



EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, INTERCULTURALIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL ENTRELAÇANDO POSSIBILIDADES

BARROZO, Luciana Aranda

*Especialista em Educação Ambiental, Mestre em Medicina Veterinária
Professora convidada do curso e Especialização em Economia do Meio Ambiente -
Valoração, Licenciamento e Educação Ambiental da Universidade Estadual de Londrina
lu.arandabarrozo@gmail.com*

SÁNCHEZ, Celso

*Doutor em Educação,
Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
celso.sanchez@hotmail.com*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para que o diálogo intercultural e a justiça ambiental se fortaleçam no campo da educação ambiental crítica. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico que relacionou as origens do racismo, do pensamento ambiental conservador e do racismo ambiental à matriz da modernidade, da colonialidade e do modelo capitalista de desenvolvimento. Na sequência, foram propostos argumentos capazes de justificar a aproximação entre a educação ambiental crítica, a interculturalidade crítica o movimento por justiça ambiental, conteúdos que serviram como referência para a análise crítica dos documentos que inserem a educação ambiental no âmbito das políticas públicas. Como resultados, identificamos não só a afinidade entre a educação ambiental, o movimento por justiça ambiental e interculturalidade crítica como também os elementos que demandam de uma abordagem problematizada e aprofundada sobre esses temas. Por fim, sugerimos a aproximação às comunidades tradicionais, na dimensão das comunidades interpretativas, como contribuição essencial para o diálogo intercultural e antirracista. Estas comunidades irão fomentar a participação e a vivência do diálogo de saberes, elementos essenciais ao fortalecimento da educação ambiental na direção do combate ao racismo ambiental e da construção da sustentabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Interculturalidade. Racismo ambiental

ABSTRACT

This paper aims to approach the intercultural and environmental justice dimensions to the critical environmental education field. Literature was held to present the existing relations among racism, environmental conservative thinking, environmental racism, capitalism and coloniality. These information sponsored arguments to reinforce how important is to associate critical environmental education, critical interculturalism and the movement for environmental justice in a decolonial perspective.

These contents supported the review of the documents that held Brazilian environmental education public policy. As a result, it was found the affinity among critical environmental education, the movement for environmental justice and the critical interculturalism, as well as the need for a critical and deep approach on these issues. It was also suggested that the approach to Brazilian traditional communities, as interpretive communities, is essential to empower environmental education's cooperation in confronting environmental racism and building social and environmental sustainability,

Key-words: Critical environmental education. Interculturalism. Environmental racism

1. Introdução

As bases do racismo, na perspectiva da modernidade, da colonialidade e do capitalismo convergem com as origens da degradação ambiental e das desigualdades sociais que recaem sobre as populações indígenas, camponesas e de matriz africana no Brasil. O agronegócio, a construção de barragens e a especulação imobiliária, dentre outros fatores, têm contribuído a perpetuação do racismo ambiental e a concentração destas populações em zonas de sacrifício.

A dimensão do racismo ambiental é aspecto fundamental a ser incorporado nas propostas de educação ambiental crítica, condição que levanta as seguintes questões: De quais meios a educação ambiental poderá dispor para atuar no combate ao racismo ambiental? Como estes meios poderão ser aprimorados?

Como ponto de partida, optamos pela aproximação entre o Movimento por Justiça Ambiental, a Educação Ambiental Crítica e a Interculturalidade Crítica, o que nos possibilitou reunir um corpo teórico fundamentado pelo diálogo intercultural, crítico, emancipatório e antirracista, caminho para a redefinição do modo como se constrói o conhecimento e se estabelecem as relações sociais no contexto latino-americano.

Na sequência, e à luz dos conteúdos identificados, foi realizada a análise crítica do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, do texto que compõe a Lei 9795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (PronEA). A aproximação a estes documentos nos possibilitou constatar a afinidade entre a educação ambiental, a justiça ambiental e o diálogo intercultural e antirracista e indicar aspectos relacionados a estes temas que necessitam ser problematizados e aprofundados.

