

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR¹

Dialogues between Popular Education and Environmental Education: Pathways to Build a Popular Environmental Education

Roberta Avila Pereira²

Resumo: A escrita que segue é oriunda de dissertação de mestrado e refere-se aos fundamentos que subsidiam a emergência de uma Educação Ambiental, com predicado Popular. Desse modo, este estudo busca compreender os fundamentos sobre os quais a Educação Ambiental Popular está ancorada, por meio do reconhecimento das aproximações identificadas entre dois campos que se convergem: Educação Ambiental e Educação Popular. Com efeito, questiona-se: Quais contribuições epistemológicas da Educação Ambiental e Educação Popular, por meio de suas trajetórias e conceitos, para a emergência da Educação Ambiental Popular? Para o alcance da questão lançada, considera-se a contribuição da perspectiva teórico-hermenêutica, utilizando técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Por meio da hermenêutica gadameriana enquanto uma postura metodológica, busca-se promover uma fusão de horizontes compreensivos, de modo a mergulhar em um universo interpretativo de atribuição de sentidos frente à temática destacada.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Popular. Educação Ambiental Popular.

Abstract: The writing that follows comes from a master's thesis and refers to the foundations that support the emergence of an Environmental Education with a Popular predicate. Thus, this study seeks to understand the foundations on which Popular Environmental Education is anchored, through the recognition of the similarities identified between two fields that converge: Environmental Education and Popular Education. Indeed, the question is: What epistemological contributions of Environmental Education and Popular Education, through their trajectories and concepts, for the emergence of Popular Environmental Education? In order to reach the question raised, the contribution of the theoretical-hermeneutic perspective is considered, using bibliographic and documental research techniques. Through gadamerian hermeneutics as a methodological stance, we seek to promote a fusion of comprehensive horizons, in order to delve into an interpretive universe of attribution of meanings in the face of the highlighted theme.

Keywords: Environmental education. Popular Education. Popular Environmental Education.

¹ Esse trabalho é fruto da dissertação intitulada “Educação Ambiental Popular e o PAIETS: compreensões sobre o horizonte formativo de um programa de extensão”, defendida em setembro de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande.

² Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), bolsista CAPES, professora convidada da UFNT, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes (GEPHEA/UFNT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5360-5148>. E-mail: robertapereira@mail.uft.edu.br



1 Considerações iniciais

A escrita que segue é oriunda da dissertação de mestrado intitulada “Educação Ambiental Popular e o PAIETS: compreensões sobre o horizonte formativo de um programa de extensão” (PEREIRA, 2020) e refere-se aos fundamentos que subsidiam a emergência de uma Educação Ambiental com predicado Popular. Acredita-se que a Educação Ambiental Popular pode contribuir para o alargamento de produção de sentidos, nos processos educativo-formativos, na direção de uma educação que tensiona a relação natureza e humanidade.

Desse modo, este estudo busca compreender os fundamentos sobre os quais a Educação Ambiental Popular está ancorada, por meio do reconhecimento das aproximações identificadas entre dois campos que se convergem: Educação Ambiental e Educação Popular. Com efeito, questiona-se: Quais contribuições epistemológicas da Educação Ambiental e Educação Popular, por meio de suas trajetórias e conceitos, para a emergência da Educação Ambiental Popular?

Pode-se, por meio da produção textual de Barbosa (2002), compreender os cenários e as nuances que a Educação Ambiental Popular assumia no início dos anos 2000. Entretanto, desde então, não se percebe novas pesquisas que tematizam essa pauta, com esta denominação. Por isso, considera-se a pertinência de abordar esta proposta, a fim de compreender as possibilidades de abertura frente ao cenário atual da Educação Ambiental.

Neste sentido, a partir de uma perspectiva teórico-hermenêutica, utilizando técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, busca-se compreender este horizonte de estudo por meio de suas bases epistemológicas: a concepção de Educação Popular e a Educação Ambiental. Desta forma, por meio da hermenêutica gadameriana enquanto uma postura metodológica, busca-se promover uma fusão de horizontes compreensivos, de modo a mergulhar em um universo interpretativo de atribuição de sentidos frente à temática destacada.

