



Os Riscos, a Vulnerabilidade Ambiental e o Estado Capitalista: a proposta de uma Educação Ambiental como ato político

Leonardo Biage de Andrade¹
Vicente Paulo dos Santos Pinto²

Resumo: O presente artigo envolve para dentro do campo da educação ambiental outro campo social de disputas, que são os riscos ambientais, realçando conceitos importantes inerentes a ambos e buscando suas interfaces. Os riscos, sobretudo associados ao meio físico, que assolam, primordialmente, as camadas marginalizadas da população em áreas onde os conflitos socioambientais entre opressores e oprimidos se instalam. E se debruçando sobre a perspectiva crítica de educação ambiental e do materialismo histórico dialético para realçar o papel do Estado como (re)produtor das desigualdades e irradiante de discursos fatalistas inseparáveis do contexto neoliberal em voga.

Palavras-chave: Riscos Ambientais; Educação Ambiental; Estado.

Los Riesgos, la Vulnerabilidad Ambiental y el Estado Capitalista: la propuesta de una Educación Ambiental como acto político

Resumen: El presente artículo involucra dentro del campo de la educación ambiental otro campo social de disputas, que son los riesgos ambientales, realizando conceptos importantes inerentes a ambos y buscando sus interfaces. Los riesgos, sobre todo asociados al medio físico, que asolan, primordialmente, las capas marginadas de la población en áreas donde los conflictos socioambientales entre opresores y oprimidos se instalan. Y se inclinó sobre la perspectiva crítica de educación ambiental y del materialismo histórico dialético para realzar el papel del Estado como (re) productor de las desigualdades e irradiante de discursos fatalistas inseparables del contexto neoliberal en boga.

Palabras clave: Riesgos Ambientales; Educación Ambiental; Estado.

¹ Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre em Educação pela mesma instituição. Atualmente é professor de educação básica nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. E-mail: leo.biageufff@gmail.com

² Doutorado em Geografia pela UFRJ (2004). Mestrado em Geografia pela UFRJ (1997). Possui Graduação em Geografia pela UFJF (1987). Professor Associado do Departamento de Geociências do Instituto de Ciências Humanas da UFJF. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFJF. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. E-mail: vicente.pinto@ufjf.edu.br

Risks, Environmental Vulnerability and the Capitalist State: the proposal of an Environmental Education as a political act

Abstract: The present article involves within the field of environmental education another social field of disputes, which are environmental risks, highlighting important concepts inherent to both and seeking their interfaces. Risks, especially associated with the physical environment, that primarily afflict the marginalized layers of the population in areas where the socio-environmental conflicts between oppressors and the oppressed settle. And focusing on the critical perspective of environmental education and dialectical historical materialism to highlight the role of the state as (re) producer of inequalities and radiant of fatalistic discourses inseparable from the neoliberal context in vogue

Keywords: Environmental Risks; Environmental Education, State.

Introdução

Quando se discute sobre as questões ambientais em suas diferentes abordagens e problemáticas, é importante destacar que esse envolvimento não ocorre somente com o ambiente como meio físico, mas principalmente com as relações sociais inerentes a esse espaço. Esse aspecto fica evidenciado quando se discute sobre as relações humanas, percebendo-se as diferenças entre os sujeitos que se encontram nesse mesmo lugar. Essas diferenças podem ocorrer nas mais distintas pluralidades, entre as quais destacam-se a econômica, a política e a social (inserindo-se também a cultura nesse contexto). Sendo assim, podem ocorrer, de forma problemática e até mesmo conflituosa, disputas envolvendo o ambiente e todos os demais fatores que compõem esse meio), expondo em situação de vulnerabilidade parte desses sujeitos envolvidos.

A escolha dos nossos referenciais está intimamente atravessada por nossa militância e perspectiva transformadora, segundo a qual a atual realidade arestosa não é o fim da História, não é a realidade com a qual temos que conviver acomodados e sem perspectiva, aceitando a intencionalidade do modelo em voga, assentado em discursos fatalistas, que estão no cerne da conjuntura neoliberal, como nos apresenta Freire (2011):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'. Frases como 'a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?' ou 'o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século' expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (FREIRE, p. 21, 2011b).

Não temos a pretensão de esgotar essa discussão, uma vez que são rarefeitos os trabalhos que buscam associar e estreitar os diálogos entre o campo da educação ambiental e os contextos de vulnerabilidade socioambiental. A partir disso, abrimos aos diálogos e almejamos fornecer subsídios para mergulhos mais profundos dentro dessas temáticas, para além de estreitar, buscar problematizar essa característica sobressalente no atual cenário nacional.

