A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DA ANTROPOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

Senilde Guanaes*

Resumo: Compreender a educação ambiental como um movimento amplo e envolvente, sustentado em uma profunda concepção de alteridade e coletividade voltadas à cidadania, é uma tentativa de contribuir para a discussão que vem se consolidando há algum tempo no contexto do sócio-ambientalismo e que campos de conhecimento como a antropologia e a educação podem contribuir com a profundidade e transversalidade exigidas pelo tema. Nesse sentido, propõe-se aqui um diálogo entre a antropologia e a educação, tomando como objeto empírico a União dos Moradores da Juréia (UMJ) – movimento coletivo em torno de direitos ambientais, fundado em 1990 no Estado de São Paulo. O objetivo do debate ora proposto é apresentar uma reflexão, ainda preliminar, sobre como os projetos políticos e as ações coletivas podem se dar a partir de um novo e amplo sentido de cidadania ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Cidadania. Antropologia. Educação. Sócio-ambientalismo.

Abstract: To understanding the environmental education as a wide and involving movement, supported in a deep conception of otherness and collectivity directed to the citizenship, is an attempt of contributing with the discussion that comes consolidating for sometime in the context of the sociecologism and that fields of knowledge like the anthropology and the education can contribute with the depth and transversality demanded by the topic. In that sense, sets out here a dialog between the anthropology and the education, taking as an empirical object the Juréia's Inhabitants Union (UMJ) – collective movement around environmental rights, founded in 1990 in the State of São Paulo. The objective of the debate, here proposed, is to present a reflection, still preliminary, on how political projects and collective actions can be given from a new and wide sense of environmental citizenship.

Keywords: Environmental education. Citizenship. Anthropology. Education. Sociecologism.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um “tema curricular” pretendido transversal pelos órgãos e políticas oficiais que normatizam a filosofia e a prática da

---

* Pós-doutoranda FAPESP/ Faculdade de Educação – FE/Unicamp.

educação no Brasil (MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB – Lei 9.394/96). Mais do que um parâmetro curricular transdisciplinar, submetido a uma transversalidade junto a outros temas como etnia, gênero e sexualidade, a educação ambiental representa um anseio por um novo modelo de sociedade, em que a relação com o meio-ambiente compreenda princípios e práticas “sustentáveis” de interação entre os seres humanos e a natureza e entre os próprios seres humanos – exercício árduo quando se trata de uma sociedade, que, embora tida como complexa e heterogênea, submete a natureza e o próprio homem a uma lógica dominante de usurpação, pilhagem e violência, sustentada pela retórica da globalização do capital (SHIVA, 2001, 2002; SEN, 1999).

Diante do paradoxo da coexistência de um modelo de sociedade ambientalmente sustentável e de um sistema econômico vigente fundado na acumulação do capital – que já é por si só um sistema contraditório e paradoxal –, a educação ambiental, enquanto prática, acaba oscilando entre jogos didáticos de “conscientização” ambiental transportados de contextos extra cotidianos e, quando posta em ação, se limita a reagir aos problemas ambientais provocados pela sociedade de consumo, lidando literalmente com os “resíduos” de um modelo econômico insustentável, na ausência de um projeto político que questione de maneira profunda as origens e possibilidades de transformação do mesmo. Não há, portanto, nem por parte das diretrizes que a regem, nem por parte das práticas que a habilitam, uma educação ambiental voltada à ação política para a *cidadania* – sem a qual não é possível incorporar os princípios ambientais às práticas cotidianas – e, para tal, faz-se necessário conhecer os seus sentidos, como salienta Jacobi (2003, p. 189):

A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, cria uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. (...) O desafio que se coloca é de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora em dois níveis: formal e não formal. Assim, ela deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social.

Pensar a educação ambiental enquanto princípios e metodologias de aprendizagem, reservando-lhe o espaço escolar como lugar privilegiado para seu exercício, não apenas não propicia formas mais equânimes de relação entre a sociedade e a natureza, como também transfere à escola mais uma responsabilidade para a qual não está preparada, dado inclusive o papel imposto a esta como instituição responsável pela reprodução dos padrões sociais vigentes, “justamente por sua característica institucional homogeneizadora”, como argumenta Gusmão (1997). Isso não invalida diversos projetos e movimentos por uma escola libertária e transformadora

que transponha os limites da mera reprodução dos padrões sociais instituídos. Quais seriam, então, o lugar e o sentido da educação ambiental na sociedade contemporânea?