O texto está dividido em quatro partes: i) na primeira parte, apresenta-se os contornos da concepção de Educação Popular; ii) na sequência, é enfatizado o panorama da Educação Ambiental e seu encontro à Educação Popular; iii) no terceiro momento, dialoga-se sobre horizontes ético e epistemológico da proposta da Educação Ambiental com adjetivação Popular; iv) por fim, tece-se as considerações.

2 Sobre a concepção de Educação Popular

A Educação Popular é uma concepção educativa com perspectivas epistemológicas e ontológicas bem definidas. Ela parte da compreensão e reivindicação dos saberes populares³, distantes da lógica da Ciência Moderna, enquanto válidos e pedagogicamente importantes, criticando a visão cientificista que hierarquiza os conhecimentos e as formas de conhecer. Neste sentido, reconhece conhecimentos e experiências junto aos saberes tradicionais e culturais.

Os movimentos sociais vistos na modernidade⁴, que reivindicavam condições dignas de vida e afirmação de identidades, configuram-se como uma das marcas da participação das classes populares nesse período. Para Paludo (2018), é bojo da modernidade inaugurar-se as críticas radicais às relações econômicas de produção e a organização social e política,

³ Brandão (2006) define que saberes populares são saberes da classe popular. Neste sentido, são saberes construídos da “experiência feita” (FREIRE, 1993) elaborados por meio da existência no mundo.

⁴ Por exemplo, a Revolução Francesa que abarcou grande envolvimento das classes populares, na luta pelos ideais defendidos (PALUDO, 2018).

preconizando a luta dos movimentos de contestação e reivindicação de direitos. Esses processos alimentaram discussões sobre qual educação e qual objetivo de uma educação do/para o povo.

Brandão (2006), aponta duas possibilidades de sentido para a Educação Popular: 1) enquanto um processo percebido desde a origem dos grupos humanos reunidos em comunidades, por meio da transmissão e reprodução do saber; 2) enquanto trabalho político de libertação através da educação. Neste segundo sentido, a Educação Popular assume um caráter de reivindicação de um projeto de sociedade, que tenciona outras formas de ser e estar no mundo.

Deste modo, é possível considerar que a Educação Popular, enquanto caráter de libertação das classes populares, surge no contexto brasileiro e nos países latino-americanos nos anos de 1960 (PALUDO, 2018). Paulo Freire foi o grande expoente deste movimento, realizando uma profunda crítica ao modelo educacional vigente da época e anunciando uma prática educativa revolucionária. (PEREIRA, 2020)

Dentro de um contexto de lutas, Freire fez a leitura da realidade que vivenciava o Brasil e a América Latina, tecendo os contornos de uma concepção pedagógica que se constitui de diferentes abordagens filosóficas (TORRES, 1981). Também, nesse contexto, se evidenciam práticas educativas populares em diferentes cenários: lutas camponesas e de operários e alfabetização de adultos (PALUDO, 2018) que nutrem esta pedagogia.

A Educação Popular é um processo de valorização do contexto, identidade, cultura e saberes que compreende outras formas de estar e conhecer o mundo, numa visão mais integral da realidade. Desta forma, propõe um novo modo de relação com a realidade objetiva, de forma mais solidária e horizontal.

Os conhecimentos técnicos e científicos precisam se apropriar da sensibilidade popular, ou ainda, da forma de compreensão mundo a partir dos modos de sentir das comunidades, os conhecimentos assumem sentido. Da mesma forma, o caminho inverso também necessita se estabelecer, para que os saberes populares se constituem enquanto um saber de transformação e ação. Neste rumo, os conhecimentos assumem sentido no resultado desta relação, que acontece de forma criativa e transformadora.

Por isso mesmo, toda relação educativa se fundamenta numa relação que pressupõe a horizontalidade. Não pode ser uma relação entre quem sabe e quem não sabe; entre quem manda e quem obedece. Significa que as diferenças não podem transformar-se em desigualdade; onde há desigualdade obedece-se e não se pensa. A leitura crítica da realidade é construída pela relação horizontal entre estes diferentes modos de apreender o mundo.