A Constituição da Sociedade de Risco

As significativas mudanças que se processaram na dinâmica econômica do século XX, na economia mundial e brasileira, promoveram transformações decisivas, tanto nos modos de produção quanto nos movimentos da sociedade, de maneira especial, e, por que não, peculiar, no espaço social urbano. Nesse contexto, essas transformações se refletiram com maior impacto nas cidades, realçando as desigualdades e a segregação pré-existente. Vislumbramos um movimento populacional, predominantemente para áreas carentes, e um fluxo que configurou um movimento do centro para a periferia, intensificando as desigualdades sociais no Brasil, pautadas na grande concentração econômica e no consequente desequilíbrio social, contribuindo para a constituição do que Villar & Ribeiro (2007) denominam “Sociedade de Risco”:

A sociedade de risco consiste na sociedade pós-industrial, caracterizada pela produção social da riqueza acompanhada sistematicamente peça produção social de riscos. Além disso ela gera também negócios do risco, como o setor de seguros. O progresso técnico, tão enaltecido, não é isento de efeitos negativos, os quais, muitas vezes, só são percebidos a médio e longo prazo (VILAR & RIBEIRO, 2007, p. 2).

Com isso, a avivada expansão desordenada das áreas periféricas passou a representar a contradição da urbanização modernizadora que se alongou no percurso do processo de desenvolvimento nacional:

Ao expulsarem as comunidades mais pobres para áreas desvalorizadas pelo mercado no meio urbano, as elites econômicas contribuem para a produção, de um processo de fragmentação espacial baseada na fragmentação social em razão da desigualdade de renda. Em outras palavras, a fragmentação espacial reflete a desigualdade social historicamente produzida acirrando o acesso ao solo nas cidades. Esses grupos sociais são, então, obrigados a instalarem-se em áreas perigosas, em termos geológicos, e inapropriadas para a construção de moradias. (ROSA et al., 2015, p. 213).

Visto que “O poder de decisão não está repartido igualmente em nossa sociedade e, portanto, os cidadãos não são igualmente responsáveis por seus efeitos (...) [e] não decidem igualmente sobre a formação do quadro da vida, de suas condições ambientais” (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 23). Diante disso, esses problemas são reflexo de uma sociedade arestosa e conflituosa, cujos opressores utilizam-se de aparelhos burocráticos para reproduzir a opressão sobre grupos específicos. Essas características contribuem para a visibilidade de imagens catastróficas, “posto que desastres associados a deslizamentos e inundações vem aumentando em magnitude e frequência temporal, atingindo novos territórios” (ROSA et al., 2015, p. 212).

O conceito de Risco

Embora o conceito Risco seja abstrato, ele se materializa concretamente no meio socioambiental, uma vez que se trata de um objeto social. Desse modo, para que haja risco, partimos da concepção de que tem que haver agrupamento humano, como define Rocha (2006):

A combinação da frequência (número de ocorrências de um acidente por unidade de tempo) com a consequência (impacto de um acidente nas pessoas, no ambiente e na propriedade) de eventos indesejáveis, envolvendo algum tipo de perda. O risco se origina em uma relação a priori entre a ameaça e a vulnerabilidade. O risco se considera intrínseco e latente dentro da sociedade, porém o seu nível, grau de percepção e meios para enfrenta-lo podem variar segundo os direcionamentos que a mesma sociedade eleja (ROCHA, 2006, p. 16).

Veyret (2007), por sua vez define risco como “[...] a representação de um perigo ou álea que afetam os alvos e que constituem indicadores de vulnerabilidade. Áleas essas são compreendidas, no caso presente, como alagamentos e deslizamentos, problemas comuns de áreas urbanas brasileiras” (VEYRET, 2007, p. 30).

Layrargues (2000) destaca que os riscos ambientais não atingem igualmente todos os segmentos sociais indistintamente. Alguns são direta e imediatamente atingidos, devido à proximidade da fonte de degradação; outros, entretanto, se atingidos, são de maneira indireta e tardiamente. Mesmo assim, detêm meios de contornar o problema, como o poder de mobilidade espacial, migrando para áreas nobres e seguras. O mesmo autor sublinha ainda que o acesso à informação deve ser entendido como um importante componente da democracia ambiental, na medida em que ela é vital para dotar a sociedade em geral, e as camadas populares em particular, de instrumentos para o exercício da cidadania. De outra

forma, cairíamos em uma democracia fictícia. Na existência de uma grande lacuna a ser preenchida pelo rol de atribuições da educação ambiental, verificamos que as camadas de baixa renda, além de mais expostas aos riscos ambientais, não têm mobilidade espacial para contornar a situação de risco, assim como não dispõem de informação que lhes possibilitem entender a conjuntura do padrão de vida que lhes são impostos, tampouco encontrarem meios para se engajarem na mudança de status quo. Dessa forma, cabe à educação ambiental contribuir para a participação pública, com o grau de informação pela população afetada pelos riscos ambientais, no sentido de poder entender e avaliar de que forma e em que medida está sendo afetada (LAYRARGUES, 2000).

