

Educação Ambiental Crítica e Educação Social: o que aproxima essas educações?

Critical Environmental Education and Social Education: what brings these educations together?

*Roberta Soares da Rosa¹
Vanessa Hernandez Caporlingua²*

Resumo: A vulnerabilidade social abarca também a ambiental e, nesse sentido, tanto a Educação Ambiental (EA) Crítica como a Educação Social (ES) têm o objetivo comum de contribuir para a libertação ou, ainda, na prevenção dessas vulnerabilidades. Assim, EA e ES se voltam aos mesmos grupos sociais, tendo o mesmo objetivo de transformação social e desenvolvimento da cidadania. Isso levou pesquisadores do tema na Espanha a afirmarem que a EA é, ou deveria ser, ES. Essa provocação nos conduziu a investigar se de fato a EA pode ser considerada ES. Assim, neste texto, propusemo-nos a discutir as aproximações entre EA Crítica e ES a partir de três objetivos específicos: a) pesquisar sobre os objetivos da EA Crítica e da ES; b) analisar documentos que possibilitam o diálogo entre EA Crítica e a ES; c) compreender a Justiça Ambiental como elo entre EA Crítica e ES. Para atingir tais objetivos, utilizamos a pesquisa qualitativa teórica de cunho bibliográfico e documental. Através das reflexões proporcionadas pela pesquisa, foi possível identificar que, conceitualmente e na prática, a ES e a EA Crítica estão muito próximas. Além disso, os documentos analisados estimulam a interlocução entre as duas áreas e, quando a Justiça Ambiental é adicionada ao debate, é possível compreender que ela é o elo entre as duas. Dessa forma, consideramos que a EA Crítica e ES estão muito próximas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Social; Justiça Ambiental; vulnerabilidade socioambiental.

Abstract: Social vulnerability also encompasses environmental vulnerability and, in this sense, both Critical Environmental Education (EE) and Social Education (SE) have the common objective of contributing to the liberation or, even, prevention of these vulnerabilities. Thus, EA and ES target the same social groups, having the same objective of social transformation and development of citizenship. This led researchers on the subject in Spain to state that EA is, or should be, ES. This provocation led us to investigate whether EA can in fact be considered ES. Therefore, in this text, we set out to discuss the similarities between Critical EA and ES based on three specific objectives: a) research into the objectives of Critical EA and ES; b) analyze documents that enable dialogue between EA Crítica and ES; c) understand Environmental Justice as a link between Critical EA and ES. To achieve these objectives, we used theoretical qualitative research of a bibliographic and documentary nature. Through the reflections provided by the research, it was possible to identify that, conceptually and in practice, SE and Critical EA are very close. Furthermore, the documents analyzed encourage dialogue between the two areas and, when Environmental Justice is added to the debate, it is possible to understand that it is the link between the two. Therefore, we consider that EA Crítica and ES are very close.

¹ Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pesquisadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES/UFRGS. Professora da Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS. E-mail: <robertasdarosa@gmail.com>

² Professora Doutora da Faculdade de Direito da FURG. Líder do Grupo de Pesquisa em Direito e Educação Ambiental – GPDEA/FURG. E-mail: <vcaporlingua@gmail.com>

Keywords: Environmental education; Social Education; environmental justice; socio-environmental vulnerability.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre educação além dos muros da escola vem conquistando espaço tanto no meio acadêmico, quanto entre agentes que a promovem, tais como as associações de educadoras e educadores sociais, como AESMAR - Associação de Educadores Sociais de Maringá, por exemplo, e outros movimentos sociais. Essa espécie de educação, que pode acontecer fora da escola, é denominada por Gohn (2010) como educação não formal. Já Afonso (1992), Moura e Zucchetti (2006) usam a expressão educação não-escolar. Por seu turno, Santos e Lemes (2016) utilizam o termo Campo Social, entendendo as práticas desenvolvidas no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes grupos sociais (crianças, adolescentes, mulheres etc) em diferentes demandas (qualificação profissional, socioeducação, ocupação do tempo livre, entre outras).

Assim, a Educação Social (ES) surge para atender à demanda resultante do contexto de exclusão social, violação de direitos e violência. Ademais, compreende práticas pedagógicas desenvolvidas em diversos espaços – governamentais e não governamentais – especialmente no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes grupos populacionais – crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, entre outros, e em suas diferentes especificidades, tais como medidas socioeducativas, situação de rua, acolhimento institucional, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, entre outras (SANTOS; PAULO, 2017).