Nessa medida, a educação não deve estar limitada ao caráter científico de maneira a negar os conhecimentos dos sujeitos oriundos de suas vivências e de seu contexto. Essa busca pelo respeito e valorização das culturas, representa a utopia motivadora da ação na esfera da educação. Estas diferentes formas de conhecer, quando associadas num viés coletivo, constroem a possibilidade de intervenção no mundo de forma crítica e criativa.

Desta forma, é importante ressaltar que, para Freire, o conhecimento do ser humano não pode esgotar-se no conhecimento da própria realidade. Significa que os sujeitos têm direito a um conhecimento de melhor qualidade do que aquele que já tem. Para isso, torna-se necessária uma educação organizada e sistemática.

No interior destes pressupostos da relação educativa, encontra-se a concepção de ser humana defendida por Freire. Um ser em permanente movimento de aprendizado. Inconcluso e que, quando consciente de sua inconclusão, busca possibilidades para ser mais humano.

O processo de “ser mais” em Freire (1987) está relacionado ao processo de humanização. Enquanto possibilidade histórica, a vocação ontológica para a humanização é um atributo que se expressa na busca pela superação das “situações-limite” (condicionamentos), compreendendo a condição de inacabamento da natureza humana como um processo de vir-a-ser.

A condição de inacabamento do ser humano relaciona-se ao processo de aprendizagem, diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Com isso, a tomada de consciência sobre este mundo, apreendendo as contradições impostas, permite que, acrescentada a situação de opressão (situações-limites), que antes não era percebida, possa ser transformada.

É por meio do exercício da curiosidade epistemológica que se ultrapassa a fronteira de uma consciência ingênua para a consciência crítica. Cabe destacar que este é um movimento que se realiza no coletivo, na medida em que a “busca do ser mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 1987, p. 105). Por compreender um processo dialógico, a curiosidade epistemológica constitui-se num movimento de conhecer, que não se esgota, desafiando os sujeitos em um exercício transformador, daí decorrendo a reflexão e ação.

Por isso, Freire destaca a constante tensão entre consciência-mundo⁵, subjetividade-objetividade. Neste viés, compreende a subjetividade e a objetividade como um par dialético necessário à mudança, na medida em que afirma que a superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, de modo que a objetivando, atuam sobre ela (FREIRE, 1987). Esta, portanto, constitui-se como a práxis autêntica. Neste rumo, é somente na e pela práxis que se deixa de falar em sentimento solidário e passa-se a luta pela libertação.

A pedagogia cunhada por Freire (1987), denominada de Pedagogia do Oprimido, deve, necessariamente, auxiliar no processo de transformação social, no sentido emancipatório (episteme desta concepção educativa). Neste processo, reconhecendo a condição de opressão, transforma de maneira libertadora. Do contrário, a aderência ao opressor não possibilita a consciência de si enquanto pessoa, nem a consciência de classe oprimida.

Para Freire (1987), esta pedagogia assume dois momentos: 1) em que os oprimidos vão desvelando o mundo das opressões e vão compreendendo-se na práxis, com a sua transformação; 2) transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser dos oprimidos e passa a ser dos sujeitos em processo de libertação. Estes momentos demonstram o empoderamento⁶ anunciado por Freire (1986). Um poder que não consiste em apropriar-se da lógica do opressor, mas que inaugura a autonomia necessária ao oprimido, no sentido de ser criativo de novas formas de vir-a-ser, as quais neguem a cultura da dominação.

O inédito viável pode ser compreendido enquanto esperança histórica daquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode pela ação articulada dos sujeitos realizar-se. Neste sentido, o inédito viável se concretiza a partir de atos limites ou ações editadas, as quais rompem com as situações-limites, com as condições de opressão impostas, alcançando a possibilidade

⁵ Para Freire (1987), estas categorias se referem ao processo de conscientização e humanização que acontecem por meio da inserção crítica do ser humano na realidade. Desta forma, o mundo é contexto de existência. “Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria” (FREIRE, 1996, p.9).