Existem várias tipologias de riscos, como Rocha (2006) destaca. Nos apropriamos da perspectiva de riscos ambientais, debruçados na literatura de Cerri & Amaral (1998). Partindo do olhar geográfico sobre o ambiente, muito bem apresentado por Porto-Gonçalves (1984), para o qual ecologia e política não são “seres” dicotômicos, mas sim dialéticos:

Deste modo fica evidente que ecologia e política – para desgosto dos naturalistas – estão intimamente interligados. Aliás, uma das principais contribuições da ecologia enquanto conhecimento científico é mostrar a unidade na diversidade do mundo, da crítica ao saber parcelizado, dicotomizado, da divisão do trabalho, inclusive do trabalho científico. Por que, então, separar ecológica da política, a natureza da sociedade, o natural do histórico? (...). Em suma, separar o homem da natureza é abrir um campo ilimitado a produção de mercadorias, o que está perfeitamente em consonância com a lógica de uma sociedade que se vê permanentemente impulsionada a ampliar seus mercados, não só geograficamente, como também para novas necessidades (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 24 e 36).

Dessa forma, não nos referiremos exclusivamente ao meio físico, mas à sua influência sobre os agrupamentos humanos, colocando-os no mesmo patamar, desmontando a concepção dicotômica sociedade-natureza. Carvalho (2012) elucida-nos com essa perspectiva, denominada por ela visão socioambiental e da qual nos apropriamos como educadores ambientais:

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (‘câncer do planeta’), aparece como um agente que

pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. A visão socioambiental não nega a base “natural” da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos, mas chama a atenção para os limites de sua apreensão como mundo autônomo reduzido à dimensão física e biológica. Trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais. Compreendendo a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta (CARVALHO, 2012, p. 37).

Nessa perspectiva, não há negação da base natural da natureza, de suas leis físicas e processos biológicos. Trata-se de apreender o ambiente sob uma ótica mais complexa, em que o termo é integrado para além das relações naturais, as sociais e culturais (CARVALHO, 2012). Segundo Cerri & Amaral (1998), vários são os tipos e características dos riscos ambientais, que viabilizam inúmeras formas de classificação, de modo que os consideraremos como a classe maior, subdividindo-o em classes e subclasses, como observamos no Quadro 1:



Figura 1: Classificação dos Riscos Ambientais. Fonte: Adaptado de Cerri & Amaral (1998)

O conceito de Vulnerabilidade e o papel do Estado

A discussão sobre vulnerabilidade enriquece a temática de riscos e é especialmente importante para sociedades como a nossa, fundamentada por marcos regulatórios centralizadores, por instituições débeis e por profundos desequilíbrios – de natureza política, econômica e cultural – na repartição socioespacial dos riscos e na possibilidade de os atores mais vulneráveis participarem ativamente e influenciarem nos processos decisórios. Essa vulnerabilidade deve ser analisada a partir de aspectos sociais, políticos e econômicos, cujo conceito “designa tanto os processos geradores quanto as características das populações e regiões que possuem maiores dificuldades em absorver os impactos decorrentes de diferentes eventos de risco” (PORTO, 2005, p. 80).

A vulnerabilidade torna-se potencializadora dos riscos e está diretamente associada à infraestrutura física de um determinado local, ou seja, em ambientes onde há maior capacidade de prevenção, logo em locais onde há maior capacidade de prover gastos com infraestrutura e/ou estão estrategicamente localizados e envolvidos por interesses econômicos, que sobressaem às necessidades sociais. Dessa maneira, grupos sociais marginalizados tendem a sofrer mais com as consequências do meio físico, uma vez que estão mais expostos aos riscos, sendo seu grau de vulnerabilidade mais elevado. Essas características materializam-se nas injustiças ambientais, em que um ou mais grupos estão expostos de forma desigual aos riscos inerentes ao meio físico, enquanto grupos detentores de poderio econômico e das tomadas de decisões diminuem o grau de vulnerabilidade ao qual podem estar expostos, e conseqüentemente, o risco:

Os processos geradores de vulnerabilidades sociais permitem a (re)produção social de populações, setores produtivos e territórios vulneráveis aos riscos, ao mesmo tempo em que as instituições responsáveis pela sua regulação e controle não atuam de forma efetiva, pelo menos para certos grupos e territórios, e os processos decisórios não incorporam os interesses e a participação dos grupos mais vulneráveis. Nessa perspectiva, as vulnerabilidades podem ser compreendidas como resultantes de gradientes ou diferenciais de exposição dos grupos que vivem mais à periferia social e econômica do desenvolvimento e acabam por arcar com as principais cargas ambientais. Riscos em contextos vulneráveis são, portanto, uma questão de (in)justiça ambiental (PORTO, 2005, p. 80-81)

O Estado tem papel central na (re)produção e manutenção dessas injustiças ambientais, em que a sociedade apestosa e injusta é assegurada por um modelo de Estado que garante os privilégios das classes dominantes:

Cada uma das etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo (MARX & ENGELS, 2008, p. 11-12).