A Educação Ambiental (EA), assim como a ES, surge em contexto de crise em uma sociedade com valores antropocêntricos, que beneficiam um grupo social historicamente privilegiado e perpetuam desigualdades sociais. Caride-Gómez e Cartea (2007) sugerem que a EA Crítica é ES, pois ambas envolvem conflitos entre humanos e suas práticas educativas, estimulam ações coletivas e objetivam a transformação social. Isso porque se trata de educações (Ambiental e Social) que visam refletir e superar a crise ambiental, pois, Caride-Gómez e Cartea (2007) entendem a EA como um espaço de construção eminentemente social (moral, político, fenomenológico) que tem como foco transformar as relações humanas com a natureza e com outros humanos. Ou seja, exige uma mudança social e, desse modo, os referidos autores justificam sua compreensão de que EA Crítica é ES.

O debate sobre EA e ES foi anunciado no livro *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, publicado em 2007. No capítulo intitulado *Educação Social: Educação Ambiental e Educação Social, a necessária convergência transdisciplinar*, Caride-Gómez e Cartea (2007) enfatizam a necessidade da educação não formal na sociedade da informação, na qual vivemos atualmente, em que o fluxo de informações é intenso e o acesso facilitado, pois esta sociedade exige revisão do tempo e espaço, método e conteúdo da educação, com a adoção de uma visão integral do processo educativo e do educar-se em sociedade.

Caride-Gómez e Cartea (2007) reforçam que o debate ambiental convertido em objetivo educativo exige uma prática de contextualização e problematização, que se configura como prática de ES. Nesse sentido, a EA também é, ou deveria ser, ES. Assim, a questão que motiva o presente estudo é: A EA Crítica é ES?

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo discutir as aproximações entre EA Crítica e ES. Já os objetivos específicos são: a) pesquisar a respeito dos objetivos da EA Crítica e da ES; b) analisar documentos que possibilitam o diálogo entre EA Crítica e a ES; c) compreender a Justiça Ambiental como elo entre EA Crítica e ES.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa teórica bibliográfica e a documental foram

adotadas para atingir os objetivos propostos, a partir de referências teóricas publicadas em livros e artigos científicos. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental proporciona uma riqueza de informações e tem sido muito utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de casos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Ela se difere da pesquisa bibliográfica na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, como jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, entre outros. A pesquisa bibliográfica e documental permite conhecer o que já foi estudado sobre o assunto e os fatos atuais sobre o mesmo. Dessa forma, é uma relevante fonte de informações que subsidiam a pesquisa. Nesse sentido, são analisados documentos (anais de eventos e legislação), e fontes bibliográficas (livros e artigos) que abordem EA Crítica e/ou a ES que sejam referenciados em publicações dessas duas áreas.

No decorrer deste artigo, são apresentadas, inicialmente, as concepções e objetivos de EA Crítica. Em seguida, são revisados objetivos e concepções da ES em diálogo com a EA Crítica. Na seção seguinte, o diálogo entre EA Crítica e ES é analisado em documentos de ambas as áreas. A Justiça Ambiental é apresentada na última seção como importante reflexão problematizadora para unir as práticas e objetivos da ES à EA Crítica. Por fim, as considerações finais são tecidas com vistas a responder se a EA Crítica é ES.

Educação Ambiental Crítica: Concepções e Objetivos

A EA, de forma geral, pode ser resumida como os processos educativos que têm por objetivo a construção de uma sociedade comprometida com a conservação do meio ambiente. Essa ideia pode ser observada no art. da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei n. 9795/1999:

Entendem-se por educação ambiental os 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. (BRASIL, 1999, p. 1).

A definição de EA supracitada resume a EA em demasia, pois não define os valores e concepções educativas que a orientam, tornando a modalidade praticada no Brasil diferente do observado em outros países (SAUVÉ, 2005). Diante disso, Layrargues (2012) organiza essa diversidade teórica e prática da EA em macrotendências. Por sua vez, Sauv  (2005) define tal diversidade em correntes. Não é o objetivo do presente artigo apresentar as correntes e macrotendências citadas. No entanto, a leitura é sugerida para compreender a diversidade da EA. Assim, a primeira seção deste artigo dedica-se a apresentar a concepção de EA que orienta o estudo proposto, a EA Crítica.

Loureiro (2003) apresenta a concepção de EA revolucionária, originada do movimento ambientalista, que, ao longo da sua história, construiu seus preceitos adotando elementos do marxismo, tais como a dialética, a emancipação e a *práxis*. Estes contribuíram para uma concepção Crítica da EA, ou seja, que colabora para mudanças sociais efetivas – não só de hábitos, mas também de paradigmas.

Contraopondo-se a essa concepção transformadora, a EA conservadora é pautada em mudanças individuais, com temas globais, sem levar em consideração se isso faz sentido no âmbito local (LOUREIRO, 2003). Layrargues (2012) sustenta que a EA conservadora está apoiada principalmente na ecologia e no ecocentrismo. Este, por sua vez, separa humano e

natureza, colocando o ecossistema no centro do pensamento ambiental.