Por fim, e com base nas reflexões que emergem do diálogo entre os conteúdos pesquisados, sugerimos a constituição de comunidades interpretativas como estratégias de diálogo intercultural e antirracista. Ao possibilitarem a construção de uma prática pedagógica democrática, solidária e pautada na leitura crítica da realidade, essas comunidades poderão se constituir como importantes espaços de participação das populações tradicionais e de vivência do diálogo de saberes, caminho para o fortalecimento da educação ambiental na direção do combate ao racismo ambiental e da construção da sustentabilidade socioambiental.

2. Colonialidade e Racismo Ambiental

Define-se colonialismo como a relação política e econômica que determina a submissão da soberania de um povo ao poder de outro povo ou nação (MALDONADO-TORRES, 2007 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.18). Na forma de colonialidade, o colonialismo sobrevive nas antigas colônias latino-americanas, asiáticas e africanas dos séculos XIX e XX e se mantém para além da descolonização (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.18).

De acordo com Walsh (2008, p. 136), a matriz da colonialidade se articula em pelo menos quatro eixos: o poder, o saber, o ser e a relação com a natureza. A colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, se utilizando do conceito de raça como forma de manter “um padrão de poder e de escala social que situa o homem branco acima dos índios e negros, compreendidos como identidades homogêneas e negativas” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19).

O conceito de raça é uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. No entanto, é um conceito operante do ponto de vista político e social, uma

vez que determina condições e lugares ocupados por negros e brancos na sociedade (GOMES, 2003, p. 78; QUIJANO 2007 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19).

A colonialidade do poder sustenta ainda o discurso da mestiçagem e o mito da democracia racial, utilizando-se de argumentos que têm o sentido de desqualificar as lutas em torno da instauração de políticas reparativas no contexto latino-americano (CANDAU, 2010, p. 336; WALSH 2008, p. 137). Aliada à colonialidade do saber, eixo do pensamento colonial que enquadra o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, ela anula o legado histórico e intelectual dos povos indígenas e africanos, tidos como primitivos e irracionais (QUIJANO, 2007, apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.20).

A inferiorização, a subalternização e a desumanização, traduzidas na história da modernidade colonial pela “negação de um estatuto humano para africanos e indígenas”, caracterizam a colonialidade do ser. Esta condição, no contexto latino-americano, concebe os povos e comunidades indígenas como “não civilizados” e a inexistência das comunidades negras (WALSH, 2006 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.22).

Um quarto eixo da colonialidade, ainda pouco debatido, é a “colonialidade da natureza”. Este eixo determina a exploração do meio natural pela sociedade moderna, de raízes europeias-americanas e cristãs, negando a relação milenar, espiritual e integral que os povos tradicionais indígenas e afrodescendentes têm com o mesmo (WALSH 2008, p. 139).

A natureza colonial e monocultural dos Estados sul-americanos, enquanto fruto da modernidade e da colonialidade, é responsável por perpetuar um modelo civilizatório e uma identidade nacional assumida pelos grupos dominantes e imposta para “o resto” (WALSH, 2008, p. 139). A afirmação de que todos são iguais, muitas vezes concebida como um processo de homogeneização e padronização, é um legado da lógica da modernidade orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm acesso (CANDAU, 2012, p. 238).

No campo ambiental, a matriz da colonialidade perpassa o pensamento ambientalista conservador, fundamentado pelo “culto ao silvestre” e pelo “credo da ecoeficiência” (MARTÍNEZ ALIER, 2012, p. 38), modelo pelo qual empresas e governos definem ações de combate ao desperdício, “economizando o meio ambiente e abrindo mercados para tecnologias ditas limpas” (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009 apud IORIS, 2009, p.1).

Uma outra visão que permite relacionar a perspectiva da colonialidade ao pensamento ambientalista dominante é a ideia de que a crise ambiental é democrática, de que a humanidade como um todo é responsável pela degradação ambiental e está igualmente sujeita aos efeitos nocivos desta degradação (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009). Esta concepção anula a existência dos conflitos socioambientais, compreendidos como a tensão que se estabelece a partir do caráter público dos bens ambientais e sua disputa pelos interesses privados (CARVALHO, 2011, p. 165).

Os conflitos socioambientais sinalizam situações de injustiça social e ambiental que demandam de um posicionamento de toda a sociedade, cenário que encampa o surgimento do Movimento por Justiça Ambiental nos Estados Unidos na década de 60 (ACSELRAD, 2013, p. 2).

