. Conferencias de Frankfurt. Colección Academina. Numero uno. Plural Editores. La Paz, 1993.

_____. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Soc. Estado. Vol.31 no.1. Brasília, 2016

ESCOBAR, Arturo. Depois da Natureza Passos para uma Ecologia Política Antiessencialista. In: PARREIRA, Clélia; ALIMONDA, Héctor (org.) **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas**. Brasília. Flacso-Brasil, Editorial Abaré, 2005.

_____. **La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo**. Fundación Editorial el perro y la rana, Traducción de Diana Ochoa, Caracas, Venezuela 2007.

_____. **Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”**. Desenvolv. Meio Ambiente, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FIOCRUZ. **Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil**. Disponível em: <<http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php>>. Acesso em 15 agosto 2017.

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

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Org: Ana Maria Araújo Freire. 1º Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Org: Ana Maria Araújo Freire. 1º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito** / Moacir Gadotti. – 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIFFONI, Raquel Pinto. **A pesquisa sobre conflitos ambientais e o assédio processual a pesquisadores**. Revista Antropolítica, n.36, p.49-82, Niterói, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. Ed – São Paulo: Cortez, 2011

GUDYNAS, Eduardo. As instituições financeiras e a integração na América do Sul. In: VERDUM, Ricardo. (org). **Financiamento e Megaprojetos. Uma interpretação da dinâmica regional sul-americana**. Inesc. Brasília, 2008.

_____. Si eres tan progresista, Por qué destruyes la naturaleza? Eoextractivismo, izquierda y alternativas. **Ecuador Debate**, nº 79: 61-81. 2010.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

GROSGOGUEL, Rámon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2008.

HERCULANO, Selene. **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumara e Fase, 2004.

HOFFMANN, Andrea Ribeiro; COUTINHO, Marcelo; KFURI, Regina. Indicadores e Análise Multidimensional do Processo de Integração do Cone Sul. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 51, n. 2, p. 98-116, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292008000200007&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292008000200007>.

INTEGRAÇÃO DA INFRAESTRUTURA REGIONAL SUL-AMERICANA (IIRSA). **IIRSA 10 anos depois: Suas conquistas e desafios**. 1ª. Edición Buenos Aires: Bid-Intal, 2011. ISBN 978-950-738-298-7.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA **Relatório De Atividades Da Coordenação Geral De Educação Ambiental – CGEAM/DISAM – 2003 – 2006**. Brasília: IBAMA. 2007.

JADER, Michelle.; SATO, Michele. **Mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: escala de resistência**. Cuiabá, MT. UFMT, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KAPLAN, Leonardo. A inserção capitalista dependente do Brasil e a plítica de escolas sustentáveis: estudo de caso na Baía de Sepetiba (RJ) / Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017.

KASSIADOU, Anne Menezes. **Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais: reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental** / Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

KASSIADOU, Anne Menezes; ROCHA, Diogo. O mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no brasil como instrumento pedagógico para as práticas de educação ambiental: fortalecendo diálogos com a justiça ambiental. In: **V Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação**, 2016, Duque de Caxias. Trabalhos completos. V Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação. Duque de Caxias: Editora Unigranrio, 2015. p. 257.

KASSIADOU, Anne Menezes; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; SÁNCHEZ, Celso. Agenda 21 do município de Magé-RJ e suas interfaces com a nova pedagogia da hegemonia. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 4-23, maio 2017. ISSN 1517-1256.

LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.22. N.83. Rio de Janeiro. Abril/Junho 2014.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Ed. Clacso, São Paulo, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Antiecológismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, Márcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Cláudia Maria; DAMIANI, Suzana. (Org.). **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade**. 1ed. Caxias do Sul: Editora Universidade Caxias do Sul, 2017, v. 1, p. 325-356.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R. de S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez. p. 11-31. 2009.

_____. Educação para a gestão ambiental: será esta a sucessora da educação ambiental? In: MATA, S.F. et al. (Orgs.) **Educação ambiental, desafio do século: um apelo ético**. Rio de Janeiro: Terceiro Milênio. 1998a.