O objetivo dessa reflexão não é apresentar respostas a essa e outras tantas perguntas que tentam propor soluções à crise ambiental vivida pelas ditas sociedades complexas em todo o mundo, mas contribuir para a busca pelos sentidos e caminhos que levam a uma educação ambiental ampla e envolvente, que esteja, desde a sua raiz, sustentada em uma profunda concepção de alteridade e coletividade. Ou seja, a partir de uma densa relação com o outro, onde as subjetividades e especificidades sejam gradualmente integradas na relação, busca-se encontrar os espaços onde os “projetos políticos” e ações coletivas possam se dar.

A concepção de *projeto político* utilizada aproxima-se da visão gramsciana, interpretada por Dagnino (2004) como “conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, (...) que orientam a ação política dos diferentes sujeitos”. Nessa mesma perspectiva teórica, a noção de *cidadania* concebida aqui, compreende o que Dagnino (2004) chama de “nova cidadania” ou “cidadania ampliada”, que no Brasil vem sendo formulada pelos movimentos sociais desde os anos 70 e 80, quando eclodiram projetos de transformação social com um forte “laço constitutivo entre cultura e política”.

É exatamente nessa relação entre cultura e política que se encontra a passagem entre a “alteridade”, enquanto reconhecimento da existência social em relação ao outro, e a cidadania, enquanto *envolvimento* social e sentido de pertencimento ao mundo; um sentido, fundamentado na especificidade e experiência vividas e não no universo das idéias e representações concebidas para uma sociedade ideal, visto que estas – à maneira como são concebidas aqui –, dizem muito pouco sobre as contingências e sobre as reais possibilidades de entendimento, envolvimento e transformação dos meios habituais de vida e de valores que a fundamenta. Uma tarefa difícil, quando posta nesse nível, se pensarmos que a alteridade ainda é a “terra prometida da antropologia” (GUSMÃO, 1997), visto que a disciplina não oferece fórmulas para elucidá-la – nem seria esse o seu papel – a não ser em contextos específicos de pesquisa; difícil ainda, dado o fato da cidadania efetiva – ou “o direito a ter direito” (DAGNINO, 2004) – ser um projeto político ainda em elaboração, embora esteja em construção desde a década de 70, como já foi dito. Nesse sentido, haveria então um projeto político para a educação ambiental?

OS TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO MUNDO

Grande parte dos autores demarcam o surgimento da educação ambiental a partir da *Conferência Intergovernamental sobre Educação*

Ambiental realizada em Tsibilisi (EUA) em 1977; de fato, a Conferência formalizou a importância e a competência da educação para a construção de um novo ambientalismo; a partir de então, nasce um projeto político com propostas objetivas de implementação, regulamentação e, sobretudo, com um conjunto de princípios e valores que fundamentariam uma educação voltada às questões ambientais. Entretanto, a Conferência, já em sua denominação, organizou-se sob e sobre uma discussão que remonta a contextos anteriores, mais precisamente em 1965, quando se adotou pela primeira vez o conceito de educação ambiental, em um evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido (LOUREIRO et al., 2003).

Contudo, ter a sua origem em um encontro produzido pela educação, não faz da educação ambiental uma diretriz, meta e/ou disciplina educacional, esta só se tornou um “conteúdo educativo” em 1975, durante o *I Seminário Internacional de Educação Ambiental*, em Belgrado, que resultou dos desdobramentos suscitados na *Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano*¹ em 1972 (LOUREIRO et al., 2003). Considerando que um dos objetivos da reflexão aqui proposta é mapear e identificar caminhos e sentidos para uma educação ambiental que ultrapasse os limites metodológicos e educacionais formais, e que possa de fato ser inserida naquilo que compõe o sentido da existência social, esses encontros e ou eventos científicos acabam representando muito mais do que marcos e divisores de água na história do ambientalismo, tornando-se constituidores de uma ética e ideologia próprias, daí a importância de se conhecer e de refletir sobre os contextos econômicos, políticos e culturais onde esses eventos foram gerados; para então se perguntar, que educação ambiental está se herdando? E mais, até onde essa herança alcança?

A análise das idéias e dos contextos onde foram geradas diretrizes mundiais para a educação ambiental parte da premissa em compreender o que essas organizações e segmentos estariam chamando de meio-ambiente, para com base nisso procurar entender os caminhos percorridos por essas idéias e práticas que vêm hoje, em contextos locais, se constituir como educação ambiental. Inclusive para entender, de que modo se deu a composição entre o ambientalismo, enquanto movimento, e a educação, enquanto campo de conhecimento. Uma questão não meramente tautológica, visto que, fazendo-se a análise desses encontros mundiais é possível elaborar pelo menos duas versões nesse sentido, ambas profundamente diferentes entre si. A primeira delas compreende a educação como mais um instrumento de ação e persuasão para a causa ambientalista, tomando a natureza

---

¹ Esse encontro, assim como vários outros focados na educação ambiental, está sendo analisado em profundidade pela autora através da pesquisa de pós-doutorado ainda em desenvolvimento.

como sujeito da relação.² A segunda, numa orientação contrária, colocaria a educação como célula nuclear, onde o ambientalismo seria mais um, entre outros princípios e valores,³ fundamentais à reprodução da vida social – tarefa delegada à educação –.

