



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MAYANE HAUSHAHN BUENO**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR  
BARRAGENS (MAB)**

**ERECHIM  
2014**

**MAYANE HAUSHAHN BUENO**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR  
BARRAGENS (MAB)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito para obtenção de  
grau de Licenciada em Pedagogia da  
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadores : Prof. Dr. Dirceu Benincá  
Prof. Me. José Martins dos Santos

ERECHIM  
2014

## **DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Bueno, Mayane Haushahn

Educação e Cidadania no Movimento dos Atingidos por Barragens/ Mayane Haushahn  
Bueno. -- 2014. 66 f.

Orientador: José Martins dos Santos .

Co-orientador: Dirceu Benincá.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Movimentos Sociais. 2. Educação. 3. Cidadania. 4. Colonialidade. 5. Opção descolonial.  
I. , José Martins dos Santos, orient. II. Benincá, Dirceu, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

**MAYANE HAUSHAHN BUENO**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR  
BARRAGENS (MAB)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira sul.

Orientador: Prof. Dr. Dirceu Benincá

Orientador: Prof. Ms. José Martins dos Santos

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dirceu Benincá - UNINOVE

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS

\_\_\_\_\_  
Prof. Me. José Martins dos Santos - UFFS

\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Solange Todero Von Onçai - UFFS

## AGRADECIMENTOS

Escrever é sempre um amálgama de ideias em que estão contidas e contadas vidas, experiências e resistências. É, pois, uma prática de muitas vozes. Aos que motivaram a razão deste estudo: os companheiros e companheiras do Movimento dos Atingidos por Barragens, regional e nacional que me acolheram e não hesitaram em dialogar.

Escrever é, pois uma transgressão que opera sob pena de julgamentos, testemunhos, queixas, comprovações, debates e muita subversão. Para além, envolve até quem não tinha nada a ver com a coisa toda... É a tabacaria expressiva de Álvaro de Campos. A opulência argumentativa de um júri. Como diria Manoel de Barros: é dar delírio ao verbo. Escrever é um exercício transcendental, é de uma nudez sintática que o invólucro dérmico cai por terra. É a transparência do animal racional. Escrever são combinações que se entrecruzam no imaginário do tecido social. A Charlotte Sophie Fraçoise cidadã do mundo, pela amizade extramundana, inspiradora e sonhadora desta e de outras vidas.

Escrever são existências passadas e transpassadas que se cruzam na concretude da vida. A companheira, amiga e irmã Vania Aguiar Pinheiro que descortinou as razões existenciais e lembrou-me que só existir não é suficiente, é preciso viver. A Dirceu Benincá pela rica amizade, e pelos momentos que na parceria se transformaram em inspiração e orientação desmedida deste trabalho. A José Martins dos Santos pela coragem e esforços em orientar este trabalho. Aos professores e técnico-administrativos que contribuem para que a Universidade Federal da Fronteira Sul não perca sua proposta "Pública e Popular". E aqueles que ainda não descobriram o sentido do Popular, que na trajetória acadêmica possam se desafiar ao diálogo e ao constante debate. A Idergaby e Juarez pela aposta e compreensão.

Galeano afirma que a utopia é sempre algo distante: "Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a Utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar". E assim segue, na caligrafia de Fernando Pessoa a rima e a prosa da sensação de que " Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo".

*"Que tal delirarmos um pouquinho?  
Vamos fixar o olhar num ponto além da infâmia  
para adivinhar outro mundo possível:  
[...] serão reflorestados os desertos do mundo e os  
desertos da alma;  
os desesperados serão esperados e os perdidos serão  
encontrados, porque eles são os que se desesperaram de tanto  
esperar e os que se perderam de tanto procurar;  
seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que  
tenham aspiração de justiça e aspiração de beleza, tenham  
nascido onde tenham nascido e tenham vivido quando tenham  
vivido, sem que importem nem um pouco as fronteiras do mapa  
ou do tempo;  
a perfeição continuará sendo um aborrecido privilégio  
dos deuses; mas neste mundo confuso e fastidioso, cada noite  
será vivida como se fosse a última e cada dia como se fosse o  
primeiro."*