_____. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. In: **Revista Contemporânea da Educação**. v.7. n.14. 2012.

_____. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.13, n.1 – pags. 28-47, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p28-47>.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. In: **Trabalho, educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.11.n.1.p.53-71.jan./abr.2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; PUGGIAN, Cleonice. A educação ambiental que se aprende na luta com os movimentos sociais: defendendo o território e resistindo contra o desenvolvimento capitalista. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.13, n.1 – p. 131-153, 2018.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. A crise climática, a onda conservadora e a Educação Ambiental: desafios e alternativas aos novos contextos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], p. 40-54, set. 2017. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7141>>. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7141>.

_____. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LITTLE, Paul Elliot. **Ecologia Política como Etnografia: um guia teórico e metodológico**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 85-103, jan./jun. 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004.

_____. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos**. Gestão em Ação, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004.

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

_____. **Educação Ambiental: questões de vida** / Carlos Frederico B. Loureiro - São Paulo : Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; SAISSE, Maryane Vieira. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **R. Educação Pública**. Cuiabá v. 23 n. 52 p. 105-129 jan./abr. 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LÖWY, Michael. **Ecossocialismo e planejamento democrático**. Socialist Register. Tradução: Sofia Boito. Revisão: Isabel Loureiro. 2007.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A educação ambiental e os conflitos socioambientais: reflexões desde o observatório do extremo Sul do Brasil e Este do Uruguai. In: MACHADO, Carlos Roberto da Silva; SANTOS, Caio Floriano; BARCELLOS, Sérgio Botton (Orgs.). **Conflitos ambientais e urbanos: pesquisas e resistências no Brasil e Uruguai**. Rio Grande, Ed. da FURG, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

_____. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rada, n.9 julio-diciembre, Bogotá, Colombia, 2008.

_____. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. Revista crítica de ciências sociais. 80, março, 2008.

MARTINEZ-ALIER, Juan. **O ecologismos dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. Tradução: Maurício Waldman. 1.ed. 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MAO, Tse-Tung. **Sobre a prática e a contradição** / Mao Tse-Tung: apresentação Slavoj Zizek; tradução, José Maurício Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MERRIAN, S.B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **El Giro Decolonial: Reflexiones para uma diversidade epistêmica más Allá Del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre Editores, 2007.

MORALES, Evo. **Construyamos una verdadera Comunidad Sudamericana de Naciones para ‘Vivir bien’**. Carta del Presidente Evo Morales a los Mandatarios e Pueblos de Sudamérica - documentos de la Cumbre Sudamericana de Naciones en Cochabamba. 2006.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda** (tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOURA, Danieli Veleda. **A organização de classe dos pescadores artesanais da colônia z-3 (Pelotas-RS, Brasil) na luta pela cidadania e justiça ambiental: contribuições à educação ambiental crítica**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

MBEMBE. Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção política de morte**. N-1edições. 3º reimpressão. São Paulo, 2019.

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

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes de; SÁNCHEZ, Celso Pereira. Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 151-170, maio 2018. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7498>>. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v35i1.7498>.

OLIVEIRA, Fabricia Benda; RAMOS, Klédison Alan; GUIMARÃES, Marianna Abdalla Prata. **Revisão de literatura: pesquisa bibliográfica x pesquisa documental**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de ciências agrárias, Programa de pós-graduação em ciências florestais, 2011.

OLIVEIRA, Marcio Gimene. A Ferrovia Bioceânica Paranaguá-Antofagasta e a controvérsia entre o modelo primário-exportador e o modelo desenvolvimentista. **Revista OIKOS**. Rio de Janeiro. V. 10, n. 2, 2011. pgs 243-266.

PACHECO, Tânia; FAUSTINO, Cristine. A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do Mapa. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (Orgs.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013. p. 73-114.

PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira. **A Educação Ambiental (EA) em tempo de travessias: desenvolvimento, zonas de sacrifício e gestão ambiental pública em Itaguaí/RJ**. Tese - Instituto Multidisciplinar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 211. 2017.