A EA Crítica tem como objetivo a promoção da cidadania ativa que contribua para a mudança da realidade e seus problemas socioambientais, já que a cidadania ativa pressupõe a consciência de direitos e deveres, pessoais e coletivos, além da capacidade de realizar intervenções em busca de uma ordem social mais justa (TONET, 2013). Tal concepção de EA abarca, ainda, as correntes da EA Popular, que concebe a educação como ato político, no sentido de que contribui para a formação da cidadania; a Emancipatória, baseada na participação social, democracia e na politização dos problemas ambientais; a Transformadora, que busca uma sociedade mais justa e igualitária; e a Participativa, na qual a participação cidadã é fundamental para que a transformação social ocorra (LAYRARGUES, 2006). Essas correntes têm em comum o viés sociológico, corroborando com o conceito de EA revolucionária defendida por Loureiro (2003) e que promove a cidadania ativa como preconiza Guimarães (2004).

De forma geral, a EA Crítica se diferencia da conservadora pelo aspecto transformador, pois a segunda tem seu potencial transformador enfraquecido. Isso ocorre porque suas ações são verticalizadas, sendo que em cima estão os cientistas, a academia, os técnicos e/ou o interesse de grandes empresas e corporações e, na extremidade inferior, estão as demais pessoas da sociedade.

Todavia, a EA Crítica deve acontecer de forma mais horizontal, orgânica, tendo como princípio o diálogo, a participação dos sujeitos, a realidade local e seus processos históricos. Ademais, atua no sentido da *práxis*, em que os sujeitos se conscientizam a partir da reflexão sobre a realidade e as informações que a ele chega, possibilitando a mudança da sua forma de ver, agir e transformar sua realidade. É por esse caminho que a EA Crítica atinge seu objetivo de transformação. Assim, vale ressaltar, este artigo tem como referência a EA Crítica, comprometida com a responsabilidade social e planetária, compreendendo a diversidade social e cultural e contribuindo para o desenvolvimento da cidadania.

A concepção freireana de cidadania implica a consciência dos sujeitos acerca da realidade para nela atuar, cientes de seus direitos e deveres, através da participação, tendo a emancipação como horizonte. Nesse sentido, importante referir que a palavra emancipação significa liberdade concedida, adquirida ou conquistada. Em outros termos, emancipar-se quer dizer livrar-se do poder exercido por outros, é o contrário de dependência, submissão (ADAMS, 2010). A coletividade manifestada através das relações sociais e ações coletivas também aparece como característica da cidadania segundo Freire (1992, 2006, 2016). Assim, os espaços de ES se configuram como promissores para as práticas de EA Crítica, já que têm entre seus objetivos o desenvolvimento da cidadania e a inclusão social, como será apresentado a seguir.

Concepções e Objetivos da Educação Social em Diálogo com A EA Crítica

Após conhecer os objetivos e concepções da EA, e definir EA Crítica como referência neste trabalho, a seção anterior encerrou anunciando alguns objetivos comuns entre a EA Crítica e a ES. Então, o foco agora é apresentar as concepções e objetivos da ES, propondo um diálogo com a EA Crítica.

As práticas educativas no campo social caracterizam a ES, que, a partir de suas demandas e peculiaridades na área da Educação, provocam reflexões, bem como reforçam a necessidade de formação e pesquisa, trazendo a Pedagogia Social para o contexto brasileiro. Nesse sentido, é preciso esclarecer que se trata de uma ciência que busca sistematizar as práticas educativas da ES. Geralmente, a ES acontece nas dependências de órgãos públicos, ou de Organizações Não Governamentais (ONGs), Associações de Moradores e Fundações vinculadas à Política de Assistência Social.

Educação Popular, Educação Comunitária e ES, no contexto da Pedagogia enquanto teoria da educação, configuram-se como pedagogias Críticas que contrariam a pedagogia

baseada na neutralidade científica tradicional, já que o Popular, o Comunitário e o Social são adjetivos que anunciam princípios e valores expressando a politicidade da educação (GADOTTI, 2012).

Apesar dessa aproximação, não se trata de sinônimos, sendo que a Educação Popular privilegia a problematização do saber popular. Em razão de estimular a organização das camadas populares, está muito vinculada aos Movimento Sociais e à militância de seus membros. A Educação Comunitária, segundo Gadotti (2012), pode ser considerada uma expressão da Educação Popular, pois é a ação das camadas populares organizadas. Nesse sentido, as escolas comunitárias são um exemplo, já que é a organização de uma comunidade resolvendo uma demanda local.