*(Eduardo Galeano)*

## RESUMO

O presente trabalho estuda as práticas educativas do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) na perspectiva da cidadania. Além disso, analisa como as práticas educativas do movimento fortalecem a consciência cidadã, bem como pretende refletir sobre os fundamentos que sustentam a formação do sujeito crítico na relação entre educação, cidadania e sustentabilidade. A partir dos estudos sobre a *educação popular*, busca revelar o protagonismo dos movimentos sociais na re(construção) epistemológica e prática voltada à educação dos *oprimidos*. Por via da *colonialidade do saber*, procura entender como o caráter educativo do MAB, enquanto movimento social popular, articula-se com a realidade política, social e cultural no contexto brasileiro. Quanto a dimensão pedagógica, integra neste debate a discussão teórica em torno das práticas informais, formais e não formais de ensino, bem como, discute a cidadania e a sustentabilidade como paradigmas sociais e educativos. Na dimensão sociológica, a pesquisa apresenta a *opção descolonial*, a *ecologia de saberes* e a *sociologia das ausências* como desafio na des(construção) de saberes desprivilegiados para a auto-organização dos movimentos e o fortalecimento da educação como prática cidadã.

Palavras-chave: Educação. Movimentos Sociais. Colonialidade.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E MOVIMENTO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
2.1 CONTEXTUALIZANDO O MAB.....	12
2.2 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA.....	16
2.3 COLONIALIDADE DO SABER E EDUCAÇÃO CIDADÃ.....	18
2.4 A EMERGÊNCIA DA SUSTENTABILIDADE COMO PARADIGMA.....	21
<b>3 EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MAB.....</b>	<b>33</b>
3.1 EDUCAÇÃO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E MODELO ENERGÉTICO.....	33
3.2 AS CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO .....	40
3.3 A EDUCAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES PÚBLICAS.....	44
3.4 DA OPÇÃO DESCOLONIAL À ECOLOGIA DE SABERES.....	50
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*"Se o sentido e muito menos a direção da transformação social não estão pré-definidos, se, por outras palavras, não sabemos ao certo se um mundo melhor é possível, o que nos legitima e motiva a agir como se soubéssemos?*

*E se estamos legitimados e motivados, como definir esse mundo melhor e como lutar por ele? Por outras palavras, qual é o sentido das lutas pela emancipação social?"*

*(Boaventura de Sousa Santos)*

A educação no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) insere-se no contexto da luta por direitos sociais e ambientais. Neste sentido, tornam-se necessários processos educativos que fortaleçam a participação e organização dos movimentos nas decisões políticas. Se o movimento apresenta-se como alternativa prática à conquista de direitos, o que torna suas ações educativas? Pode a educação contribuir para a transformação social? Qual o sentido da cidadania na formação do sujeito crítico e emancipado?

O presente trabalho objetiva estudar as práticas de educação cidadã no MAB. Por esse viés, pretende-se verificar como as práticas educativas fortalecem a cidadania. Além disso, objetiva-se analisar os fundamentos que sustentam a educação na perspectiva cidadã, apontando seus desafios e tendências na formação de um sujeito crítico e emancipado. Entre as razões que nos levaram a optar pelo estudo deste tema destacamos uma de caráter pessoal fomentada por valores, crenças e utopias tecidas para além do espaço da universidade.

Outra razão é de caráter social, dado o protagonismo dos movimentos sociais populares, em especial o MAB, por estabelecer processos de resistência frente à construção de barragens e ao modelo de desenvolvimento energético brasileiro. Ressaltamos, ainda, a conquista de direitos ampliados pela participação dos movimentos sociais no Brasil, no sentido de relacionar ação coletiva, educação e transformação social.