Apesar do dualismo sugerido acima, o conceito de meio ambiente usualmente empregado na educação ambiental normalmente reconhece e ou aceita a presença humana nos espaços naturais, entendendo-a como inevitável e, em alguns casos, como necessária à sobrevivência do ecossistema, sobretudo quando se trata de populações tradicionais, supostamente menos impactantes e transportadores de culturas e espécies naturais. Ainda que a educação seja concebida por alguns como um mero instrumento pedagógico para tentar superar relações acentuadamente predatórias entre a natureza e a sociedade, há um reconhecimento da sua importância na reprodução de valores e princípios ambientais às gerações mais jovens, no sentido de integrar a sociedade e o ambiente como “uma totalidade que só se concretiza à medida que é preenchida pelos sujeitos individuais e coletivos com suas visões de mundo” (GONÇALVES, 1989, 2000 apud LOUREIRO et al., 2003).

No Brasil, a educação ambiental origina-se desde o primeiro momento do paradoxo desenvolvimento e sociedade *versus* ecossistema e condições ambientais, posto que no País a educação ambiental chegou pouco tempo depois do tardio processo de industrialização e no ápice da consolidação do mesmo. Apesar dos diversos “ruídos” sobre a educação ambiental já na década de 1970, segundo Loureiro et al. (2003), efetivamente é em meados da década de 1980 que ela começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância. Formalmente, surge com destaque na Constituição Federal de 1988, Capítulo VI, sobre meio ambiente, no seu artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, no qual se lê que compete ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (LOUREIRO et al, 2003).

Para que essa normatização fosse cumprida, em 1994 foi lançado o *Programa Nacional de Educação Ambiental/Pronea*, por meio de con-

---

² Eventos como o Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria – realizado em 1976 – em Chosicano Peru, representam bem esse grupo de idéias que coloca a educação como instrumento do ambientalismo; segundo Loureiro (et al.), embora o evento seja “pouco conhecido pelo público brasileiro”, apresenta “uma das mais completas definições de Educação Ambiental”. (2003, 13).

³ Segundo Tânia Ferreira, o “Ministério da Educação e Desportos elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, vinculados à Nova LDB – Lei 9.394/96, visam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª à 8ª séries) e servir como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação. Os temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e compoem o segundo grupo estão os conteúdos organizados em “temas transversais”: ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde. O conteúdo ‘Trabalho, consumo e cidadania’ está em vias de ser inserido” (2006, p. 15-16).

vênio entre o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente, e interveniência do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia, com a intenção de consolidar a educação ambiental como política pública. A partir desse Programa, em 1996 são elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), documento de extrema importância não somente por ser o primeiro programa nacional, mas por conter o reconhecimento e a institucionalização por parte do MEC, a despeito de ser um tema até então ignorado pelo poder público. No PCN o meio ambiente é apresentado como sendo “um estudo articulado e transversal às diversas áreas de conhecimento, impregnando a prática educativa e permitindo que se crie uma visão global e abrangente da questão ambiental a partir de projetos pedagógicos definidos.” (LOUREIRO et al., 2003, p. 14).

Embora esse projeto de “transversalidade” esteja longe da realidade da maior parte das escolas e do corpo docente do ensino público,⁴ ele representa uma demanda da sociedade civil no sentido de garantir um espaço de legitimidade à educação ambiental – uma tentativa de formalizar a sua inserção na agenda ambiental –. Em 1999, é publicada a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, que já em seu artigo 2º salienta que a “educação ambiental é um componente 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” (LOUREIRO et al., 2003, p. 14). A mesma lei, em seu artigo 3º, define que as políticas de dimensão ambiental devem ser incorporadas às políticas públicas e “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”.

Cabendo “à sociedade, como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais” (LOUREIRO et al., 2003, p. 14-15).

Ao avaliar todas essas conferências é possível extrair uma lógica subjacente a todas elas, no que diz respeito a uma mudança de paradigma que pressupõe uma reformulação consensual: a de que o nosso modelo de desenvolvimento não é mais compatível com os recursos naturais existentes. Segundo Jacobi (2003, p. 1900), desde Tsibilisi,

inicia-se um amplo processo em nível global orientado para criar as condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade.