Talvez a principal diferença da ES com relação à Educação Popular e à Educação Comunitária esteja na institucionalização. Isso porque é uma educação geralmente vinculada a alguma Política Pública, tendo como objetivo superar demandas locais e estimular a organização social. Assim, vai exigir uma maior organização e formalização na sua execução, desde a profissionalização da equipe de trabalho até a prestação de contas financeiras e sociais. Salvo as diferenças, ainda que institucionalizada, a ES não é antagônica à Educação Popular. Silva e Machado (2013) destacam a contribuição da teoria de Paulo Freire como importante fundamentação teórica da Pedagogia Social brasileira. Já Santos e Paulo (2017, p. 160) consideram a Educação Popular como uma inspiração para a Pedagogia Social, uma “referência mobilizadora da ação educativa no campo social”.

A ES nasce no Brasil no final da década de 1980, a partir da prática de educadores sociais de rua (SANTOS, 2020), com o objetivo de resolver ou amenizar um problema social para além da educação escolar, como a mendicância de crianças e adolescentes nos centros urbanos e as possíveis violações de direitos a que esses sujeitos estavam submetidos.

A ES, como campo teórico, é compreendida pela maioria dos pesquisadores da área, entre eles, Cabanas (1988), Serrano (2010) e Caride-Gómez (2002), como Pedagogia Social, ou seja, referem-se à ES como o campo prático e à Pedagogia Social como a ciência que se dedica a pensar o fazer desse profissional (MACHADO, 2014). Em outras palavras, a Pedagogia Social é a ciência que busca sistematizar as práticas educativas da ES (MACHADO, 2010).

Na América Latina, as reflexões sobre Pedagogia Social iniciaram no Uruguai por volta de 1989. Na Colômbia, a partir dos anos 2006, teve início um movimento em defesa de formação específica em ES. Na Argentina, desde 2014 é ofertado um curso em tecnólogo em Educação Social. Já no Chile, a Pedagogia Social é ofertada como uma disciplina na graduação (ADAMS; SANTOS, 2019).

A Pedagogia Social no Brasil, assim como em toda a América Latina, é fortemente influenciada pela educação popular (ADAMS; SANTOS, 2019), podendo ser essa considerada um importante pilar da ES no Brasil. Consequentemente, Paulo Freire é um dos referenciais da Pedagogia Social brasileira (PAIVA, 2015). Mira (2020), com o objetivo de não separar teoria e prática, pensando a ES enquanto educação Crítica, baseada na *práxis* freireana, utiliza o termo ES Crítica e justifica seu posicionamento:

Em outras palavras, a dicotomização teoria/prática é colonizadora, de característica eurocêntrica e hierarquizante, que possivelmente satisfaça aqueles e aquelas que se consideram formadores de um saber executado por outros. (MIRA, 2020, p. 94).

Não separar teoria e prática está de acordo com o paradigma emergente defendido por Santos e Medeiros (2018), caracterizado pela não dualidade, comum no paradigma tradicional cartesiano, como a separação entre razão e emoção, natureza e cultura. Nesse sentido, a opção pelo termo ES no presente trabalho se justifica.

Layrargues (2012) utiliza o termo Campo Social da Educação Ambiental para demarcar o posicionamento político, a partir do entendimento de Bourdieu (2001): campo onde se manifestam as relações de poder e em que as desigualdades se evidenciam gerando a demanda por ES no sentido de luta por igualdade. Paiva (2015) acrescenta a humanização entre as necessidades dos sujeitos da ES:

O sujeito da Educação Social de forma geral é todo aquele que demanda processos humanizados e educativos fora ou até mesmo dentro da escola, porém, livre das amarras das grades curriculares ou do currículo duro promovido pela docência. (PAIVA, 2015, p. 81).

Os sujeitos excluídos, privados de algum ou de muitos direitos básicos, como água tratada, condições adequadas de habitação, ar puro e saneamento básico, são o público da ES. Em geral, são pessoas que vivem em condições materiais limitadas, que, por vezes, levam à perda da cidadania e até mesmo a um processo de desumanização. Assim, tais situações configuram uma sobreposição de injustiças, que demandam a luta pela superação dessa situação (VARGAS; OLIVEIRA; GARBOIS, 2007).

Nesse sentido, Ibáñez, Ferrer e Muñoz (2019) apontam a pertinência e importância de unir EA e ES, propondo a expressão Intervenção educativa socioambiental:

Nessa perspectiva, toda intervenção ambiental deve considerar os aspectos educacionais e sociais, pois pessoas, grupos e comunidade são afetados e beneficiários das mudanças no ambiente físico, e toda intervenção socioeducativa deve contemplar os aspectos ambientais nela envolvidos. (IBÁÑEZ; FERRER; MUÑOZ, 2019, p. 10).

Ainda que não nos aprofundemos, aqui, no termo proposto pelos autores supracitados, o estudo realizado por eles demonstra objetivos similares aos que nos propomos: discutir as aproximações entre EA e ES. Além disso, fica claro que Ibáñez, Ferrer e Muñoz (2019) concordam que os vulneráveis socialmente são os mesmos vulneráveis ambientalmente.