PLÁCIDO, Patricia de Oliveira; CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de; GUIMARÃES, Mauro. Travessias para educação ambiental ‘desde el sur’: uma agenda política crítica comum em ‘zonas de sacrifício’ como o brasil e américa latina. **Ambiente e Educação: Revista de**

Educação Ambiental. Dossiê Conflitos; Injustiça, desigualdade e educação ambiental na América Latina. Vol. 23, n. 1, 2018.

PORTO, Marcelo Firpo. **Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental** (online). 2ed. rev. snd enl. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.

PORTO, Marcelo Firpo; FINAMORE, Renan. Riscos, saúde e justiça ambiental: o protagonismo das populações atingidas na produção de conhecimento. **Ciênc. saúde coletiva.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1493-1501. Jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000600013&lng=en&nrm=iso.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: **La Guerra Infinita: hegemonia y terror mundial.** CECEÑA, A.E, Clasco/ASDI, Buenos Aires, 2002.

_____. **Possibilidades e limites da ciência e da técnica diante da questão ambiental.** Seminário Universidade e Meio Ambiente, Belém. 1987.

_____. "A reinvenção dos territórios. A experiência latino-americana e caribenha". In: CECEÑA, A.E. (coord.). **Los desafios de las emancipaciones em um contexto militarizado.** Buenos Aires.: Clasco, 2006.

_____. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana.** CLACSO, Buenos Aires, 2008.

_____. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Ou inventamos ou erramos – encruzilhadas da Integração regional sul-americana. In: VIANA, André Rego; BARROS, Pedro Silva; CALIXTRE, André Bojikian (org). **Governança global e integração da América do Sul.** Brasília: Ipea, 2011. P.133.

_____. De utopias e de topoi: espaço e poder em questão. **Geographia Opportuno Tempore,** Londrina, v. 3, n. 2, p. 10-58, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Revista Latinoamericana POLIS.** n.31. 2012.

PRADO FILHO, Carlos Roberto Staine. **Novos projetos de infra-estrutura e antigos caminhos da territorialização do espaço na américa do sul: iniciativa de integração de infra-estrutura regional sul-americana (IIRSA) e o caso da via inter-oceânica sul.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2013.

QUENTAL, Pedro de Araújo. **Dilemas da integração regional na América do Sul: a lógica territorial da IIRSA e suas implicações socioespaciais.** CLACSO, Buenos Aires, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: **La Colonialidad del Saber – eurocentrismo y ciencias sociales –perspectivas latino-americanas.** LANDER, E. Buenos Aires: Clasco-Unesco, 2005.

_____. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research,** v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

- _____. **Modernidad, identidade y utopia en América Latina.** Lima: Sociedade y Política, 1988.
- _____. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES) IBSN 978-972-40-3738-7. Jan. 2009.
- QUÍÑONEZ, Santiago Arboleda. Etnoeducación ambiental en el pacifico sur colombiano política de vida en contextos de muerte. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; SÁNCHEZ, Celso; ACCIOLY, Inny Bello, COSTA, Rafael Nogueira (org.). **Pensamento Ambientalista numa sociedade em crise.** Macaé: NUPEM/UFRJ, 2015. P. 183.
- _____. Enrollados: comunidades Afrocolombianas y conflicto armado em Buenaventura: en Jaime Arocha et al., **Dimensiones territoriales de la guerra y la paz.** Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 2004.
- QUINTAS, José Silva. **A dimensão socioambiental na gestão ambiental federal: uma contribuição para repensar a estrutura regimental do IBAMA e do ICMBIO.** Brasília, 2008.
- _____. **Introdução à gestão ambiental pública.** 2ª ed. revista. – Brasília: Ibama, 2006.
- _____. Introdução à gestão ambiental pública. **Coleção Meio Ambiente: série educação ambiental.** 2ª ed. revista. Ibama. Brasília. 2006.
- _____. **O pescarte e as concepções estruturantes da educação ambiental na gestão ambiental pública.** Texto elaborado como parte das atividades de Bolsista- Pesquisador da Linha de Pesquisa: Justiça Ambiental da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) Projeto de Educação Ambiental -PESCARTE. PESCARTE/UENF, 2018. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-200013.html>.
- _____. **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** 3ed. Brasília: Ibama, 2006.
- RIOS, Natália Tavares. **Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas.** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC. 2016.
- _____. Educação ambiental e direitos humanos: articulações teóricas a partir das categorias do movimento de Justiça Ambiental. In: **VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** Rio de Janeiro, 19 a 22 de Julho de 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/89.pdf. Acesso em: 29 agosto 2017.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas** / Luiz Rufino – Rio de Janeiro : mórula Editorial, 2019.
- SAISSE, Maryane Vieira. **Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil: as unidades de conservação como campo de disputa.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- SATO, Michele; SILVA, Michele Jaber. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças.** Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