No Brasil, a privatização da matriz energética hídrica se fortalece a cada dia, diante do que os movimentos ampliam suas lutas. No *Plano Decenal de Expansão de Energia 2021*, o governo brasileiro prevê a construção de 34 hidrelétricas nos próximos 10 anos, sendo que 15 serão nos rios da Amazônia (86,5% da potência). Segundo Gilberto Cervinski e Guilherme

Weimann<sup>1</sup>, "a população alagada pode chegar a 250 mil, quanto as áreas alagadas estima-se em 6.456 Km<sup>2</sup>, ou seja, 645 mil hectares. A área é 10% maior que todo território do Distrito Federal".

Assim, pensar na educação cidadã implica entendê-la como parte de um contexto que se dá nas relações sociais, econômicas e culturais. O significado que a educação adquire no âmbito dos movimentos sociais, passa pela luta por direitos sociais e ambientais. Se o sentido da educação enquanto prática social forma indivíduos para determinadas sociedades, também é verdade que os indivíduos não podem ser apassivados com a pura consciência de que fazem educação, mas de que essa educação compõe um conjunto de elementos que auxiliam na superação das contradições sociais.

Dessa forma, a luta do MAB não se trava somente por indenizações justas para os atingidos, mas também pela consolidação de um novo modelo de sociedade, por uma nova matriz energética e por processos de educação sob a ótica da sustentabilidade. Sustentabilidade esta na perspectiva de uma economia viável, de uma sociedade justa e de uma ecologia correta. Cabe, pois, indagar: qual o sentido da educação para a transformação social, cultural e ecológica?

Maria Gloria Gohn (2011, p. 62-70) atribui aos movimentos sociais "o papel de formulação, construção e realização da consciência política, assim como a formulação de projetos para equacionar os problemas da sociedade, via determinadas estratégias". Por outro lado, a autora afirma que existem outros atores sociais que também "escolhem, optam, posicionam-se, recusam-se, resistem ou alavancam e impulsionam, as ações sociais em que estão envolvidos, segundo a cultura que herdaram do passado e na qual estão envolvidos no presente".

A cidadania, tal como a concebemos hoje, é fruto das relações sociais e políticas tecidas entre Estado, Mercado e Sociedade Civil. Ao analisar a questão da cidadania coletiva nos anos 1990, Gohn (1997, p. 288) explica que "não se trata apenas de reivindicar, pressionar ou demandar. Trata-se agora de fazer, de propor, de ter uma participação qualificada, já que o lugar da participação está inscrito em leis".

É na dimensão globalizada do capitalismo que a cidadania reivindica espaços democráticos de participação. O capitalismo como slogan de modernização/colonização nasce sob a ótica da *colonialidade* (Mignolo, 2006). A descoberta da colonialidade como

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://www.mabnacional.org.br/noticia/expans-hidrel-trica-e-modelo-desenvolvimento>>. Acesso em 11 nov. 2014.

geopolítica do conhecimento tem em sua matriz o desdobramento do "totalitarismo científico". Quer dizer, ampara-se na Ciência europeia e norte-americana para reproduzir modelos de vida baseados na extração dos recursos naturais, na exploração do trabalho humano e na violação dos direitos humanos.

Em Freire & Nogueira (1999), a educação das classes populares reconhece sua essência crítica ao capitalismo e no poder de organização popular como forma de resistir frente os impactos sociais, econômicos e ecológicos. Resulta, neste cenário, que as múltiplas demandas ampliam a participação dos movimentos sociais no Brasil e no mundo assumindo, no caso do MAB, reivindicações de caráter socioambiental e educativo.

A educação como prática transformadora da realidade é fruto da auto-organização histórica das sociedades oprimidas. De acordo com Gadotti (2012), é preciso uma *Pedagogia do Conflito* que considere em sua dimensão educativa a discussão em torno da garantia de direitos sociais e ecológicos.

O objeto desta pesquisa perpassa analiticamente as concepções, valores e práticas que o MAB mantém na sua identidade e auto-organização. Assim, a partir da abordagem qualitativa, pretendemos realizar um estudo de caso no âmbito do movimento, considerando campanhas, manifestações e materiais de estudo produzidos. Nesta pesquisa utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos militantes.