---

⁴ Sobre os limites da transversalidade, ver a crítica da autora Tania Ferreira (2006), que propõe a disciplinaridade da educação ambiental.

É exatamente em função dessa perspectiva que os temas da alteridade e da produção de sentidos para a educação ambiental são tratados aqui, a da formação de uma “nova consciência” – projeto empreendido pelas várias correntes e organizações sócio-ambientais e que vem se constituindo na condição de existência da sociedade moderna. A questão proposta é se perguntar de que “consciência” está se falando, posto que a própria idéia de consciência é produto de uma racionalidade que não diz respeito às formas de vida e à lógica de todos os grupos sociais. Como então “formar consciências” sem que isso seja mais um modelo homogeneizante e impositivo frente às especificidades dos grupos sociais? E ainda que abarquemos esse modelo, em nome de um convívio mais harmônico com a natureza, para qual consciência estaríamos sendo formados? Aquela que ambientalistas e cientistas da sociedade urbana – industrializada preconizam como correta? –. Para Foladori e Taks (2004, p. 332),

a forma de conceber a natureza, e os problemas que a natureza impõe, não podem ser isolados dos agentes que criam essa consciência – definitivamente, não se trata simplesmente da “sociedade”, mas de estratos e grupos determinados. O conceito de natureza, que exclui as relações entre os seres humanos, faz com que os problemas ambientais apareçam como comuns à espécie humana, sem considerar que as próprias relações e contradições no interior da sociedade humana são, elas também, naturais. A definição do que é natureza – delimitação básica para a ação técnica sobre o ambiente – depende dos conflitos sociais e do poder ideológico.

O documento da *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, realizada em Tessalônica (Grécia), já trata sobre a necessidade de articular ações de educação ambiental à valores pautados na sustentabilidade e na diversidade cultural. Lembrando que reconhecer a diversidade não significa necessariamente se relacionar com ela, ou seja, a cultura da tolerância não implica necessariamente um movimento de incorporação e aceitação do outro, o que pode vir a esvaziar qualquer proposta de educação ambiental que não se pretenda profunda e transformadora e que não leve em conta os valores e comportamentos pré-existentes. É preciso, nesse sentido, uma *praxis* do “estranhamento”, que compreende o exercício primeiro da relação de alteridade. Jacobi (1997) aponta essa radicalidade necessária às propostas ambientais quando afirma que a noção de sustentabilidade implica uma “ruptura” com o modelo vigente de desenvolvimento.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: DO EXERCÍCIO DE ALTERIDADE À PRÁTICA DA CIDADANIA

Supondo que são as políticas e demandas ambientalistas que definem o papel e o lugar da educação ambiental e que a educação acaba sendo um

instrumento de tais políticas e demandas, seria necessário também uma incursão pelos diversos conceitos dados à educação e/ou aos vários tipos de educação esboçados nas sociedades modernas. Contudo, não se trata aqui de teorizar sobre a educação e sim sobre sua interface com a antropologia, mais especificamente sobre as relações de alteridade privilegiadas pela antropologia, questão que tem sido legada à disciplina desde as suas origens colonialistas, mas que compete também à educação, epistemologicamente falando, posto que em teoria e prática a relação é a sua principal empresa. O diálogo entre as duas disciplinas é tecido aqui com base em questões de alteridade privilegiadas na relação sociedade e natureza ou, em outras palavras, entre a natureza e a cultura.

A proposta de apresentar a educação ambiental como um movimento mais amplo e denso que leve à cidadania, procura contribuir para uma discussão que vem se consolidando há algum tempo e que campos de conhecimento como a antropologia e a educação podem atuar com a profundidade e a transversalidade exigidas pelo tema, ressaltam-se apenas as diferenças no modo como cada um formula a sua análise e modela o seu recorte empírico. Nesse sentido, é importante acentuar os caminhos, fronteiras e intersecções tecidos entre a antropologia e a educação, lugares por excelência das relações de alteridade presentes na cultura, sobretudo quando se trata de entender os enigmas desse complexo sistema de códigos, símbolos, linguagem e vida, chamado cultura – auto-geradora de um “fazer reflexivo e crítico por vezes chamado *educação*” (GUSMÃO, 1997) –.