SÁNCHEZ, Celso. **Os nós, o laço e a rede: considerações sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SÁNCHEZ, Celso; KASSIADOU, Anne Menezes; RENAUD, Daniel;. Contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borda para pensar uma educação ambiental crítica e decolonial. **Anais Fórum de Educação Ambiental Crítica**. Bauru, SP. 2016.

SÁNCHEZ, Celso. STORTTI, Marcelo Aranda. Prefácio dos autores. In: KASSIADOU, Anne... [et al.]. **Educação Ambiental desde El Sur** – Macaé: Editora NUPEM, 2018. ISBN 978-85-62245-21-3.

SÁNCHEZ, Celso. SALGADO, Stephanie. KASSIADOU, Anne. **A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade**. Revista Pedagógica, Chapecó, v.21, p. 597-622, 2019.

SANTIAGO, Milson Betancourt. **Adecuaciones Espaciales para la Dominación: Conflictos Modernos Coloniales, Territorios de vida en la Amazonia Andina y Ejes de Integración y Desarrollo de la IIRSA**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, pp. 03-46, out. 2007.

_____. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Contexto Internacional. Rio de Janeiro, vol. 23, no.1, 2001.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais** / Luis Eron da Silva – Porto Alegre, Sulina, 1996.

SANTOS, Caio Floriano dos. **O porto e a desigualdade social em Rio Grande (RS/Brasil): a Educação Ambiental na gestão “empresarial dos riscos sociais” e “social do território”**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande/RS, 2016.

SANTOS, Caio Floriano dos; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 189-208, ago. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5016>>. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v32i1.5016>.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22° ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Romualdo José dos; CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática dos conflitos socioambientais nas pesquisas em Educação Ambiental: análise de teses e dissertações. In: **Anais do IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora.

SILVEIRA, Guilherme Cardoso da. **Trajetórias ambientalistas como espaço de formação na educação ambiental crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Vanessa Marcondes. **Educação para permanecer no território: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty/RJ**. Tese (Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Vitor Helio Pereira; SILVEIRA, Márcio Rogério. Infraestruturas de integração entre Brasil e demais países do Mercosul: a IIRSA enquanto possibilidade. **Anais do Circuito de debates acadêmicos**, CODE. São Paulo, 2011.

STRECK, Danilo; MORETTI Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana**. Revista Lusófona de Educação, 24, 2013.

SVAMPA, Maristella. Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico em América Latina. In: **Observatorios Social de América Latina**. Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO). Ano XIII n.32. nov.2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição**. Ciência & Educação, v.8, nº1, p.83 – 96, 2002.

TREIN, Eunice Schilling. Educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Rafaella; CASTRO, Leonardo; SÀNCHEZ, Celso. Análise da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo. In: **Anais do IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. **Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merrina e Stake**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v.8. n.22. p.149 – 182, jan./abr. 2016.

VERDUM, Ricardo. 2008. IIRSA: **Financiamento e Megaprojetos. Uma interpretação da dinâmica regional sul-americana**. Ed. INESC, Brasília, 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **História e dilemas de los movimientos anti-sistémico**. UACM, México, 2008

_____. The rise and future demise of the world capitalist system: concepts for comparative analysis. **Comparative Studies in Society and History**, volume 16, p.387-415. 1992.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver**. Serie pensamiento decolonial. San Pablo Etna, agosto 2013.