Assim, os espaços de ES têm o dever de contribuir para superação das situações de desigualdade e vulnerabilidade social e ambiental. A abordagem de temas como Direitos Humanos, cidadania, saúde, sexualidade, diversidade cultural e EA, em geral, é mais dificultosa para a educação formal. Na outra via, a ES, além do compromisso com tais abordagens, tem maior facilidade devido à adoção de um planejamento pedagógico menos burocrático. Gohn (2010) caracteriza o processo educativo não formal como mais flexível e as metodologias partem do contexto dos educandos, o que possibilita a abordagem dos temas citados. Nesse sentido, há abertura para que temas ambientais sejam abordados a partir do contexto local – este é o potencial para a prática da EA em espaços de ES.

Documentos que promovem e justificam o diálogo entre EA Crítica e ES

Como mencionado anteriormente, EA Crítica e ES apresentam objetivos que as aproximam: a promoção da cidadania e da transformação social. No entanto, é pertinente analisar documentos de referência nas duas áreas que apontem para essa interlocução entre EA e ES. Assim, nesta seção, são apresentadas análises sobre os documentos selecionados, a saber: a Carta da Pedagogia Social (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011), o Sistema único da Assistência Social, a Política Nacional da População em Situação de Rua (BRASIL, 2009), o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG's, 1992) e a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2009).

Os dois últimos documentos se referem à EA e não especificam sob qual concepção de

EA são redigidos. Portanto, respeitando a grafia do documento original, nesta seção a EA é mencionada, em alguns casos, sem o adjetivo “Crítica”.

No I Congresso Internacional de Pedagogia Social, que ocorreu no Brasil ano de 2006, educadores e educadoras que atuam no País se reuniram e redigiram um manifesto, a Carta da Pedagogia Social (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011). No referido documento, há menção à EA, como consta no seguinte excerto:

Educação em Saúde, Educação em Direitos Humanos, Educação Digital, Educação no Campo, Educação Rural, Educação Ambiental, Educação de Trânsito, educação em Valores, Educação para a Paz, Educação alimentar e tantas outras formas de Educação hoje caracterizadas pela literatura e pela legislação como práticas de Educação Não-Formal caracterizam práticas de Pedagogia Social. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011, p. 294).

Na Carta da Pedagogia Social (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011), também fica clara a preocupação quanto à carência de fundamentação teórica e metodológica. No entanto, para que as educações citadas por Silva, Souza Neto e Moura (2011) no trecho transcrito sejam comprometidas com a educação Crítica e para que possam ser consideradas ES, devem também estar comprometidas com a luta por justiça social e com a democracia, promovendo a reflexão e a transformação social.

De fato, existem poucos documentos específicos sobre ES no Brasil, pois a mesma está em construção no País. Todavia, é possível dizer que as atividades de ES, em geral, são regidas por documentos relacionados à Assistência Social, como o Sistema Único da Assistência Social (SUAS). O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), por exemplo, é um serviço de proteção social básico vinculado ao SUAS, executado em espaço de educação não escolar, que tem o objetivo de complementar o trabalho realizado com as famílias. Portanto, caracteriza-se como espaço de ES. No caderno de perguntas frequentes do Ministério do Desenvolvimento (MDS), a EA é mencionada como um tema a ser trabalhado:

As atividades propostas devem promover o desenvolvimento físico e mental dos usuários, assim como estimular as interações sociais entre eles, sua família e a comunidade. Entre as atividades possíveis, sugere-se: oficinas de produção de texto; oficinas musicais e de confecção artesanal de instrumentos; passeios e visitas a equipamentos de cultura, lazer e cívicos; oficinas de danças populares, sessões de cinema como mote para a reflexão e debate dos temas abordados nos encontros do serviço; oficinas de teatro; oficinas de cinema; oficina de projetos sociais; oficinas de arte com materiais recicláveis; oficinas de pintura e escultura; oficinas de artes plásticas; **oficinas de educação ambiental**; oficinas vocacionais; entre outras. (BRASIL, 2017, p. 77, grifo nosso).

Outro documento a ser considerado é a Política Nacional da População em Situação de Rua (BRASIL, 2009), que apresenta, entre suas diretrizes, no Artigo 6º, inciso I: “promoção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais” (BRASIL, 2009). Ou seja, também abre espaço para a inserção da EA nas atividades do Centro Pop (Centro de Referência Especializado para a População em Situação de Rua) uma unidade pública voltada para o atendimento à população em situação de rua que, entre outras ações, deve oferecer oficinas e atividades de socialização.

Reforçando a pertinência da EA no trabalho com a população em situação de rua, o art. 6º da PNPSR apresenta dez diretrizes. Entre elas, está a promoção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2009). Assim, o Centro Pop também se configura como um espaço de ES, onde a EA se faz presente em seus documentos.

O Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG's, 1992), considerado um dos principais documentos de referência da EA, foi construído no Fórum das ONGs que aconteceu no Rio de Janeiro em junho de 1992, paralelamente à Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a Eco92. Ele estimula e valoriza a participação manifestada pelo incentivo de uma educação Crítica e comprometida com a transformação social. Além disso, cita a democracia e, conseqüentemente, pressupõe participação.

O princípio oito do Tratado preconiza que “A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.” (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG's, 1992, p. 1). Já no princípio dez, afirma:

A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos. (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG's, 1992 p. 2).

Em ambos, é possível perceber além da participação a emancipação, princípios muito presentes nos estudos sobre ES, já que o papel da educação social é contribuir para que os educandos superem a situação de vulnerabilidade, acessando seus direitos e seguindo sua vida, não necessitando mais da ES. No excerto a seguir, ainda é possível observar que a educação não formal é mencionada, em que é possível incluir a ES. Além disso, expressa a intenção de transformação social e exalta o exercício da cidadania:

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. [...] A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social (FORUM GLOBAL, 1992, p. 2).

Dessa forma, a ES está em consonância com o referido Tratado, pois atua no sentido de combater as desigualdades sociais através de práticas educativas, contribuindo para que a superação da situação de vulnerabilidade aconteça, e direitos até então negados passem a ser acessados, não sendo ES mais necessária. Assim, tal característica é um dos fatores da transformação social.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi sancionada em 1999 e é um importante documento de referência para a EA no Brasil. Desse modo, é analisado em busca menções que permitam o diálogo com a ES. Nesse sentido, o material tem entre seus princípios a democracia, a participação, e concebe o meio ambiente em sua totalidade. Assim, entende que o meio natural e o social são interdependentes, valorizando o pluralismo de ideias, endogenia, educação permanente e o respeito à diversidade cultural. Em seu art. 2º determina em que espaços a EA deve acontecer e menciona o ensino não formal:

art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 2009, p.1).

Além de mencionar a educação não formal, a PNEA determina que o poder público (nas esferas federal, estadual e municipal) deve incentivar a ampla participação de organizações não-governamentais, entre outras, na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à EA não-formal (BRASIL, 2009). Em seu art. 5º, a PNEA (BRASIL, 2009) apresenta oito objetivos fundamentais. A seguir, destacamos três deles, que podem justificar o diálogo entre EA e ES:

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência Crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade. (p. 2).

Os objetivos da PNEA expressam os valores também identificados no Tratado de EA e reconhecem a EA em espaços não formais como os de ES. Assim, os quatro documentos analisados permitem e justificam a construção do diálogo entre EA e ES.

Justiça Ambiental, Elo entre EA e ES

Chegamos nesse ponto do trabalho cientes dos objetivos da EA Crítica e da ES e quais documentos de referência para ambas as áreas permitem e legitimam o diálogo entre elas. Outro ponto importante é o fato de que a ES é voltada a pessoas em situação ou em eminência de vulnerabilidade social. Entre os fatores que caracterizam a vulnerabilidade social, podemos citar a exposição a situações de riscos ambientais. Segundo Cosenza, Kassiadou e Sanchez (2014), as populações desprivilegiadas financeira e politicamente são as mais expostas e vulneráveis aos riscos ambientais. A partir da constatação de que tais riscos são distribuídos de forma desproporcional, surge a noção de Justiça Ambiental, que denuncia a injustiça e luta contra a distribuição de riscos desiguais. Logo, é um tema que deveria estar presente nas atividades de EA nos espaços de ES.

Herculano (2011) define Justiça Ambiental como o conjunto de princípios que garantem que nenhum grupo de pessoas (de grupos étnicos, raciais ou de classe) receba uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas geradas por operações econômicas, de políticas ou programas federais, estaduais e locais ou, ainda, do resultado da ausência ou omissão de tais políticas.

Ainda sobre a desigual distribuição de riscos e benefícios sociais e ambientais, Layrargues (2009) pondera sobre a sustentabilidade, tema popular e frequentemente relacionado à EA nos espaços de ES. Para o autor, é muito mais do que proteger a natureza para as gerações futuras. Trata-se também de uma questão social. Ele entende que a sustentabilidade depende do estabelecimento de políticas ambientais que, além de definir regras de convívio social e utilização de recursos naturais, também defina critérios para a repartição dos benefícios e prejuízos das riquezas geradas pelo uso dos produtos e serviços ambientais.

De fato, abordar sustentabilidade, no sentido de utilização de recursos naturais de modo que garanta a preservação destes recursos para gerações futuras, talvez não faça sentido para o público da ES, que, por vezes, já perdeu ou está em vias de perder sua identidade social, necessitando orientação e estímulo para buscar seus direitos e melhorar sua condição de vida (PEREIRA, 2016). Nesse contexto, antes de pensar em recursos para gerações futuras, é necessário garantir recursos para as gerações atuais, como explica Layrargues (2009, p. 11):

Por isso que se ouve falar da construção de sociedades sustentáveis, aquelas que são ao mesmo tempo ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justas, culturalmente diversas, territorialmente suficientes, politicamente atuantes.