⁶ Paulo Freire e Ira Shor (1986) consideram a perspectiva de empoderamento não em um sentido individualista, mas se refere às potencialidades e capacidades criativas humanas. Portanto, vincula-se a ideia de transformação social, por meio das categorias conscientização e liberdade. Desse modo, o empoderamento se relaciona ao processo de libertação (que é sempre coletivo) a partir da tomada de consciência dos oprimidos.



É importante frisar que quando se menciona a esperança, não se trata apenas da possibilidade de melhoria das condições de vida das camadas populares. Este aspecto é importante, mas refere-se também a atitudes cidadãs como melhorias para si e para os outros, na realização de ações e de estudos que nos tornem pessoas melhores, para que transformemos a desesperança em possibilidades de esperança na construção de uma nova relação humanidade e Planeta Terra.

Desta forma, a Educação Popular se assume enquanto uma concepção educativa desenhada por uma ideologia e postura político pedagógica que orienta um modo de ser e pensar os processos educacionais e, principalmente, comprometida com um projeto de sociedade. Esta concepção, por meio de seu caráter criativo, oportuniza a (re)invenção de uma realidade humanizada, buscando a construção de relações dos grupos humanos pautados em valores de não dominação da vida. A adjetivação Popular carrega esse entendimento consigo e, quando vinculada à Educação Ambiental, anuncia uma compreensão da pauta ambiental sedimentada nestes valores, reconhecendo a pluralidade das formas de vida no mundo.

3 Caminhos da Educação Ambiental

Considera-se da compreensão que a humanidade, ao longo da tradição ocidental, foi marcada pela cultura do desenvolvimento ilimitado, alimentado pela lógica do progresso econômico e social. Desde a noção de que é necessário conhecer a natureza para dominá-la, ideia defendida pelo empirismo, com expressão em Francis Bacon, vive-se em uma crise de caráter econômico, social, ético, ambiental, educacional, que atinge a vida no planeta como um todo.

Neste paradigma, de base moderna, natureza e cultura, bem como a presença humana no mundo, foram colocadas enquanto opostas e cindidas. De modo que, à humanidade caberia o papel de investigar e dominar o ambiente, em nome do progresso e desenvolvimento da sociedade. Neste rumo, percebe-se que o pano de fundo da pauta ambiental concerne aos sentidos atribuídos em torno desta relação (humanidade/natureza).

Logo, compreender os sentidos da Educação Ambiental significa refletir sobre as perspectivas que este campo assumiu ao longo de um percurso histórico, à medida que só se revelam quando ela é vinculada aos cenários sociais e de historicidade. Para Carvalho (2001), a emergência do campo educativo associado à pauta ambiental só pode ser compreendida por meio dos desdobramentos que constituem o campo ecológico, sinalizando um conjunto de exigências de respostas educativas, no desafio de repensar as relações entre natureza e sociedade.

Grün (2003) considera que o campo ambiental emerge no mundo ocidental por meio da compreensão de que a educação poderia contribuir para a reflexão sobre as premissas do agir dos seres humanos em sua relação com o mundo. Loureiro (2019) aponta que a vida é o centro do processo educativo ambiental. Desta forma, este campo se constitui por meio dos sentidos compreendidos sobre os grupos humanos e o ambiente.

No legado moderno, pautado nos valores da racionalidade antropocêntrica e utilitarista, a razão instrumental legitima uma organização social cunhada na manutenção de classes, definindo e determinando a validade dos conhecimentos produzidos e das formas de conhecer. Nesta lógica, fundada na dicotomia sujeito-objeto, é estabelecido poder a uns (sujeito que domina) e opressão a outros (objeto a ser dominado):



É na base desta cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O cogito e o mundo, seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica, pois a partir desta cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. [...]. O processo de objetivação implica simultaneamente domínio, posse também perda, afastamento da natureza (GRÜN, 2012, p. 35).