Compreendido como uma “resposta às desigualdades ambientais, ameaças à saúde pública, proteção desigual e o tratamento desproporcional recebido pelas populações pobres e negras” (BULLARD, 2004, p. 21), o Movimento por Justiça

Ambiental foi capaz de incorporar a desigualdade social na agenda do movimento ambientalista tradicional (ACSELRAD, 2013, p. 3). No entanto, foi nas décadas de 80 e 90, após anos de enfrentamento, que os grupos de base se converteram no centro deste movimento, tornando explícito o seu caráter “multifacetado, multirracial e multirregional” (BULLARD, 1994 apud MARTÍNEZ ALIER, 2012, p. 236).

A discriminação na aplicação e no cumprimento da política ambiental, tendo em vista o referencial racial, configura o Racismo Ambiental, termo criado pelo Reverendo Benjamim Chavis nos Estados Unidos em 1982 (CHAVIS, 1993, p. 3 apud BULLARD, 2004, p. 3). A ocorrência de racismo ambiental no Brasil é evidente, sobretudo entre as comunidades e povos tradicionais, como os quilombolas e indígenas. Causas relacionadas ao desenvolvimento econômico, como o agronegócio e a construção de barragens, têm promovido degradação ambiental, cultural e social, abarcando muitas vezes comunidades inteiras.

No espaço urbano, a situação não é diferente. A defesa do direito à propriedade marcou de forma significativa a história da formação das cidades brasileiras e latino-americanas. Embora fosse reconhecida a função social da propriedade, sempre prevaleceu a liberdade de mercado em detrimento do controle do estado, possibilitando que as melhores áreas de moradia ficassem reservadas para as camadas que tivessem condições de adquirir a terra urbanizada (MARICATO, 1996, apud TRINDADE, 2012, p. 146-147).

Desta maneira, as camadas mais pobres da população vêm sendo privadas da possibilidade de participar do mercado formal de habitação, ocupando, muitas vezes de forma ilegal, as áreas mais precárias do ponto de vista da infraestrutura urbana e mais distantes em relação às melhores localizações da cidade (TRINDADE, 2012, p.149).

Para Maricato (2011, p.7-22 apud TRINDADE, 2012, p. 148), essa "opção" traz também como consequência a degradação ambiental, uma vez que a maior parte das moradias informais é construída nas margens de córregos, mananciais e encostas de morros, “contribuindo para a ocorrência de desastres que ceifam centenas ou até milhares de vidas periodicamente”.

3. Educação Ambiental Crítica, Interculturalidade e Justiça Ambiental

O modelo de crescimento adotado no Brasil a partir da década de setenta vem intensificando seus problemas sociais e ambientais. O desenvolvimento econômico, no contexto da colonialidade e do capitalismo, se sustenta na exploração da natureza e da força de trabalho empregada por determinados segmentos da sociedade, acarretando uma escala cada vez maior de desigualdades raciais e socioambientais.

As injustiças que recaem sobre a população negra no Brasil têm origem no período da escravidão. Para Milton Santos, “a situação dos negros no Brasil é uma situação estrutural e cumulativa, onde cada progresso obtido no país não representa melhoria efetiva na sua situação como grupo social” (SANTOS, 1996/1997, p. 136).

Diante desta realidade e do compromisso com a construção de um processo educativo crítico, emancipatório e transformador, pautado pelo desvelamento das relações de poder que configuram o estado atual da vida em sociedade, nos surgem as seguintes questões: A educação ambiental tem meios para atuar no combate ao racismo ambiental? Quais são esses meios? De que maneira eles poderão ser aprimorados? Acreditamos que a aproximação entre o Movimento por Justiça Ambiental, a Interculturalidade Crítica e a análise crítica dos documentos que inserem a educação ambiental no campo das políticas públicas possam começar a trazer luz para algumas destas questões.

O Movimento por Justiça Ambiental, pautado no combate ao Racismo Ambiental, vem demonstrando os caminhos pelos quais as populações podem se organizar para exigir políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades ambientais, sociais e raciais. Além disso, ele tem se posicionado de forma crítica em relação ao pensamento ambiental conservador, afirmando que “enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará” (ACSELRAD, 2010, p. 114).