No entanto, Gusmão (1997), assim como outros autores que discutem a abordagem entre as duas disciplinas (DAUSTER, 1997; SOUZA, 2006; SANTOS; SEIXAS, s/d) alertam sobre as prováveis armadilhas presentes na interface desses dois campos teóricos, em que a cultura pode ser “entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social” (GUSMÃO, 1997, p. 7). Embora atenta a essa questão, é preciso ressaltar que a presente reflexão não pretende adentrar nas questões epistemológicas da educação enquanto campo de conhecimento, por não se tratar do objeto privilegiado e sim a própria cultura, em relação.

Não se trata da cultura em si, tema amplamente estudado e debatido na antropologia desde os seus autores mais clássicos até os chamados pós-modernos, e sim estudá-la em suas especificidades política e ambiental, ou seja, trata-se de compreender as relações político-ambientais mediadas pela cultura, entendida aqui como processo e não como produto e/ou objeto. Nesse sentido, interessa ao debate a cultura em relação, como já dito, esse movimento que se está chamando de alteridade e que não está circunscrito apenas aos domínios da disciplina antropológica, apesar de a sua propriedade sobre o assunto, mas, sim, à própria produção do conhecimento, que

exige, necessariamente, um “estranhamento” não apenas com o objeto estudado como também do pesquisador com ele próprio. Souza (2007, p. 198) lembra essa relação ao dizer que:

Isso significa perceber que o conhecimento reside na *alteridade*, na criação de espaços para o novo e mesmo para o desconcertante, incluindo-se aí tudo aquilo que escapa à procura racional: os afetos, as surpresas e, com eles, a sensação de uma angustiante incompletude. Como suportar o caráter por vezes corrosivo dessa dor? Talvez pela consciência – ou pela esperança – de que ela possa nos fazer provar as delícias de um criativo *fazer sentido*.

Transformar a alteridade em um exercício de aproximação (familiaridade) e “estranhamento” em relação aos padrões sociais vigentes e incorporá-la à prática cotidiana da cidadania, em que a questão ambiental deveria permear um conjunto de outros valores e princípios, todos eles pautados pela autonomia e respeito às diferenças, tem se tornado um princípio fundamental à coexistência social, econômica e política da sociedade.

Isso implica dizer que a gestão da natureza, exatamente pela demanda e pelo interesse coletivo que esta suscita, só pode se efetivar com base em uma relação de reciprocidade entre os diferentes indivíduos e grupos sociais. Uma relação que a despeito das suas dependências, já intrínseca ao sistema capitalista tal como ele é, possa promover a autonomia a partir da alteridade. Essa relação, que pode ser qualificada como mais profunda em contraposição àquelas estabelecidas pelo sistema de regras convencionais e meramente formais, constitui o que Dagnino chama de “nova cidadania”, sobre o que a autora diz:

A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social etc.). (DAGNINO, 2004, p. 105)

A educação ambiental, em sua acepção prática e não puramente educativa e conceitual, precisa protagonizar um “novo contrato social” para se transformar em um eficaz instrumento de transformação dos modos de vida e de relação com a natureza, conduzindo para um “envolvimento”⁵ que coloque a sustentabilidade como uma *praxis* incorporada na e em relação às sociedades e à própria natureza.

Contudo, isso exige uma postura de reelaboração dos seus sentidos e das suas finalidades, um sentido que precisa ser profundo e interno aos grupos sociais protagonistas, o que implica em criar espaços de reconheci-

⁵ Conceção extraída de um manifesto público sobre as águas (Pax Christi Internacional, 2008).

mento da autonomia dos mesmos, visto que esta não está dada nas sociedades ainda dependentes e atreladas ao capital e bens de produção e consumo externos, como é o caso do Brasil e de boa parte da América Latina. Buscar a sustentabilidade sócio-ambiental com base no reconhecimento da autonomia dos diversos grupos sociais em relação, representa aceitar outros padrões de racionalidade, uso e modos de agir sobre a natureza, muitos deles pautados sobre interesses que dizem respeito também a outros níveis de sustentabilidade e equidade ambiental, que não aqueles preconizados pelas teorias científicas que se sobrepõem ao saber e conhecimento tradicionais⁶.

Para propiciar um diálogo entre a reflexão teórica proposta aqui e um campo empírico que possa trazer à luz todas essas questões de uma maneira pertinente e atual, propõe-se um estudo sobre o processo político de organização e de luta da *União dos Moradores da Juréia* (UMJ). Situado no litoral sul do Estado de São Paulo, o grupo foi constituído pela iniciativa da população local, predominantemente “caiçara”, sem uma participação direta e significativa do Estado e ou de organizações não governamentais, o que habilita o grupo a ser um dos atores do chamado “novo sócio-ambientalismo”, movimento onde as questões sociais não estariam apartadas das demandas ambientais.