Desta forma, estes sujeitos, que detêm o poder nas relações de sociedade, privilegiados pelo acesso e domínio à produção do conhecimento científico e tecnológico, voltam-se à preocupação com o esgotamento de sua fonte de riqueza. No bojo desta racionalidade, a pauta ecológica surge enquanto um objeto de investigação, compreendendo a natureza enquanto recurso a ser explorado pela humanidade.

Durante a segunda metade do último século, a ciência direciona-se a perceber os desastres causados pela utilização do meio natural de forma imprudente. Também emergem os discursos catastróficos frente ao panorama ecológico e a preocupação com a crise energética.

O campo científico, nesse rumo, não questiona o horizonte de compreensão objetificador da natureza, que orienta a degradação ambiental. Ao contrário, concentra-se ainda mais na perspectiva tecnicista e instrumental para superação das consequências da dominação da natureza para o progresso da vida humana.

Segundo Reigota (2001), nas últimas décadas, a pauta ambiental e os efeitos da globalização são questões que emergiram nos discursos da grande mídia. Desigualdade social e econômica, injustiças socioambientais e crimes ecológicos são as consequências da lógica dicotômica de dominação que orienta a sociedade. Desta forma, é evidente que o horizonte dualista de organização social e seus desdobramentos no campo da produção de sentidos é um entendimento danoso, de maneira que instiga intervenção humana no meio ambiente, gerando a exploração da natureza enquanto recurso e dos sujeitos entre si, de forma desenfreada no planeta.

Em meados da década de 1970 se destacam diversas manifestações sociais, sendo que a pauta do meio ambiente surge como uma preocupação vigente. Nesse período surgem as primeiras conferências⁷ e movimentos de luta pelo globo.

Reigota (2001) aponta que foi por meio da realização do “Clube de Roma”, em 1968, que se colocou a problemática ecológica a nível mundial. Esta reunião de cientistas de diferentes campos, que se propunha a encontrar respostas para os problemas ambientais, pautando as relações de consumo, as reservas naturais não renováveis e o crescimento populacional. Percebe-se, portanto, a leitura da preocupação ambiental ancorada na racionalidade instrumental.

A Conferência de Estocolmo (1972) também é outro exemplo deste movimento e desta concepção. Ela foi centrada na preocupação sobre os recursos naturais do planeta. Uma visão ainda limitada e hierárquica sobre o binômio humanidade/natureza. Da mesma forma, a

⁷ Dentre as conferências, destacam-se: 1968 o “Clube de Roma”; 1972 a I Conferência Mundial de Meio Ambiente (Conferência de Estocolmo); 1975 o Encontro de Belgrado; 1977 a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros (TIBILISI); 1987 o II Congresso Mundial de Educação Ambiental, realizado em Moscou (URSS); 1992 o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global ou ECO-92 (REIGOTA, 2001).

Ao decorrer dos anos 90, a lógica neoliberal apropriou-se do discurso verde e busca frágeis soluções dentro da ética do mercado que se faz opressora e violenta. Destaca-se a falácia do discurso do “capitalismo verde”, que reforça a visão hierárquica das relações sociedade e natureza, vinculando-se a um projeto de manutenção da produção econômica.

Desta forma, Carvalho (2001) aponta que este cenário evidencia que há mudança no campo das compreensões sobre a pauta ambiental. Uma variedade de projetos, discursos e epistemologias passam a disputar conceitos que compõem a Educação Ambiental. Neste rumo, se no campo da pesquisa, a Educação Ambiental ocorre num processo que preconiza o preservacionismo, visto por meio das conferências internacionais, no campo social percebe-se outras possibilidades de compreensão da questão ambiental no contexto brasileiro:

No Brasil, apesar de já se poder identificar algumas iniciativas isoladas durante a década de 1970, a Educação Ambiental ganha um maior impulso na década de 1980, quando aqui tem início e expandem-se os chamados novos movimentos sociais e as inúmeras ONGs ambientalistas (CARVALHO, 2008, p. 97).