Na trilha deste movimento, Educação Ambiental Crítica se coloca como contrária à concepção ecológica da crise ambiental, que desconsidera que “a causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p. 64). Ela propõe a ruptura com a transmissão de conhecimentos ecológicos orientados à construção de boas práticas ambientais ou “conteúdos científicos estanques, sem correlação com o panorama e o cenário político do contexto sócio histórico em que vivemos” (ACCIOLY e SÁNCHEZ, 2011, 105).

A educação ambiental crítica busca, por meio de sua proposta político pedagógica, a formação de um sujeito ecológico capaz de identificar questões socioambientais e agir sobre elas (CARVALHO, 2011, p. 157). Neste contexto, o conceito central do ato educativo é a criação de um ambiente democrático e dialógico, que concebe *práxis* como caminho para a construção da cidadania, atividade humana consciente dos processos de transformação do mundo e da autotransformação (LIMA, 2009, p.148; LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p.65).

A Interculturalidade Crítica pode ser definida como uma proposta ética e política que tem como horizonte a construção de sociedades que considerem as diferenças como pressupostos da democracia, que incentivem o diálogo intercultural e o empoderamento dos grupos historicamente considerados como inferiores (CANDAU, 2010, p.338).

O diálogo entre a Educação Ambiental Crítica, a Interculturalidade Crítica e o Movimento por Justiça Ambiental, na perspectiva da decolonialidade, aponta para a construção de um “pensamento-outro”, que parta da crítica da “negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.24; WALSH, 2008, p. 139). Neste contexto, acreditamos que este diálogo possa trazer elementos para a formação de um sujeito capaz de identificar a dimensão conflituosa das relações socioambientais que sustentam o racismo ambiental, se posicionar e agir diante delas.

3.1. A Educação Ambiental como Política Pública

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global foi elaborado por meio de um processo planetário de consulta pública, realizado no período que antecedeu o Fórum Global das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, evento paralelo à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992.

Ele é composto por uma introdução e pelos dezesseis princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, seguidos por um plano de ação e por orientações relativas ao sistemas de coordenação, monitoramento e avaliação, grupos a serem envolvidos e recursos a serem empregados.

Dentre seus princípios, o de número seis pode ser associado à temática do combate ao racismo e do diálogo intercultural ao afirmar que a “educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-

se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas”. Uma abordagem mais aprofundada desta condição é expressa no princípio de número nove, que afirma que

a educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e as culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isso implica uma visão da história dos povos nativos para modificar enfoque etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue (BRASIL, 2005, ver p.37).

A análise dos conteúdos expressos através destes dois princípios, em diálogo com as perspectivas da justiça ambiental e da interculturalidade crítica, defendidas pelo presente artigo, sinalizam o compromisso da educação ambiental com a valorização da diversidade e com o diálogo de saberes como caminho para a decolonialidade.

Entretanto, é importante atentar para o fato de que uma interpretação acrítica desses princípios poderá inferir na construção de uma abordagem pedagógica que reforce a interculturalidade funcional, onde a tolerância, o diálogo e a assimilação dos grupos subalternizados à cultura hegemônica não deixam espaço para o questionamento da cultura e o modelo de desenvolvimento impostos pela modernidade e pelo capitalismo (CANDAUI, 2010, p.337-338).

O compromisso do tratado com a autonomia e o empoderamento das comunidades é expresso no décimo princípio, que afirma que

10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder de diversas populações, promovendo oportunidades para mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devam retomar a condução de seus próprios destinos (BRASIL, 2005, ver p.37).

Ao reforçar a potência de ação dos setores populares da sociedade, o tratado se posiciona como possível contribuição para a construção justiça ambiental. Contudo, a abordagem superficial precisa ser reforçada a partir da aproximação com as questões que estruturam o racismo no contexto latino-americano e que tornam a população negra e as comunidades tradicionais indígenas e de matriz africana as maiores vítimas das injustiças sociais e ambientais.

Do mesmo modo, é fundamental que sejam incluídos os saberes e práticas elaborados a partir da resistência concreta destas comunidades, caminho para potencializar o papel da educação ambiental na construção de uma perspectiva intercultural pactuada com o combate ao racismo ambiental.

O princípio de número 13 afirma que

“a educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados a atender as necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe” (BRASIL, 2005, p.37, grifo nosso).