Contrariando o argumento de que conflitos e movimentos ambientais se formam com base em grupos sociais com um maior e mais amplo conhecimento sobre a questão ambiental e não de grupos locais, comumente preocupados com questões específicas e numa escala reduzida e particular (ALONSO; COSTA, 2002 apud JACOBI, 1995), a União dos Moradores da Juréia (UMJ) demonstra, ao longo da sua luta, que o simples fato de se constituírem enquanto “atores mobilizados” (ALONSO; COSTA, 2002 apud JACOBI, 1995), potencializa um nível de conhecimento suficiente para detectar problemas ambientais e propor soluções próprias, em lugar de demandá-las ao Estado. O que põe em questão as teorias que negam a possibilidade de movimentos ambientalistas populares.

A União dos Moradores da Juréia, como já foi dito, caracteriza-se sobretudo pela autonomia política em relação às organizações não-governamentais e fundações como também e principalmente em relação aos órgãos públicos de gestão ambiental, como o IBAMA – *Instituto Brasileiro do Meio-Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis* (atual Instituto Chico Mendes). É preciso lembrar que além de o grupo protagonizar recentemente um movimento pela criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) *Una D’Aldeia*, é também parte importante no cenário da história do movimento ambientalista brasileiro, amplamente sustentado na luta pela preservação da Mata Atlântica (ALONSO; COSTA; MACIEL, 2005).

A ASSOCIAÇÃO UNIÃO DOS MORADORES DA JURÉIA: AGENTES DE UMA NOVA CIDADANIA?

Sou pessimista acerca da marcha do mundo, mas extraordinariamente otimista sobre o potencial dos marginalizados, mulheres e homens. De alguma forma, a transição pode ter lugar em suas mentes. Quando confiam em seu próprio conhecimento, são capazes de atuar bastante rápido para salvar o que parece definitivamente perdido. (WALDMAN, 1998, 62).

Criada com base em questões e conflitos sócio-ambientais que envolvem desde expropriação territorial até a violação de direitos étnicos, econômicos e sócio-culturais, a União dos Moradores da Juréia origina-se de uma história marcada por demandas e conquistas pautadas na luta pelos direitos de uso e acesso a terra e aos recursos naturais existentes. Desde 1990, os moradores organizados em torno da UMJ vêm protagonizando um movimento pela transformação das áreas naturais em Unidades de Conservação de Uso Sustentável. Ao lado da luta pelo direito em continuar habitando e usufruindo da terra, porém de modo “sustentável”, a União dos Moradores da Juréia (UMJ) luta também pelo direito de manutenção dos seus espaços territoriais para o desenvolvimento da chamada cultura caiçara – identidade étnica comumente auto-designada pela população nativa –.

O termo caiçara tem origem no vocábulo Tupi-Guarani *caá-içara* (SAMPAIO, 1987), que era utilizado para denominar as estacas colocadas em torno das tabas ou aldeias, e o curral feito de galhos de árvores fincados na água para cercar o peixe. Com o passar do tempo, passou a ser o nome dado às palhoças construídas nas praias para abrigar as canoas e os apetrechos dos pescadores e, mais tarde, para identificar o morador de Cananéia [Fundação SOS Mata Atlântica, 1992]. Posteriormente, passou a ser o nome dado a todos os indivíduos e comunidades do litoral dos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro [DIEGUES, 1988]”. (ADAMS, 2000, p. 146).

O conhecimento acumulado pelas populações caiçaras tem uma forte influência indígena, já que a população que se estabeleceu no litoral brasileiro surgiu da “miscigenação genética e cultural do colonizador português com o indígena do litoral” (ADAMS, 2000), constituindo assim uma composição cultural e étnica moldada, principalmente, pela adaptabilidade ao ecossistema litorâneo dos Tupi-Guarani, povo indígena tradicionalmente habitante do litoral da Mata Atlântica. Em função da ancestralidade associada aos Guarani e de uma relação supostamente mais “equilibrada” com a natureza, os caiçaras são comumente caracterizados pelo respeito ao ciclos de nascimento, vida e morte e pelas atividades agrícolas, de caça e de pesca que desenvolvem.

Atualmente a população é composta por pequenos posseiros que vivem basicamente do uso dos recursos naturais, tais como pesca, roça de subsistência e trabalhos temporários em casas familiares, hotéis e restau-

rantes instalados na região. Apesar da floresta tropical ter sido parcialmente comprometida pelas práticas agrícolas do passado – como a exploração intensiva do palmito e caxeta – a região da Juréia ainda mantém cerca de 80% de cobertura florestal. Composta basicamente pela Mata Atlântica, bioma que deu sustentação à luta de vários grupos ambientalistas nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, boa parte da Juréia transformou-se em unidade de conservação de proteção integral, como Parque e Estação Ecológica, ocasião em que foram praticamente extintos os trabalhos legais de exploração florestal, o que levou boa parte da população local a entrar na clandestinidade.