Carvalho (2001), identifica essa proximidade em âmbito nacional, compreendendo que as manifestações de cunho ecológico se articulavam com os movimentos sociais de base. Desta forma, os movimentos sociais populares vistos nas décadas de 1970 e 1980 foram importantes para a configuração do movimento ecológico no Brasil, anunciando outras possibilidades de compreensão sobre o campo da Educação Ambiental.

Nesta trama, surgiu a proposta da Educação Ambiental de proposta transformadora, que se articulava a uma abordagem crítica e que se alicerçava na ideia da práxis de inspiração freiriana. Diante disso, é possível compreender no contexto brasileiro, as nascentes de uma abertura para a emergência da proposta de Educação Ambiental articulada à Educação Popular.

Desta forma, a questão ambiental é reflexo da relação da sociedade e natureza e da humanidade entre os próprios seres; e na mesma medida a degradação ambiental é fruto de uma lógica de exploração presente nas relações sociais. Por isso, é preciso encontrar um caminho de retorno como possibilidade de outras compreensões para além de um sistema punitivo, individualista e ganancioso.

A degradação ambiental é fruto de uma perspectiva reducionista da natureza. Vivencia-se uma crise profunda no que se refere a destruição e exploração do meio ambiente. Neste sentido, Grün (2012) considera que é necessária uma reorientação da atuação humana e sua relação com o mundo, conferindo a Educação Ambiental, não apenas como exigência, mas enquanto esperança.

Considera-se, portanto, que a Educação Ambiental é um projeto político no qual o cerne está na promoção da vida planetária. Esta promoção de vida perpassa por uma mudança de valores que nutrem a sociedade, de base moderna, questionando e problematizando as relações sociais construídas em seu bojo. Na racionalidade gestada na modernidade, natureza e cultura foram colocadas em contraposição. Para Grün, “a cisão entre natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para promoção de uma educação ambiental realmente profícua” (2012, p. 55).

Deste modo, considera-se que no campo educativo, há um conjunto teórico de epistemologias e metodologias que orientam as proposições da Educação. Nesta trama, se inscrevem valores, concepções e teorizações sobre o fazer educativo, contextualizado nos modos de relação com o mundo.

Neste cenário, considera-se pertinente a seguinte indagação: existe uma única compreensão sobre o campo da Educação Ambiental? Acredita-se que não. Reconhecendo a variedade de abordagens teóricas, correntes e perspectivas que existem neste campo educativo, é possível afirmar que não há uma comunhão de princípios pedagógicos e ideológicos.

Carvalho (2008) aponta que há uma variedade de interpretações, intencionalidades e metodologias no que se refere ao campo ambiental, sendo um risco a generalização do conceito, na medida em que sustentariam equívocos. A autora aponta ainda que supor a convergência de visão de mundo e as opções político pedagógicas é o principal equívoco que sustenta uma concepção vaga do que se denomina Educação Ambiental.

Enquanto um campo em disputa por diferentes correntes teóricas, defende-se que é necessário definir as bases que sustentam a Educação Ambiental defendida neste estudo. De forma que não é possível considerar que exista uma convergência de compreensões, visões de mundo e perspectivas pedagógicas no que se refere ao campo ambiental.

Neste prisma, a educação, abordada junto a pauta ambiental, direciona-se a pensar para além do ambiente, no entendimento de ecossistema natural, mas no conjunto de relações socioambientais historicamente construídas e no movimento dos conflitos e tensões sociais.

Sauvé (2002b), nesse sentido, reconhecendo a multiplicidade de pensamentos e correntes no campo ambiental, desenvolve uma “cartografia da Educação Ambiental”. A autora aponta uma pluralidade de proposições, que correspondem aos modos de relação ao meio ambiente, compondo um mapa da territorialidade da Educação Ambiental. Layrargues (2012) faz um exercício semelhante, buscando compreender as abordagens epistêmicas das macrotendências do campo social da Educação Ambiental.