Para atender a esses objetivos, o aparelho estatal utiliza determinadas estratégias como criminalização de movimentos sociais para assegurar os interesses dos grupos hegemônicos:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse

grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem (...) (GRAMSCI, 2007 p. 41-42).

Algo que não deve ser perdido de vista é que o Estado Moderno é uma criação da sociedade capitalista, não sendo independente do sistema que o criou, servindo, portanto, para atender aos interesses da classe burguesa, garantir a propriedade privada, sob a égide da “liberdade” individual (MONTAÑO, 2001).

Nas palavras de Hirsch, o aparelho estatal garante os interesses através da coerção física que lhe é outorgado:

Relações capitalistas apenas podem se formar inteiramente quando a força de coerção física se separa de todas as classes sociais, inclusive das classes economicamente dominantes: isso ocorre precisamente sob a forma do Estado (...). Isso não quer dizer que não exista qualquer aplicação da violência física fora do Estado, e sim que o Estado normalmente se afirma como instância última de força (...) Com isso a violência não desaparece da sociedade. Ela continua a operar sobretudo “silenciosamente”, na medida em que obriga os indivíduos a venderem a sua força de trabalho. Mas a força de coerção física se concentra no aparelho de Estado e, com isso, passa a ter ainda mais eficácia do que antes na história. A função central do aparelho de força estatal consiste na garantia da propriedade privada sobre os meios de produção como condição da exploração mercantil da força de trabalho (HIRSCH, 2010 p. 29).

Nesse sentido, se o Estado se coloca a serviço do modo capitalista de produção, é equivocado pensar que eles sejam independentes entre si, uma vez que o primeiro está imbricado à sociedade que o criou e que o mantém. Montañó (2001) destaca a lógica fundante do Estado Moderno, “El Estado moderno tiene, por lo tanto, una logica fundante y esencial a su naturaleza: él es el Estado de una sociedade regida por el capitalismo, y participa entonces de la ‘logica del capital³’” (MONTAÑO, 2001 p. 2).

Para legitimar suas ações, o Estado escamoteia a lógica capitalista através da lógica democrática, que implica, esporadicamente, um falso empoderamento por parte da comunidade, com o poder do voto, a partir da representatividade eleita pelo sufrágio popular. Ao inserir-se no sistema estatal, essa representatividade serve como alicerce de

³ O Estado Moderno tem, portanto, uma lógica fundante e essencial a sua natureza: ele é o Estado de uma sociedade regida pelo capitalismo e participa então da “lógica do capital”.

dominação e conformação do capital sobre os sujeitos, de modo que a conformação é uma tarefa educativa do Estado:

Questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2007 p. 23).

Essa tarefa educativa ressaltada anteriormente está longe de ser o que Paulo Freire (2011a) denomina Pedagogia da Autonomia, ao contrário, trata-se de uma educação alienante muito defendida pelos liberais clássicos:

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranquilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos (...). Portanto o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão (THOMPSON, 1998 p. 15)

Dessa forma, Estado e Capitalismo não podem ser vistos como contrários ou desarticulados, mas como compatíveis, partes de um mesmo processo histórico, em que um sustenta o outro. Desse modo, as contradições e disputas sempre foram entre classes sociais diferentes, em que o Estado se posiciona favoravelmente à classe dominante burguesa, a fim de deslegitimar e criminalizar os trabalhadores. Essa panaceia chamada democracia representativa, criada e mantida por esse modelo estatal, no Brasil e em outros países, é apenas uma ilusória maneira de empoderar o sujeito, fazendo-o acreditar que está escolhendo o seu representante, quando de fato as decisões já foram tomadas:

Democracia é a palavra que serve para que de 4 em 4 anos votemos em representantes que evitam que nos apresentemos diretamente para dizer o que sentimos e queremos. Os capitalistas e tecnocratas sabem que a democracia deve passar bem longe das fábricas, das lojas, dos campos, dos bancos e dos mercados de carregamento corrosivo. Isto é, democracia só se for no consumo ou no Parlamento. A democracia aparece como liberdade de escolher o que os capitalistas já decidiram produzir (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 61).