Dentre os grupos a serem envolvidos, são convocadas as “lideranças de comunidades rurais e urbanas, a exemplo de grupos étnicos e culturais” (BRASIL, 2005, p. 42). A questão que envolve a denominação dos grupos étnicos pode ser problematizada a partir de duas perspectivas: a primeira parte do “reconhecimento e

reparação, que reflete das lutas por direitos coletivos e por ações afirmativas”. A segunda, em contrapartida, assinala que o reconhecimento como sujeitos étnicos, com direitos específicos, pode perpetuar a colonialidade do ser por reproduzir a racionalidade da modernidade/colonialidade (WALSH 2008, p. 138-139).

Neste contexto, mais do que operar uma crítica pela utilização do termo, é importante considerar que a educação ambiental, permeada pela criticidade e pelo paradigma da complexidade, não deve se furtar da reflexão e do debate em torno do conflitos oriundos da associação desse termo à comunidades indígenas e de matriz africana.

Ainda com relação ao tratado, é possível afirmar que a temática do racismo foi abordada de forma clara e direta no tópico que trata de seu plano de ação. Dentre os vinte e dois tópicos listados, merece destaque o de número dezoito, que assinala que a educação ambiental deva “atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos” (BRASIL, 2005, p. 60).

Conforme observado anteriormente, a abordagem do combate ao racismo, da justiça ambiental e da interculturalidade é sugerida no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global a partir de diferentes nuances, o que o torna passível de uma leitura crítica e problematizadora a partir de conteúdos relacionados a esses temas.

Entretanto, a impressão que fica a partir da análise crítica do documento se desfaz na medida em que nos aproximamos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Fundamentada pelo tratado, a PNEA foi sancionada através da Lei 9795/1999 e regulamentada pelo decreto n. 4.281/2002, que determinou a criação de seu órgão gestor (BRASIL, 2005, p. 65; p. 71).

A leitura e análise do texto que institui a educação ambiental como política pública possibilita afirmar que o documento sugere o diálogo de saberes e a incorporação dos grupos subalternizados no Capítulo I, Artigo 4º, parágrafo VIII, que define como princípios básicos da educação ambiental “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural”. Neste mesmo capítulo, o artigo 5º e o parágrafo, 5º, relacionados aos objetivos fundamentais da educação ambiental, apontam para

(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.

A questão da igualdade, justiça social, sustentabilidade sugerem a aproximação à temática da justiça ambiental. Contudo, o combate ao racismo não é abordado de forma evidente em nenhum dos capítulos e artigos que compõem esse importante documento.

A instituição da PNEA foi seguida pela elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental (PronEA), iniciada em 2003. Apoiada nas diretrizes da política nacional, ela envolveu um amplo processo de consulta pública entre os anos de 2004 e 2005. O PronEA tem como proposta orientar as ações do governo e sociedade em uma dinâmica capaz de articular a educação ambiental em todo o país. Ele é composto pela apresentação, justificativa, antecedentes, diretrizes, princípios, missão, objetivos, públicos, linhas de ação e estrutura organizacional (BRASIL, 2005).

O capítulo que apresenta as condições que justificam o lançamento do programa menciona as ameaças à biodiversidade, a degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos como consequências do “desenvolvimento desordenado de atividades produtivas”. Essas condições se somam à degradação ambiental do centros urbanos que, associadas à pobreza e à exclusão social, determinam que muitas pessoas habitem áreas de risco e periferias industriais (BRASIL, 2005, p. 17).

O PronEA afirma ainda que a reversão desse quadro é um grande desafio para “a construção de um Brasil sustentável, socialmente justo e ambientalmente seguro”. Ele cita a ineficácia na execução de políticas e aplicação das leis, sobretudo aquelas voltadas à consolidação da cidadania entre os grupos sociais excluídos (BRASIL, 2005, p. 17).

O PronEA reforça a necessidade de superação das injustiças sociais. Para tanto, é ele afirma como essencial a superação do modo como a natureza e a humanidade são apropriados pelo capital, com a privatização dos lucros e socialização mazelas entre as parcelas desfavorecidas da população. Neste contexto, a educação adquire papel fundamental, uma vez que é capaz de propiciar os processos de mudanças culturais orientadas a construção de uma ética ecológica e do empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontrem em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2005, p. 18-19).