Por isso, ao demarcar as perspectivas e bases da Educação Ambiental que a pesquisa se vincula, deseja-se contribuir para o diálogo sobre os alicerces que sustentam os entendimentos das relações de conflito entre diferentes perspectivas pedagógicas e políticas, decorrendo daí disputas de diferentes projetos político pedagógicos. Para além de problematizar os conflitos ou buscar a preservação do ambiente natural, a Educação Ambiental Popular compreende que a transformação social se insere no contexto das relações de transformação do meio ambiente e da humanidade.

O horizonte de compreensão sobre a pauta ambiental e seus conflitos se inscreve numa ótica de entendimento do meio ambiente enquanto um campo de sentidos construído socialmente, encharcado pela diversidade cultural e ideológica. Neste prisma, a Educação Ambiental Popular ao abordar a dimensão ambiental junto às relações sociais, considera a transformação das relações entre humanidade e natureza dentro de um projeto de construção de uma nova organização social, fundada em valores solidários e justos, ou seja:

[...] o qualificador ambiental surge como uma nova ênfase para a educação, ganhando legitimidade dentro deste processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2001, p.45).

Neste sentido, a Educação Ambiental postula a dimensão pedagógica, enquanto intencionalidade emancipatória, contribuindo para a construção de um campo educativo que reivindica uma nova mentalidade sobre a relação sociedade e natureza. Defende-se uma perspectiva mais aberta, centrada na multiplicidade de forma de pensar, sentir e viver as relações ambientais, numa dimensão de abertura à multiplicidade de formas de se conceber a

Educação Ambiental, capaz de acolher os saberes nem sempre reconhecidos, contribuindo para a constituição de novos saberes-fazer. É a compreensão da existência dos seres que os saberes e vivências recebem sentido, no existir do outro, no encontro com o outro é que nossa existência também se amplia, se abre e se expande. Grün (2012, p. 22) pontua que “talvez mais do que criar ‘novos valores’, a educação ambiental deveria se preocupar em resgatar alguns valores já existentes, mas que foram recalçados ou reprimidos pela tradição dominante do racionalismo cartesiano”.

Neste rumo, a Educação Ambiental assume-se na possibilidade de construção de um novo modo de ser enquanto protagonista na elaboração de uma vida planetária mais inclusiva, solidária e com justiça social e humanizada desde a pauta socioambiental. Inclusive, tensionando a realocação do papel dos outros seres neste mundo, na busca de uma ética que questione os processos mercadológicos. Nas palavras de Sauvé (2016, p. 290-291):

A educa o ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em fun o de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente.

Ao reconhecer a necessidade de busca por outras formas de habitar o planeta, com esperança almeja-se posturas que possibilitem transforma es no mundo, no horizonte da Justiça Social⁹ e Ambiental, do respeito às diferenças culturais e, sobretudo,   vida na Terra. Considera-se que a proposta da Educa o Ambiental Popular ganha viabilidade ao reconhecer que vai além de um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas representa uma reivindica o de rever os fundamentos no campo educativo.

4 A emergência da Educa o Ambiental Popular

Como já pontuado acima, a Educa o Popular e a Educa o Ambiental surgem com um intervalo temporal de uma década e em contextos históricos distintos. A Educa o Popular tem seu ancoradouro nos países da América Latina, enraizada nos movimentos sociais contestat rios e vinculados   constru o de um outro projeto de sociedade. Já a Educa o Ambiental emerge dos movimentos ecológicos na Europa, por meio da preocupa o da economia e gestão dos recursos naturais.

A trajetória da Educa o Ambiental, desta forma, quando adentra o contexto dos países da América Latina, com as experiências nutridas pelos movimentos sociais populares, suscitando o que se denominaria de Educa o Popular, apresenta outras formas de ler e fazer o mundo. Isto se d  por meio da prática social de resistência   lógica hegem nica.