_____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. 2009. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html>. Acesso em: 16 ago. 2017.

ZHOURI, Andréa.; LASCHEFSKI, Klemens. **Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 11-34.

ZHOURI, Andréa; PEREIRA, Doralice; LASCHEFSKI, Klemens. **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência. Cartografia política das periferias urbanas latinoamericanas**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Pesquisadora Responsável: Anne Kassidou Menezes

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21)99626-2176; annekmenezes@hotmail.com

Orientador responsável: Celso Sánchez Pereira

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21)99507-3230; celso.sanchez@hotmail.com

Nome do participante: Táucia Cealva Pacheco da Silva
Profissão: Pesquisadora R.G.: 1.915.431-9
Telefone: 99143-0143 Email: taucapac@guail.com

Eu, Táucia Cealva Pacheco da Silva, estou sendo convidado(a) a participar do estudo denominado "As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política" que refere-se ao projeto de doutorado desenvolvido pela gestora ambiental e mestre em educação, Anne Kassidou Menezes, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO). O objetivo deste estudo é identificar e analisar as potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais à luz da Educação Ambiental e da Ecologia Política. Fui informado(a) que o estudo pretende contribuir com o campo da Educação e para práticas e pesquisas em Educação Ambiental, visando instrumentalizar sujeitos que atuam em diversos espaços educativos. Para elaboração da pesquisa será utilizada consulta bibliográfica/documental e análises correlacionadas. Além disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e posteriormente transcritas. A minha participação no referido estudo será voluntária havendo por objetivo expor percepções e reflexões pessoais com base nas minhas práticas profissionais, no que diz respeito aos processos relacionados aos conflitos ambientais. Fui informado(a) que posso a qualquer momento, por qualquer motivo, retirar-me da pesquisa, bastando para isso, comunicar ao pesquisador responsável. Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando o meu consentimento para participação na pesquisa. Para tanto, assino esse documento juntamente com a pesquisadora, sendo que cada parte ficará com uma cópia, estando ainda ciente que o pesquisador responsável utilizará esse Termo como anexo ao trabalho escrito da tese que estará disponível para acesso público e será arquivado no departamento do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Local e data: Rio, 5 de junho de 2019
Nome do participante: Táucia Pacheco
Assinatura: Táucia Pacheco

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Pesquisadora Responsável: Anne Kassidou Menezes

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21) 99626-2176; annekmenezes@hotmail.com

Orientador responsável: Celso Sánchez Pereira

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21) 99507-3230; celso.sanchez@hotmail.com

Nome do participante: Celso Walter Porto Gonçalves
Profissão: Professor R.G.: 2409371
Telefone: (21) 24092400 Email: cwsp@uol.com.br

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar do estudo denominado "As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política" que refere-se ao projeto de doutorado desenvolvido pela gestora ambiental e mestre em educação, Anne Kassidou Menezes, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO). O objetivo deste estudo é identificar e analisar as potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais à luz da Educação Ambiental e da Ecologia Política. Fui informado(a) que o estudo pretende contribuir com o campo da Educação e para práticas e pesquisas em Educação Ambiental, visando instrumentalizar sujeitos que atuam em diversos espaços educativos. Para elaboração da pesquisa será utilizada consulta bibliográfica/documental e análises correlacionadas. Além disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e posteriormente transcritas. A minha participação no referido estudo será voluntária havendo por objetivo expor percepções e reflexões pessoais com base nas minhas práticas profissionais, no que diz respeito aos processos relacionados aos conflitos ambientais. Fui informado(a) que posso a qualquer momento, por qualquer motivo, retirar-me da pesquisa, bastando para isso, comunicar ao pesquisador responsável. Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando o meu consentimento para participação na pesquisa. Para tanto, assino esse documento juntamente com a pesquisadora, sendo que cada parte ficará com uma cópia, estando ainda ciente que o pesquisador responsável utilizará esse Termo como anexo ao trabalho escrito da tese que estará disponível para acesso público e será arquivado no departamento do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Local e data: 10/07/2019
Nome do participante: Celso Walter Porto Gonçalves
Assinatura: Celso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Pesquisadora Responsável: Anne Kassidou Menezes