A análise dos conteúdos expressos na justificativa do PronEA possibilita detectar sua afinidade com a temática da justiça ambiental e com a atenção ao caráter social que o documento confere aos problemas ambientais. A necessidade de transposição das injustiças sociais por meio de mudanças no modelo capitalista de desenvolvimento e o papel da educação construção da cidadania e inserção social também são elementos detectados.

No entanto, assim como observado no tratado e no texto da lei que institui a PNEA, todos esses conteúdos precisam ser problematizados a partir do enfoque da colonialidade e da compressão de como o racismo ambiental se estrutura em sociedade. Mais do que mencionar os “grupos excluídos e vulneráveis”, é fundamental que a educação ambiental assuma o compromisso de afirmar quem são os sujeitos que constituem esses grupos e quais as origens das condições de vulnerabilidade a que eles estão submetidos.

A afinidade com a temática da igualdade racial e com o fim de outras formas de preconceito e discriminação fica evidente ainda na justificativa do documento, identificada pelo modo como o programa propõe contribuir para o respeito e de valorização da diversidade.

[...] o PronEA almeja contribuir para o enraizamento de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade e da identidade (de ser humano, de ser brasileiro, de ser do município X, da raça Z, do gênero Y, da classe social W., etc.), ou seja, de ser diferente e gostar disso, sem deixar de lutar para superar aquelas diferenças que incomodam e oprime, mas valorizando o outro em suas especificidades e com ele dialogando no sentido de trabalhar os conflitos, visando não a sua superação mas o seu equacionamento democrático. (BRASIL, 2005, p. 18-19).

Essa relação fica ainda mais perceptível nos princípios que regem o programa e que reforçam a necessidade de “reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas”, elementos que assinalam para o combate ao racismo ambiental e para o “compromisso com a cidadania ambiental” (BRASIL, 2005, p. 37).

Dentre seus objetivos, merecem destaque o incentivo a “iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem, sob a perspectiva da biofilia, assim como a interação entre os saberes tradicionais e populares e conhecimentos técnicos e científicos” (BRASIL, 2005, p. 37).

Somados aos públicos a serem envolvidos, onde se identificam os “Grupos em Condições de Vulnerabilidade Social e Ambiental”, as “Comunidades Tradicionais” e as “Lideranças de Comunidades Rurais e Urbanas”, a exemplo de “Grupos Étnicos e Culturais” (BRASIL, 2005, p. 42), percebe-se o potencial do documento para o fortalecimento do diálogo intercultural que, alinhado à temática do racismo e da justiça ambiental, contribuirá com o elaboração de uma prática educativa orientada à construção de sociedades mais justas e menos discriminatórias.

4. Considerações Finais

Com base nos conteúdos e reflexões por ora apresentados, é possível afirmar que a educação ambiental, sustentada pelos documentos que lhe conferem o caráter de política pública, tem grande potencial para promover mudanças no modo como o racismo e as injustiças ambientais se constituem em nossa sociedade.

A leitura crítica do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global permitiu identificar a sua afinidade com a temática da justiça ambiental, da interculturalidade e da igualdade racial. No entanto, é fundamental que os conteúdos expressos neste documento sejam problematizados e aprofundados, evitando sua aproximação com a interculturalidade funcional e ampliando o potencial de ação da educação ambiental no combate ao racismo ambiental.

A Política Nacional de Educação Ambiental afirma o compromisso da educação ambiental com a igualdade, com a justiça social e com as populações subalternizadas. No entanto, embora essas conteúdos sugiram a aproximação à temática da justiça ambiental, a abordagem do combate ao racismo não é realizada de forma evidente neste documento.

Assim como no tratado, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PronEA) demonstra entrosamento com a temática do diálogo intercultural e da igualdade racial. Ele também deixa claro o seu compromisso com a construção da cidadania ambiental, se expressando por meio de conteúdos que precisam ser problematizados a partir de estudos sobre a colonialidade e sua relação com racismo presente nas sociedades latino-americanas.

Alguns dos traços comuns observados entre educação ambiental crítica e a educação intercultural e antirracista são o estímulo à criação de projetos que promovam experiências de interação com o “outro” e o favorecimento dos processos de empoderamento direcionados aos atores sociais que historicamente tiveram menos possibilidades de influenciar nas decisões e nos processos coletivos (CANDAUI, 2012, p. 246-247; CANDAUI, 2008, p. 53-54).