Assim, como discutido anteriormente, os anos 1980 marcaram o início da convergência entre estas duas dimensões educativas. A Educa o Ambiental incorpora as preocupa es de

⁹ Freire (1987) aponta que a justiça social se refere   igualdade natural dos sujeitos entre si. Trata-se de uma justiça que reconhece e redistribui os sujeitos enquanto seres construídos histórico e socialmente. Este conceito se insere no entendimento de transforma o (enquanto direito e dever) dos injustiçados na luta solidária pela humaniza o.

cunho da perspectiva crítica, anunciando a contribuição para a formação de uma cidadania¹⁰ planetária. Sua crítica se direciona ao modelo ocidental, considerado insustentável e injusto. Já a Educação Popular se articula ao movimento ambientalista, reconhecendo a pauta socioambiental na construção do projeto sociedade.

No processo de definição de variadas formas de implementação e teorização da Educação Ambiental, é pertinente definir uma possibilidade através do entendimento de "Educação Ambiental Popular". O termo surgiu no México em 1987, quando foi criada uma rede que buscava encontrar um espaço de diálogo entre educadores populares que reivindicavam a elaboração de uma outra racionalidade, compreendendo o cunho ecológico (PERALTA, 1997). Barbosa (2002) aponta que a proposta foi elaborada por meio da Red de Educación Popular y Ecología (REPEC) por meio de membros do Consejo de Educación de Adultos de America Latina (CEAAL). Esta proposta configura-se enquanto resistência aos projetos sociais hegemônicos opressores, inseridos e instigados nos modelos educacionais de cunho tradicional, possibilitando outras relações mais horizontais entre os grupos humanos e a natureza.

Compreende-se a condição de fragilidade, própria do ser humano, mas, também, a viabilidade de resistência e esperança num cenário que tende a capturar os sonhos e a existência digna. Por isso, considera-se que o horizonte da Educação Ambiental Popular contribui para o processo de construção de uma organização social, de atuação crítica, política e ética. A contribuição para a elaboração de uma sociedade mais justa e solidária, a qual compartilhe um projeto educativo pautado na coletividade e nos valores para a vida planetária. Reivindica-se, a partir da Educação Ambiental Popular, o tensionamento de uma nova relação entre os seres no e com o mundo e a realocação dos papéis destes seres.

Portanto, para os fins deste trabalho, considera-se prerrogativa vincular o campo da Educação Ambiental junto da concepção de Educação Popular, possibilitando o surgimento da Educação Ambiental Popular. Entende-se que é a ação e participação da pauta ambiental que possibilita que fomenta a realocação nos modos de ser e estar no planeta. Como possibilidade de resistência à lógica opressora, a Educação Ambiental Popular caracteriza-se de uma prática problematizadora que instiga uma atuação crítica dos sujeitos diante das injustiças sociais. Assim, são proporcionados aprendizados e novos saberes e sentidos de acolhimento à diversidade, à diferença, às outridades, na compreensão sobre as múltiplas formas de existência.

5 Considerações finais

Por meio da tarefa de compreender as bases epistemológicas e ontológicas da Educação Ambiental Popular, junto horizontes formativos da Educação Popular e Ambiental, através de uma leitura hermenêutica gadameriana, compreendeu-se enquanto um campo legítimo que se nutre tanto das questões inerentes a pauta ambiental como da abordagem ancorada na Educação Popular.

Foi defendido ao longo deste estudo que a proposta da Educação Ambiental Popular aposta em outros modos de educação, na medida que considera a conduta histórica como possibilidade de transformação da realidade, buscando rever as visões ecológicas presentes no mundo, de forma a interrogá-las, debatê-las e buscar novas compreensões a serem incorporadas nas relações sociais e nas manifestações culturais. Acredita-se, portanto, que esta proposta de

¹⁰ Esta categoria é compreendida por meio da leitura freiriana. Paulo Freire (1987) sugere que cidadania é a apropriação da realidade pelos indivíduos para nela atuar, através da participação consciente em favor da emancipação humana.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2002a.

SAUVÉ, Lucie. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). **Educação Ambiental** - pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

SAUVÉ, Lucie. Viver Juntos em nossa Terra: Desafios Contemporâneos da Educação Ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 16, n. 2, p. 288-299, jul. 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>. Acesso em: 01 maio 2020.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Layola, 1981.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

Recebido em abril de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.