Ainda segundo o autor, nos espaços de ES, deve ser adotada uma concepção de sustentabilidade que vai além da dimensão ambiental – ela deve englobar as dimensões econômica, social, cultural, territorial e política, enfim, todas as esferas da vida humana. Nessa perspectiva, exige uma educação Crítica que contribua para a tomada de consciência da realidade e transformação social já que “Quanto menor as desigualdades, maior a sustentabilidade, e melhor a democracia” (LAYRARGUES, 2009, p. 8).

Na busca por inclusão e igualdade social e ambiental, temos no conceito de Justiça uma ideia que vai além de um termo jurídico: trata-se de um campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de sujeitos e coletivos. Essa luta por Justiça Ambiental exige acesso à informação, oportunidade de participação em espaços onde as políticas públicas são construídas, definidas e controladas. Para que essa participação enquanto sujeitos ocorra é necessário que estes estejam libertos da condição de oprimidos, ou seja, conscientes de sua situação de opressão e de seu poder de transformação da realidade (FREIRE, 2016), como descreve Acselrad (2002, p. 51):

Os sujeitos sociais que procuram evidenciar a importância de uma relação lógica entre injustiça social e degradação ambiental são aqueles que não confiam no mercado como instrumento de superação da desigualdade ambiental e da promoção dos princípios do que se entenderia por Justiça Ambiental

A Justiça Ambiental defende a participação dos sujeitos nos processos democráticos e um de seus *slogans* é *speaking for ourselves* traduzido para o português como “falando por nós mesmos”. Esse *slogan* também aproxima a Justiça Ambiental dos escritos de Freire (2016) sobre dar voz aos oprimidos, educar para que eles sejam capazes de “dizer a sua palavra” conforme Fiori (2016, p. 29) prefaciou em *Pedagogia do Oprimido*: “Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – povo”. Ou seja, para Freire (2016), a palavra verdadeira é manifestada através da *práxis* e dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Como Paulo Freire é uma das principais referências da ES, aqui temos mais uma concordância com a EA Crítica.

Dessa forma, a Justiça Ambiental, desde sua raiz, realiza a interlocução entre EA Crítica e ES e as concebe como complementares, pois entende que ambas estão voltadas para o mesmo grupo de pessoas em situação de vulnerabilidades sobrepostas. Além disso, a Justiça Ambiental necessita dos argumentos, concepções e ações tanto da EA quanto da ES para atingir seu objetivo, apresentando-se como elo entre EA Crítica e ES.

Considerações Finais

Desenvolvimento da cidadania, defesa dos Direitos Humanos e luta por justiça social e ambiental são temas que caracterizam a ES e a EA, reforçando o potencial de transformação social de ambas a partir da concepção de educação Crítica, que temos como importante referência Paulo Freire. Dessa forma, a EA deve ser estimulada e fortalecida nos espaços de ES, principalmente através da formação de educadores e educadoras tendo como base o pensamento freireano de desvelar, problematizar e denunciar as injustiças e opressões do mundo, além de anunciar a justiça a partir da ação-reflexão dizendo a sua palavra.

A Justiça Ambiental se apresenta como um importante elo entre EA Crítica e ES, pois parte do princípio de que os mais vulneráveis socialmente são também os mais vulneráveis ambientalmente. Portanto, necessita da EA Crítica e da ES para promover a Justiça Ambiental.

Afirmar que a EA Crítica é ES é arriscado, principalmente pelo fato de a ES estar em construção no Brasil. No entanto, é importante reforçar que, conceitualmente, a ES e a EA Crítica estão muito próximas, o que é verificado também na prática, pois, de forma geral, os conflitos socioambientais acontecem quando um grupo social é submetido a riscos e vulnerabilidades ambientais que ameaçam suas condições de vida ou trabalho. De um lado, temos os sujeitos que se beneficiam da riqueza gerada através da exploração ambiental e, do outro, os sujeitos prejudicados por conta desta ação, gerando, assim, a demanda por Justiça Ambiental para que esta situação seja superada.

É importante ressaltar que Caride-Gómez e Cartea (2007), que afirmam que a EA é ou deveria ser ES, e Ibáñez, Ferrer e Muñoz (2019), que sugerem o termo Intervenção educativa socioambiental, falam desde a Espanha. Nesse país europeu, a ES, ao contrário do Brasil, está consolidada, facilitando esse debate e nos provocando a incluir os documentos internacionais da ES em estudos futuros.