Essa lógica se reflete no espaço urbano, por meio das medidas adotadas pelo capital interessado em áreas específicas, pela especulação imobiliária, promovendo o deslocamento de grupos sociais no espaço, geralmente, em contextos ambientais precários,

onde as vulnerabilidades são potencializadas, e os mesmos não são munidos dos instrumentos de empoderamento para se colocarem contrários a essa lógica. Dessa forma, os ônus recaem mais sobre esses grupos, cujos riscos são aumentados, e os mesmos acalentados por discursos fatalistas neoliberais, pervertendo o sujeito, que é um ator social, tornando-o objeto móvel, no espaço, desamparado por um modelo de Estado que já escolheu o seu lado:

O capital [...] mostra-se cada vez mais móvel, acionando sua capacidade de escolher seus ambientes preferenciais e de forçar os sujeitos menos móveis a aceitar a degradação de seus ambientes ou submeterem-se a um deslocamento forçado para liberar ambientes favoráveis para os empreendimentos [...] o capital dispõe da capacidade de se deslocar, enfraquecendo os atores sociais menos móveis e desfazendo, pela chantagem da localização, normas governamentais urbanas ou ambientais, bem como as conquistas sociais [...] assim o capital especializa gradualmente os espaços, produzindo uma divisão espacial da degradação ambiental e gerando uma crescente coincidência entre a localização de áreas degradadas e de residências e classes socioambientais dotadas de menor capacidade de se deslocar (ACSERALD, 2004, p. 32-33).

Loureiro & Layrargues (2013) apresentam-nos as estratégias econômicas e espaciais adotadas pelo Estado moderno para garantir os interesses do capital, no qual o interesse privado, cada dia mais comprometido com as grandes empresas monopolistas de grande porte, que exigem maior agilidade dos setores governamentais na criação de determinadas condições para sua expansão, sobrepuja-se aos interesses públicos. Por outro lado, as necessidades de criação e manutenção das condições de reprodução da grande maioria da população das cidades são relegadas a segundo plano. Consequentemente, os chamados “problemas urbanos” não são sentidos e vividos igualmente por toda a cidade, uma vez que eles não são simplesmente urbanos. Eles constituem, por sua vez, o modo como as contradições da nossa sociedade se expressam no espaço da vida:

Nos últimos trinta anos, houve um movimento de liberalização da economia, de flexibilização do trabalho e de reorganização do Estado para garantir a continuidade do modelo de expansão e acumulação do capital, que se reflete na possibilidade de o ambiente servir a interesses públicos em uma sociedade marcada pelo poder do interesse privado. As ações envolvem, entre outras medidas, redução dos gastos públicos, abertura das economias ao capital estrangeiro e privatização das empresas e serviços públicos (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p. 57).

Freire (2010) nos apresenta outro modelo de Estado e de democracia, uma perspectiva mais vívida e amparada nos seus preceitos de liberdade, em detrimento do

liberalismo perverso, que subverte essa lógica opressora e desmantela as desigualdades existentes e são acentuadas e (re)produzidas pelo Estado:

Construção e aperfeiçoamento da democracia. Não de uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. Não de uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias, mas de uma democracia de que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social. Não creio na democracia puramente formal que "lava as mãos" em face das relações entre quem pode e quem não pode fazer porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei". Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só por que já foi dito que "todos são iguais perante a lei" é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faço de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia (FREIRE, 2000, p. 48-49).

Uma proposta libertadora e não tradicional que seja capaz de libertar-se das amarras neoliberais e ir à luta contra a mesma é apresentada por Paulo Freire (2000) como a visão de um Estado sem trivialidades, que se assenta em uma democracia legítima, por uma população empoderada, sem a existência de opressores. Nesse sentido, a igualdade torna-se o fundamento principal da sociedade, e, anterior a qualquer ato de caridade, provém a justiça social, parafraseando o próprio autor.

O Campo da Educação e os Riscos Ambientais

Frente às diversas disputas e interesses dentro de um campo vasto e complexo, cujas ramificações são diversas e muitos de seus referenciais se antagonizam atendendo a intencionalidades próprias, ou de grupos específicos, é necessário demarcar a nossa posição dentro desse campo movido por muitas disputas pela hegemonia, pois, "além de um ato de conhecimento, a educação é um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra". (FREIRE, p. 10, 2008)

A citação anterior de Paulo Freire (2008), além de materializar essas disputas dos sujeitos no campo da educação, pauta o nosso posicionamento diante dele, de forma que

acabamos por conceber a educação na perspectiva crítica emancipatória, que objetiva emancipar o sujeito das amarras que lhe são impostas, sobretudo, no contexto neoliberal em voga. Vislumbramos em Paulo Freire a possibilidade teórica para debruçarmos e concretizarmos o elo entre ambos os campos.

Comprendemos que a necessidade de mudanças no contexto social deve começar pela educação, já que esta faz parte da sociedade e não é um elemento paralelo, como foi salientado por Freire (2011):

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, p. 42-43, 2011b)

Esses constructos sociais mais solidários, que afugentam as desigualdades, deve partir dos próprios sujeitos, sobretudo, dos oprimidos, uma vez que, muito além de entender o significado de uma sociedade opressora, esses sujeitos sentem os efeitos da opressão e compreendem a necessidade da libertação. O perfil dos sujeitos escolhidos para a pesquisa compreende essa perspectiva porque estão envolvidos nos processos pedagógicos formais e fazem parte de um grupo oprimido, uma vez que se encontram assentados em uma área cuja injustiça ambiental está materializada no alto grau de vulnerabilidade socioambiental. A saber:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, p. 55-56, 2011a)

Rodriguez & Silva (2013) discorrem que a educação é direcionada a assegurar o acesso ao conhecimento e à cultura historicamente acumulados pela humanidade, e tem um caráter integral, que deverá contribuir para a formação da população como pessoas éticas, politicamente comprometidas com a sociedade. Antes de ser um direito do povo, a educação deve ser, sobretudo, utilizada para recriar o mundo (RODRIGUEZ & SILVA, p. 202, 2013).