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21)99626-2176;

annekmenezes@hotmail.com

Orientador responsável: Celso Sánchez Pereira

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21)99507-3230;

celso.sanchez@hotmail.com

Nome do participante: Cleonice Puggian

Profissão: PROFESSORA

R.G: 11.297826-2

Telefone: (21) 96569-0363

Email: cleo.puggian@gmail.com

Eu, Cleonice Puggian, estou

sendo convidado(a) a participar do estudo denominado "As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política" que refere-se ao projeto de doutorado desenvolvido pela gestora ambiental e mestre em educação, Anne Kassidou Menezes, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO). O objetivo deste estudo é identificar e analisar as potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais à luz da Educação Ambiental e da Ecologia Política. Fui informado(a) que o estudo pretende contribuir com o campo da Educação e para práticas e pesquisas em Educação Ambiental, visando instrumentalizar sujeitos que atuam em diversos espaços educativos. Para elaboração da pesquisa será utilizada consulta bibliográfica/documental e análises correlacionadas. Além disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e posteriormente transcritas. A minha participação no referido estudo será voluntária havendo por objetivo expor percepções e reflexões pessoais com base nas minhas práticas profissionais, no que diz respeito aos processos relacionados aos conflitos ambientais. Fui informado(a) que posso a qualquer momento, por qualquer motivo, retirar-me da pesquisa, bastando para isso, comunicar ao pesquisador responsável. Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando o meu consentimento para participação na pesquisa. Para tanto, assino esse documento juntamente com a pesquisadora, sendo que cada parte ficará com uma cópia, estando ainda ciente que o pesquisador responsável utilizará esse Termo como anexo ao trabalho escrito da tese que estará disponível para acesso público e será arquivado no departamento do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Local e data: Rio de Janeiro, 31 de novembro de 2019

Nome do participante: CLEONICE PUGGIAN

Assinatura: Cleonice Puggian

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Pesquisadora Responsável: Anne Kassidou Menezes

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21)99626-2176;

annekmenezes@hotmail.com

Orientador responsável: Celso Sánchez Pereira

Telefone e endereço eletrônico para contato: (21)99507-3230;

celso.sanchez@hotmail.com

Nome do participante: Raquel Giffoni Pinto

Profissão: Professora

R.G: 20584714-8

Telefone: (021) 969812881

Email: raquelgiffoni@gmail.com

Eu, Raquel Giffoni Pinto, estou

sendo convidado(a) a participar do estudo denominado "As potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental Crítica e Ecologia Política" que refere-se ao projeto de doutorado desenvolvido pela gestora ambiental e mestre em educação, Anne Kassidou Menezes, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO). O objetivo deste estudo é identificar e analisar as potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais à luz da Educação Ambiental e da Ecologia Política. Fui informado(a) que o estudo pretende contribuir com o campo da Educação e para práticas e pesquisas em Educação Ambiental, visando instrumentalizar sujeitos que atuam em diversos espaços educativos. Para elaboração da pesquisa será utilizada consulta bibliográfica/documental e análises correlacionadas. Além disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e posteriormente transcritas. A minha participação no referido estudo será voluntária havendo por objetivo expor percepções e reflexões pessoais com base nas minhas práticas profissionais, no que diz respeito aos processos relacionados aos conflitos ambientais. Fui informado(a) que posso a qualquer momento, por qualquer motivo, retirar-me da pesquisa, bastando para isso, comunicar ao pesquisador responsável. Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando o meu consentimento para participação na pesquisa. Para tanto, assino esse documento juntamente com a pesquisadora, sendo que cada parte ficará com uma cópia, estando ainda ciente que o pesquisador responsável utilizará esse Termo como anexo ao trabalho escrito da tese que estará disponível para acesso público e será arquivado no departamento do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Local e data: Mercê 25 de junho de 2019

Nome do participante: Raquel Giffoni Pinto

Assinatura: Raquel Giffoni Pinto