A dimensão educativa do movimento adquire enfoque sociológico por perceber a educação condicionada às esferas sociais, econômicas, políticas e ecológicas. Para a elaboração deste trabalho, foram realizados estudos bibliográficos e documentais, bem como entrevistas com militantes do Movimento dos Atingidos por Barragens. Ao tratar da luta pelos direitos dos atingidos por barragem, consideramos uma abordagem educativa na perspectiva crítica.

O estudo de caso será analisado a partir de categorias como *educação, cidadania e sustentabilidade*. Particularmente, no que tange às práticas de educação cidadã no movimento, tomamos como ponto de partida, no primeiro capítulo, a descrição do espaço analítico desta pesquisa, o MAB. Destacamos aspectos que se inserem no contexto da educação informal, formal e não formal, apresentando as práticas educativas contextualizadas a partir da perspectiva da *colonialidade do saber* (Mignolo, 2006).

Na sequência, são apresentadas pelo viés teórico e analítico as bases epistemológicas discutidas no âmbito das práticas educativas do movimento: campanhas, mobilizações públicas e práticas de educação formais. Em seguida, identificamos e apontamos desafios e

tendências no espaço dos movimentos sociais, quanto aos aspectos educativos, políticos e ecológicos.

## 2 EDUCAÇÃO E MOVIMENTO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

*"Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.*

*O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças".*

*(Eduardo Galeano)*

### 2.1 CONTEXTUALIZANDO O MAB

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, diante do projeto de construção de diversas barragens de grande porte, no Brasil, para gerar energia e promover o “desenvolvimento”, os que viriam a ser atingidos por esses empreendimentos começaram a se organizar e lutar por seus direitos. Segundo Benincá (2012, p. 265-266), surgiram movimentos em três regiões do país: *Sul, Nordeste e Norte*.

Na *região Sul*, a luta por indenização justa contribuiu para a criação do Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB), buscando articular os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina em torno da Bacia do Uruguai. No *Nordeste*, surgiu o *Polo Sindical de Trabalhadores Rurais do Sub-Médio São Francisco*, com a primeira concentração de atingidos em agosto de 1979, em Petrolândia/PE.

No final de 1981, na *região Norte* surgiu o chamado *Movimento dos Expropriados pela Barragem de Tucuruí/PA*. Na análise de Benincá (2011, p. 94) entre os segmentos sociais que o MAB reúne estão presentes:

camponeses, trabalhadores rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, populações urbanas e outros que pertencem a grupos sociais inferiorizados e invisibilizados. Participam jovens, adultos, crianças e idosos, homens e mulheres, pessoas de diferentes etnias historicamente subjugadas, marginalizadas e excluídas.

A trajetória das lutas sociais por indenização ou reassentamento consolidou, em 1991, a criação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O ato oficial deu-se em

março daquele ano, em Brasília, durante o Primeiro Congresso Nacional de Atingidos por Barragens. O Movimento adquiriu, então, uma dimensão nacional, com a missão de organizar e mobilizar as lutas em defesa dos direitos dos atingidos. O evento foi encerrado em 14 de março, sendo estabelecida esta data como Dia Nacional de Luta contra as Barragens.

Ainda de acordo com Benincá, atualmente o MAB está presente em 17 estados do Brasil e se articula com organizações de atingidos de outros países. Argentina, Paraguai, Colômbia, México, Chile, Nicarágua, Guatemala, Tailândia e Índia. Também faz parte da Via Campesina, a qual integra as seguintes organizações: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). De acordo com Benincá (2011, p.100), os principais objetivos do Movimento são:

resistir contra a construção de barragens que provocam danos sociais e ambientais; lutar para que nenhuma barragem seja construída sem acordo com a população; defender a permanência do povo na terra; reivindicar garantia de justa indenização ou reassentamento aos atingidos; proporcionar formação aos integrantes do Movimento; ampliar o número de militantes; discutir e propor um novo projeto energético para o país que garanta, entre outros itens, utilização de fontes alternativas de geração, acesso à energia para todos, com tarifas populares para os consumidores familiares.