Neste contexto, propomos ainda que a aproximação aos saberes e experiências oriundos da resistência concreta das comunidades tradicionais se dê por meio da constituição de comunidades interpretativas, espaços capazes de ampliar habilidades

comunicativas, pautadas na solidariedade, na participação, na criticidade e na construção de conhecimentos emancipatórios (AVANZI e MALAGODI, 2005, p. 97; SANTOS, 2009).

Para Candau (2010, p. 341 e 2008, p. 53-54), as comunidades interpretativas ampliam as possibilidades para o resgate de processos de construção de identidades culturais a nível individual e coletivo, caminho para que se estabeleçam novas relações sociais, que incluam os conhecimentos, a memória ancestral, a relação com a natureza, a espiritualidade, entre outros saberes. Toda essa condição possibilita o questionamento e a ruptura com mito da democracia racial, podendo avançar até o combate ao racismo ambiental.

Por fim, defendemos o papel das comunidades interpretativas enquanto espaços capazes de aproximar educadores/as ambientais da realidade que os/as cerca. Ampliar o olhar e o diálogo com essas populações tradicionais por meio destas comunidades é essencial para que a educação ambiental se comprometa com a sustentabilidade socioambiental, com o enfrentamento de toda forma de racismo e com a ruptura com a perspectiva colonial.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; SÁNCHEZ, Celso. “A educação ambiental crítica no enfrentamento dos desafios da política ambiental contemporânea no parlamento brasileiro”. In: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v.27, jul-dez.2011.

ACSELRAD, Henri. *Justiça Ambiental – novas articulações entre meio ambiente e democracia*. Disponível em: <<http://www.justicaambiental.org.br>>. Acesso em 14 ago. 2013.

_____. *Ambientalização das lutas sociais. O caso do movimento por justiça ambiental*. Estudos Avançados, 24 (68), 2010.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental?* Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AVANZI, Maria Rita; MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. *Comunidades interpretativas*. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org). Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de educação ambiental, 2005.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portalmec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 15 jul.2014.

BURLLARD, Robert. *Environment and morality. Confronting environmental racism in the United States*. United Nations Research Institute for social Development: Identities, conflict and cohesion programme paper n.8, outubro de 2004.

_____. *Directory, people of colour, environmental groups*. Environmental Justice Resource Center, Universidad de Clark, Atlanta, Georgia, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos Humanos*. Educ. Soc., Campinas, v.33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012

_____. *Educacion intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios Pedagógicos XXXVI, n. 2:333-342, 2010

_____. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.37, jan./abr. 2008

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. “Educação, cidadania e justiça ambiental: a luta pelo direito à existência”. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental a Formação do Sujeito Ecológico. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAVIS, Benjamin F. “Foreword”. In: BURLLARD, R.D. Confronting environmental racism: Voices from the grassroots. Boston, MA: South End Press, 1993.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura Negra e Educação*. Revista Brasileira de Educação, n.23, mai/jun/jul/ago, 2003.

IORIS, Antonio Augusto Rossotto. *O que é Justiça Ambiental?* Ambiente & Sociedade. Campinas, v. XII, n.2, p. 389-392, jul.-dez. 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. “Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis”. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. “Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica”. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, jan./abr. 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javerinana-Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MARICATO, Ermínia. *Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARICATO, Ermínia. “Metrópoles desgovernadas”. Estudos Avançados. São Paulo, v. 25, n. 71, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000100002&lng=en&nrm=iso>.

MARTÍNEZ-ALIER, Joan. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização*, 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte: v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javerinana-Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. *As cidadanias mutiladas*. In: LERNER, Julio (ed.) O Preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997

TRINDADE, Thiago Aparecido. “Direitos e cidadania: Reflexões sobre o direito à cidade”. In: Lua Nova. São Paulo, n. 87, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Ago 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452012000300001>>.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tábula Rasa, Bogotá, Colombia: n.9, p.131-152, julho-dezembro 2008.

_____. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamento "outro" desde la diferencia colonial.* In: WALSH, C.; LINERA, A.G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.* Buenos Aires: Del Signo, p. 21-70, 2006.