Um modelo alternativo contra hegemônico é necessário, e a educação é uma das ferramentas mobilizadoras desse modelo. Um sistema de distribuição baseado na autonomia, na igualdade, na democracia, inspirado pelos modelos nativos das comunidades de base, incorporando os sistemas alternativos de produção, dos processos de decisão e das tecnologias originárias das comunidades nativas e autóctones, promove a formação e a solidariedade, organizando a vida e os indivíduos dentro dos limites dos recursos existentes no planeta, configurando, essa frente de ações, desmobilizantes e emancipatórias (CASTRO RUZ, 1992).

Logo, almejamos um processo educativo que contemple os valores culturais, as tradições e as potencialidades das populações, empoderando, a fim de serem atuantes e protagonistas das suas realidades, recriando o mundo. Assim como nos apresenta Paulo Freire, (1997) “a educação é um ato político”, portanto, um campo social, mediado por díspares intencionalidades e interesses, diante dos quais nos colocamos em uma perspectiva crítica, emancipatória, na qual a finalidade da educação seja empoderar esses sujeitos, para que sejam atuantes no mundo, e se assumam enquanto protagonistas do processo de mudança do espaço em que estão inseridos. Freire (1997) nos apresenta a sua perspectiva para com os educadores: “como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (Freire, p. 62, 1997).

A saber:

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia. (FREIRE, p. 54, 1997).

Contudo, embora esse posicionamento não seja fácil, ele alimenta uma das principais frentes de luta da sociedade brasileira, em que o papel de nós educadores não se restringe aos ensinamentos conteudísticos. Nossa tarefa exige comprometimento e engajamento, a fim de superar as injustiças socioambientais. Essa superação apenas se concretizará a partir do momento em que concebermos que a educação não é neutra e que o

nosso papel ultrapassa o de lecionar os conteúdos aos quais estamos habilitados. Temos a obrigação de sermos mediadores de um modelo de educação que não se adapta, que não se entrega aos fetiches do modelo neoliberal vigente. Longe de fazer quaisquer proselitismos, nosso papel não se resume a meros transmissores de conhecimento. Devemos acima de tudo, assumirmos nosso papel revolucionário na contramão das injustiças resultantes desse modelo perverso, como nos provoca Freire (1997):

Nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira. Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997 p. 54).

Freire também nos deixa muito claro a diferença entre o oprimido e o opressor, ou seja, entre primeiro que está preso às amarras que lhe são impostas, e segundo que se apossa dessa conjuntura e participa da construção da mesma, a fim de se estabelecer e se beneficiar, a saber:

É importante enfatizar que há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado, submetido de tal maneira à asfixia da necessidade, que inviabiliza a aventura da liberdade e a luta por ela, e quem tem no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta - a de obstaculizar a mudança. O primeiro é o oprimido sem horizonte; o segundo, o opressor impenitente. (FREIRE, 2000, p. 41).

No momento em que um grupo ou indivíduo se encontra em uma situação vulnerável, a suscetibilidade de ocorrer conflitos entre oprimidos e opressores tende a aumentar. Nessa discussão, os conflitos ambientais ocorrem de diferentes formas, em todos os níveis sociais, e essas disputas ocorrem por diferentes interesses sobre uma dada área, seja pela população, que normalmente utiliza esse espaço para fins de moradia, seja por órgãos públicos, com as delimitações legais dessas áreas para fins de preservação, seja pelo capital, como futuros investimentos no ramo da construção civil nesse local, e, finalmente, para aqueles que detêm um elevado padrão de moradia, particularmente no espaço urbano, que tem o interesse em afastar e conter o avanço da ocupação irregular do espaço pelos segmentos mais empobrecidos da população. A educação ambiental pode ser uma possibilidade de enfrentamento dos limites postos pelos conflitos socioambientais, mas

também pode ser um potencial mobilizador, emancipador, no sentido da emancipação e do empoderamento dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Para tanto, a EA deve auxiliar-nos em uma compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir com os elementos físico-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los. Esses laços de convivência entre os seres humanos e sua base natural de existência estamos chamando de relações sociedade-natureza, e a desarmonia que aí se instaura de conflitos socioambientais. (CARVALHO, 2012, p. 165).