A Unidade de Conservação (UC) *Estação Ecológica Juréia Itatins* (EEJI), localizada no Vale do Ribeira, litoral sul de São Paulo, possui área de 79.230ha e abrange parte dos municípios de Peruíbe, Iguape, Itariri e Miracatu, todos no Estado de São Paulo. A Estação tem proteção integral e foi criada pelo Decreto Estadual nº 24646 de 20/01/86, que, em seus objetivos, proíbe a existência de populações humanas e o desenvolvimento de atividades econômicas dentro de seus limites. Em 1986, como consequência da criação da EEJI, foram criadas algumas restrições legais de uso da área, não apenas em relação às atividades econômicas de subsistência praticadas no interior da EEJI, mas até mesmo à própria presença física dos moradores. Para efeitos de regulamentação da presença humana na área da EEJI, foi realizado um cadastramento cinco anos após a criação da UC, tendo os então ocupantes da área “direito adquirido” por presença anterior a 1987 e por serem detentores, presumidamente, de uma cultura compatível com a preservação do ecossistema (SANCHES, Acervo NUPAUB, cod. 1883).

Contudo, a partir de 1989, quando há um aumento da fiscalização na área, os moradores que puderam permanecer dentro da Estação Ecológica após o cadastramento, passaram a se sentir mais prejudicados pelas restrições impostas pela legislação ambiental e inseguros quanto ao direito adquirido de permanência em suas próprias terras. Deram, então, início a um processo de organização social que culmina com a criação da então nomeada *União dos Moradores da Juréia-Itatins* (UMJI). Essa situação dá início a um processo conflituoso na região com o protagonismo de vários grupos e sujeitos sociais e com a consolidação de uma movimentada rede política, que a despeito da eficácia e da credibilidade de suas ações, acrescentou um maior equilíbrio de forças e de poder ao panorama atual da luta ambientalista no Estado de São Paulo.

Durante praticamente toda a década de 1990, o governo estadual demonstrou ter interesse em debater e minimizar os impactos desses conflitos, adotando políticas de garantia e de consolidação da permanência de diversos grupos sociais rurais. Todas estas são amparadas na definição legal de zoneamento, garantida no SNUC – Sistema Nacional de Unidade de Conservação –, que determina os critérios para a permanência das popula-

ções consideradas “tradicionais”. Embora a própria legislação fundiária que regulamenta a Estação Ecológica Juréia-Itatins seja uma fonte incessante e até mesmo agravante de conflitos, dada a ausência de um projeto sólido e auto referenciado nas necessidades e condições concretas dos indivíduos e grupos sociais locais.

Recentemente, a União dos Moradores da Juréia (UMJ) – com um grupo constituído por moradores antigos da região e os representantes destes –, protagonizou um embate político com o governo estadual, ONG’s e empresas privadas em torno da luta pela criação de uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) em duas comunidades sujeitas a também se tornar unidades de conservação de proteção integral e se integrar ao mosaico Juréia-Itatins. A luta reativou a organização dessas populações dando seguimento a um projeto social e político de acentuada relevância, configurando-se ao longo do processo como um movimento sócio-ambientalista importante para pensar os processos de construção de uma mobilização política que leve ao desencadeamento de um processo democrático efetivo, fundamentado na autonomia dos grupos sociais frente ao Estado e às organizações não-governamentais, muitas delas acentuadamente atreladas à máquina estatal.

O sócio ambientalismo ou o chamado “novo” ambientalismo (ALONSO; COSTA, 2002) deve ser compreendido com base em suas origens e raízes políticas e culturais junto ao cenário dos conflitos sócio ambientais, extremamente complexificado no último milênio, seja pelo avanço dos mecanismos de proteção da natureza, seja pela inclusão de algumas demandas étnicas e territoriais de diversos grupos sociais. Por meio do movimento sócio ambientalista dos moradores da Juréia-Itatins, é possível analisar e procurar entender as possibilidades de emancipação e autonomia política dos grupos sociais frente às imposições de um padrão global de proteção à natureza, em que grande parte dos projetos ambientalistas não contemplam em suas agendas as demandas e carências das populações humanas pertencentes às áreas ambientalmente vulneráveis ou de grande importância paisagística e ecológica.