Assim, é possível considerar que EA Crítica não é ES. No entanto, são muito próximas, pois apresentam concepções e objetivos em comum, como visto na revisão de conceitos teóricos e observado nos documentos analisados no presente trabalho. Desse modo, as ponderações aqui tecidas legitimam não apenas a possibilidade, mas também a necessidade de interlocução entre EA e ES para a superação das vulnerabilidades sociais e ambientais, bem como para a promoção da Justiça Ambiental.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e meio ambiente**, [S.l.], n. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002.
- ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.
- ADAMS, Telmo; SANTOS, Karine dos. Pedagogía Social: sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios. In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonçalves. **Fundamentos e Temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar**. João Pessoa: UFPB, 2019. p. 65-79.
- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação não-escolar: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S.R. **A sociologia na escola**: Professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992. p. 81-96.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. São Paulo: Zahar, 2001.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.053%20DE%2023.que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- BRASIL. **Perguntas frequentes**: Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional do Desenvolvimento Social; Departamento de Proteção Social Básica, 2017.
- CABANAS, José Maria Quintana. **Pedagogia Social**. 2. ed. Madrid: Dykinson, 1988.

- CARIDE-GÓMEZ, José Antonio. La pedagogia social em España. *In*: NUÑEZ, Violeta (Coord.). **La educación em tempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 81-112.
- CARIDE-GÓMEZ, José Antônio; CARTEA, Pablo Angel Meira. Educación Social: educación ambiental e educación social, a necessária converxência transdisciplinaria. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. v. 2. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 145-156.
- COSENZA, Angélica; KASSIADOU, Anne; SANCHEZ, Celso. Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da Justiça Ambiental e da ecologia política. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro. TIRIBA; Léa. **Direito ao ambiente como direito a vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014: 21-46.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016: 11-30
- FÓRUM GLOBAL 92. **Tratados das ONGs, aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global ECO 92**. Rio de Janeiro: Fórum das ONGs, 1992.
- FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/issue/view/235>>. Acesso em 8 de mai de 2020,
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental Crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- HERCULANO, Selene. O clamor por Justiça Ambiental e contra o racismo ambiental. **Interfaces Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade**, [S.l.], v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.interfacehs.sp.senac.br/BR/artigos.asp?ed=6&cod_artigo=113> Acesso em 15 de jun de 2020.
- IBÁÑEZ, Macarena Esteban; FERRER, Daniel Musitu; MUÑOZ, Luis Vicente Amador. La Educación Social y la Educación Ambiental: dos Ámbitos Convergentes para la Acción Socioeducativa Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 10-25, fev. 2019. Disponível em: DOI: <<https://doi.org/10.18675/2177-580X.2019-13717>> Acesso em mai de 2020.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Muito além da natureza**: educação ambiental e reprodução social. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política Crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 7, n. 14, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1677>> Acesso em: 15 de maio de 2020

- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>> Acesso em : 12 de jun de 2020.
- MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.
- MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MIRA, Levi Nauter de. **As educações na política de assistência social: um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos**. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2020.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v 10, n. 3, p. 228-236, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065>> Acesso em: 15 de mai de 2020.
- PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- PEREIRA, Antonio. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 1294-1317, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203055>> Acesso em: 15 de mai de 2020.
- SANTOS, Karine dos. Educação social (verbete). In: PERONDI, Maurício (Org.). **Juventudes entre A & Z**. Porto Alegre: CirKula, 2020.
- SANTOS, Karine dos; MEDEIROS; Tanise. **Curso de Extensão: Educação Social nos trilhos das adolescências e juventudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.
- SANTOS, Karine dos; PAULO, Fernanda dos Santos. (Des) encontros entre a educação popular e a pedagogia social. **Ensino & Pesquisa**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 117-140, 2017. Disponível em: DOI: <<https://doi.org/10.33871/23594381.2017.15.2.1779>> Acesso em: 8 de mar de 2020.
- SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. O sentido do trabalho educativo no campo social. **Série- Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 45-67, set./dez. 2016.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>> Acesso em 18 de fev de 2020.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle Carvalho, Isabel (Org.). **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. São Paulo: Artmed, 2005. p. 17-44.
- SERRANO, Gloria Pérez. **Pedagogía social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. 4. ed. Madrid: Narcea, 2010.
- SILVA, Roberto da; MACHADO, Érico Ribas. Uma mesma Teoria Geral para a Educação Social? Aproximações, empírica, teóricas e metodológicas. In: ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK, Danilo Romeu. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 128-142.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.
- TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, [S.l.], n. 116, p. 725-742, 2013. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-697436>> Acesso em: 8 de mar de 2020.
- VARGAS, Liliana Angel; OLIVEIRA, Thaís Fonseca Veloso; GARBOIS, Júlia Arêas. O direito à saúde e ao meio ambiente em tempos de exclusão social. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S.l.], v.

15, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000700021>> Acesso em: 12 de jun de 2020.

Submetido em: 10/03/2021.

Aprovado em: 26/06/2024.