É importante para nós educadores ter bastante nitidez nesses dois vieses conflitantes, uma vez que nossa prática deve ser estabelecida com os oprimidos, para que os mesmos observem a si e seu contexto e não nos estabeleçam como redentores dos males e das injustiças, mas como mediadores do empoderamento desses sujeitos a partir da própria realidade. Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se mobilize, que se organize para se defender, com a finalidade de mudar o mundo. Trata-se, na verdade, de provocar os grupos populares para que os mesmos apreendam, em termos críticos, a violência e a acentuada injustiça que desenham sua situação concreta, e, além disso, que sua situação concreta não seja o fim simples e acabado ou a vontade de Deus, algo que não possa ser mudado, como nos discursos fatalistas imobilizantes, mas que a realidade seja o começo de uma revolução na qual o inacabamento do sujeito e de sua realidade é o princípio da mesma (FREIRE, 2000).

A priori, é necessário deixarmos demarcada a nossa posição em relação aos conflitos ambientais, que surgem nos contextos de vulnerabilidade ou se encontram latentes, fazendo-nos reconhecer a natureza como um objeto subordinado à lógica capitalista neoliberal, onde um enfoque tecnocrático apenas irá alimentar essa perspectiva sem resolvê-la. A educação ambiental pode ser uma possibilidade de enfrentamento dos limites postos pelos conflitos socioambientais, mas também pode ser um potencial mobilizador, emancipador, no sentido da emancipação e do empoderamento dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Damos, pois, voz a Zhouri & Zucarelli (2008)

Nessa medida, o que se tem é a conformação de zonas de conflito onde as assimetrias de poder que atravessam as relações entre os segmentos em disputa resvalam muitas vezes em processos violentos de expropriação das populações locais. Tais tensões e situações extremas de violência colocam em evidência a exacerbação dos conflitos ambientais e denunciam as falácias das ideias universalistas e consensualistas que

revestem a categoria de desenvolvimento sustentável (ZHOURI & ZUCARELLI, 2008, p. 21)

Dessa forma, alinhamo-nos com Vasconcelos et. al (2012) e Acselrad (2004) ao realizarmos nossa abordagem a respeito de conflitos ambientais, que opõem atores sociais que, em condições desiguais de poder, embatem-se pela apropriação material e simbólica dos territórios e suas condições naturais. Portanto, quando abordamos conflitos ambientais, tratamos, em suma, de ações de contestação e resistência protagonizadas por grupos sociais marginalizados, tais como pequenos proprietários rurais ou residentes em áreas periféricas urbanas (VASCONCELOS, 2012).

A busca por uma nova sociedade não consiste apenas na conservação da natureza e sim na ampliação dos conhecimentos sobre o assunto, na mudança da relação da sociedade perante a natureza. Dessa forma, o meio ambiente passa a adquirir o caráter de bem público e, como tal, é alvo de disputas entre os membros sociais e os interesses privados. Pode-se dizer, portanto, que os problemas ambientais são também conflitos sociais, em que, para haver soluções e para que se resolvam os problemas ambientais, a EA se faz necessária tanto como forma de mediação, quanto de enfrentamento e de conscientização. Assim, no conceito ambiental, a EA se apresenta nesse espaço como ferramenta política e pedagógica voltada a apuração do “olhar crítico” sob aquela realidade que se apresenta naquele espaço – desigual e heterogêneo.

O desafio de desenvolver uma educação voltada para o meio ambiente está nas mais diferentes pluralidades e ideias sobre uma mesma concepção. Contudo, deve-se ressaltar que a intenção da Educação Ambiental não é uniformizar concepções e interpretações sobre o ambiente, mas agregar essas diferentes visões e atuar em diversas direções. As ações desenvolvidas pela EA têm o objetivo de possibilitar maior interação entre os atores sociais (público e privado) e a utilização dos recursos naturais de forma não conflituosa, considerando que vivemos em um espaço no qual nem sempre as interpretações são as mesmas sobre um determinado assunto.

O Estado moderno, que atende as demandas da classe burguesa, nascido a partir do modo de produção capitalista, e que, portanto, tem como finalidade garantir a propriedade privada e a manutenção do lucro, é o difusor da prática de educação ambiental desmobilizada e ingênua, ou seja:

Além disso, no discurso oficial volta-se à antiga fórmula de associar crescimento produtivista e consumista a algum elemento distributivo como algo capaz de trazer padrões dignos de sobrevivência para todos.