Por meio de mediadores políticos e jurídicos importantes na construção do processo de participação democrática, assim como de oficinas de educação ambiental associadas a instrumentos midiáticos, como a produção de documentários e grupos virtuais na internet, a União dos Moradores da Juréia tem se articulado enquanto uma rede social potente em torno de ações políticas e de cidadania, especialmente no que se refere às políticas e propostas voltadas para direitos sócio-ambientais de moradia, acesso e uso dos recursos naturais. Sobre a resistência em aceitar a legitimidade desses grupos e seus direitos de uso e acesso aos recursos naturais, Dagnino (2004) acentua a importância de uma “reforma moral e intelectual” que instaure um “processo de aprendizagem” que envolva a sociedade como um todo.

Ou seja, faz-se necessário e urgente “aprender” a conviver com esses “novos cidadãos” que “se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles” (DAGNINO, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. *Revista de Antropologia USP*, São Paulo, vol. 43, n° 1, 2000.
- ALMEIDA, M. W. B. *Populações tradicionais e unidades de conservação*. Campinas: Unicamp, 1994, mimeo.
- ALONSO, A.; COSTA, V. Ciências sociais e meio ambiente no Brasil: um balanço bibliográfico. *BIB – Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais*: ANPOCS, n° 53, pp. 35-78, São Paulo, 2002.
- ALONSO, A.; COSTA, V.; MACIEL, D. The formation of the Brazilian environmental movement. Inglaterra: *Institute of Development Studies – IDS Working Paper*, 259, 2005.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. ALMEIDA, M. Populações tradicionais e conservação. *Seminário de Consulta*, Macapá: 21 a 25 de setembro, 1999, mimeo.
- _____. (Orgs). *Enciclopédia da floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. Indigenous people, traditional people and conservation in the Amazon. EUA: *Daedalus*, vol. 129, i2, p. 315, 2000.
- CARVALHO, I. C. M. *A Invenção ecológica – narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHAUI, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. En MATO, Daniel (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.
- _____. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 61-102.
- _____. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.), *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.
- DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES*, vol. 18, n. 43, Campinas, 1997.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1992.
- DUMONT, L. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985 [1983].
- FERREIRA, T. M. *Inclusão da educação ambiental nos currículos do Ensino Fundamental*.

Monografia (Especialista em Gestão e Planejamento Ambiental) – Pós Graduação Lato Sensu Executive MBA da Universidade Candido Mendes – UCAM, Brasília.

FOLADORI, G.; TAKS, J. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. *Mana*, p. 323-348, Rio de Janeiro, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, n. 43, p. 8-25, Campinas, 1997.

_____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural na esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

IANNI, O. *Revolução e cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, p. 189-205, São Paulo, março de 2003.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: EDUSC, 2002.

LARAIA, R. B.. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. et al. *Verde Cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.

LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e cultura*. Antropologia estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, G. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente e Sociedade*, vol. VI, nº 2, Campinas, jul./dez., 2003.

LOUREIRO, F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. (Orgs.). *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação*. Rio de Janeiro: Ibase – Ibama, 2003

NUNES, M. Do passado ao futuro dos moradores tradicionais da estação ecológica Juréia-Itatins/ SP. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ORTIZ, R.. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. *Revista Idéias*. Campinas: IFCH/ Unicamp, 1999.

_____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PORTILHO, F. *Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania*, São Paulo: Cortez, 2005

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SANCHES, R. A. *Caiçaras e a estação ecológica de Juréia- Itaitins (litoral Sul – São Paulo): uma abordagem etnográfica e ecológica para o estudo da relação homem – Meio Ambiente*. Acervo NUPAUB, cod. 1883, Nupaub – USP, São Paulo.

SANTOS, B. de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

- SANTOS, J. L. *O que é cultura*. 14. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos: RIMA/PPG-ERN/UFSCar, 2003.
- SILVA, J. P. S. Cidadania e/ou trabalho: o dilema da questão social neste final de século. *Revista Idéias*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1999.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF 1997a.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*, vol. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SHIVA, V. *Monoculturas da mente*. São Paulo: Global, 2002.
- _____. *Biopirataria – a pilhagem da natureza e do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOUZA, M. R. *Experiência do outro, estranhamento de si: dimensões da alteridade em antropologia e psicanálise*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.
- PAX CHRISTI INTERNACIONAL; VIA CAMPESINA BRASIL; FÓRUM PERMANENTE EM DEFESA DO RIO SÃO FRANCISCO et al. *Águas para a paz: Jornada Mundial de Jejum pela Paz e Soberania Alimentar*. Manifesto, 2008, mimeo.
- VALENTE, A. L. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.
- WALDMAN, M. *Ecologia e lutas sociais no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.