Não se repensa o que se produz e para que fins, mas se aceita como natural a abundância de mercadorias, cabendo produzir mais para que mais pessoas entrem no circuito do consumo de futilidades, não raramente com a interveniência do Estado para assegurar crédito ao consumidor. (LOUREIRO, 2012 p. 72-73)

Propõe-se, na verdade, uma educação ambiental vinculada a uma base reflexiva, que seja trabalhada de forma transdisciplinar, na qual a conscientização e a preservação permaneçam juntas. O intuito é modificar a relação das pessoas com a Natureza e desenvolver uma cidadania ambiental oriunda de um processo pedagógico. É nesse momento que o profissional de ensino deve pensar em propostas e criar possibilidades que sejam fundamentais na construção de uma nova mentalidade ambiental e, concomitantemente, contribuir para “uma educação engajada, eticamente comprometida com as questões ambientais e acima de tudo transformadora (...)” (BATTESTIN e GHIGGI, 2008, p. 05).

Assim, é possível perceber a necessidade de se lutar por uma nova forma de organização da sociedade, a fim de que ela possa se relacionar com o meio em uma perspectiva crítica, emancipatória, transformadora, popular, frente à necessidade de conceber os problemas ambientais associados aos conflitos sociais. Afinal, de acordo com Layrargues e Lima (2011, p. 8) “as causas constituintes dos problemas ambientais [têm] origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes”. Busca-se, desse modo, uma educação ambiental de caráter crítico e emancipatório.

Referências:

- ACSELRAD, H. **As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: Conflitos ambientais no Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Boll, 2004.
- BATTESTIN, C.; GHIGGI, G. **Educar para o meio ambiente com princípios Freireanos.** In: II Seminário Diálogos com Paulo Freire, 2008, Pelotas. II Diálogos com Paulo Freire. Pelotas: Seiva, 2008. p. 01-07.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2012.
- CASTRO RUZ, F. **Discurso pronunciado ante la Conferencia de la O.N.U. sobre Medio Ambiente y Desarrollo.** La Habana: Editora Política, 1992.
- CERRI, L.E.S. e AMARAL, C. P. **Riscos Geológicos.** In: OLIVEIRA, A.M.S. e BRITO, S.N.A. Geologia de Engenharia. São Paulo: Associação Brasileira de Geologia de Engenharia, 1998.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- _____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra: São Paulo, 2008.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 50° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- HIRSCH, J. **Teoria Materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2010.
- LAYRARGUES, P. P. **Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais**. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.
- _____; LIMA, G.F.C. *Mapeando as Macro-Tendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil*. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, 2011, Ribeirão Preto. Anais... Recife: EPEA, 2011. p. 1-15.
- _____; LOUREIRO, C.F.B. **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.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MONTAÑO, C. **De las Lógicas del Estado a las Lógicas de la Sociedad Civil y del Mercado: crítica al “tercer sector” y e nuevo trato a la “ cuestión social”**. Texto elaborado por el autor a partir de síntesis de artículos extraídos de: *Serviço Social & Sociedade* nº 53 y 59 y *Terceiro Setor e Questão Social*. 2001.
- PORTO, M. F. **Riscos, Incertezas e Vulnerabilidades: transgênicos e os desafios para a ciência e a governança**. *Revista de Sociologia Política: política e sociedade*, v. 4, n 7, outubro/2005. Florianópolis. p. 77-104.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Paixão da terra: ensaios críticos de ecologia e geografia**. Rio de Janeiro, ROCCO/Pesquisadores Associados em Ciências Sociais-SOCII, 1984.
- ROCHA, G. C. **Riscos Ambientais: análise e mapeamento em Minas Gerais**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- RODRIGUEZ, J. M. M. & SILVA, E. V. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: problemática, tendências e desafios**. 3ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.
- ROSA, T. S.; MENDONÇA, M. B.; MONTEIRO, T. G.; SOUZA, R. M.; LUCENA, R. **A Educação Ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais**. In: *Ambiente & Sociedade*. São Paulo: v. XVIII, n. 3. p. 211-230, jul.set. 2015.
- VASCONCELOS, A.; LOPES, H.; CARNEIRO, E. **Mapa dos conflitos ambientais: um pouco das contradições socioambientais em Minas Gerais**. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Porto Alegre: v. 5, n. 2, p. 33-37, maio/ago. 2012.

VEYRET, Y. **Os Riscos: O homem como agressor e vítima do meio ambiente**, São Paulo: Contexto, 2007.

VILLAR, P. C.; RIBEIRO, W. C. **A sociedade de risco e o caso do Aquífero Guarani no município de Ribeirão Preto**. In: XI Encuentro de Geógrafos de América Latina - Geopolítica, globalización y cambio ambiental: retos el desarrollo latino americano, 2007, Bogotá. Programa y Resúmenes de Ponencias del XI Encuentro de Geógrafos de América Latina. Bogotá D. C. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 1-18.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZHOURI, A.; ZUCARELLI, M. C. Vozes da Resistência: Mapeando os conflitos ambientais no estado de Minas Gerais. In.: 32º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2008, Caxambu, **Anais do 32º Encontro Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**, Caxambu, 2008b, p. 1-24.

Submetido em: 03-09-2017.

Publicado em: 15-12-2017.