As barragens geram muitos impactos sociais, ambientais e simbólicos. De acordo com o MAB, mais de um (1) milhão de brasileiros foram atingidos diretamente pela construção de hidrelétricas. Destes, cerca de 70% não têm seus direitos garantidos. Segundo *International Rivers Network* (2000, p. 9)

As hidroelétricas podem contaminar seriamente a água dos rios e contribuir para o efeito estufa, devido ao lançamento na atmosfera dos gases emitidos pela putrefação de material orgânico nas áreas inundadas. A fragmentação e erradicação dos ecossistemas ribeirinhos são também formas de poluição.

Nos últimos anos, o Movimento vem discutindo com mais intensidade sobre os elementos que devem compor o modelo soberano-energético. A barragem inundou 2.830 Km<sup>2</sup> e deslocou mais de 25 mil pessoas. Segundo os dados apresentados pelo *International Rivers Network* (2000, p. 16)

ao inundar cidades e terras férteis para a agricultura, as barragens desalojam mais gente do que qualquer outro tipo de projeto de infra-estrutura. Além de desabrigadas, as pessoas sofrem com a perda de lugares para pesca e com a falta de

água limpa para beber e se banhar. Esses fatores afetam gravemente sua qualidade de vida. Somente no Brasil, estima-se que um milhão de pessoas tenham sido afetadas diretamente pela construção de represas. Apesar da política de agências internacionais de ajuda, como o Banco Mundial, que agora exige programas de desapropriação que pelo menos mantenham a qualidade de vida das pessoas transferidas, as evidências mostram que tal remoção causa sérios problemas ao bem-estar econômico, psicológico, físico e cultural dessas populações. A maioria dos projetos de construção de barragens opta por minimizar os custos com a desapropriação.

Segundo Benincá o curso das lutas do MAB, se dividem em três fases: A primeira fase refere-se aos anos de 1970 a 1991, na qual consolidou a luta social sobre a ditadura e fortaleceu a política de suas ações na redemocratização do Estado brasileiro. O cenário de reivindicações e a conquista coletiva dos direitos foi presenciada com a consolidação do neoliberalismo e o fortalecimento da luta, "terra por terra", foi o slogan reivindicatório das famílias que lutavam por indenizações justas. Nesse contexto, foram reunidas as principais mobilizações:

Tucuruí (PA) no norte do país, Itaipu (binacional com Paraguai) no sul, Sobradinho e Itaparica no nordeste. E mais adiante, Itá e Machadinho também na região sul. Nessas regiões os atingidos iniciaram com revoltas, lutas por indenização e logo formaram organizações locais e regionais de resistência. Eram as chamadas Comissões de Atingidos, CRAB (Comissão Regional dos Atingidos por Barragens) na região Sul, CAHTU (Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí), CRABI (Comissão Regional dos Atingidos do Rio Iguaçu).<sup>2</sup>

A segunda fase (1991 até 2002) é acrescida de uma movimento que se torna massivo e unifica sua luta com outros movimentos sociais e organizações de esquerda. O processo de privatizações do setor público acentua-se, e a trajetória do movimento tende a andar por duas direções, a *resistência* e a *proposição*. E será sob essas duas perspectivas que a terceira fase do movimento caminhará, ou seja, uma fase marcada pela chegada da esquerda no governo com a posse do presidente Lula e com o desafio de construir um projeto popular para o Brasil.

Não existe, portanto, uma coalizão de forças para dismantelar a burguesia brasileira, mas a discussão se intensificou no 1º Encontro Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens, em Brasília. No ano seguinte, com a marcha histórica com cerca de 600 militantes. Foi a Marcha Nacional Águas pela Vida, percorrida de Goiânia à Brasília, para exigir do governo federal o cumprimento dos direitos dos atingidos. E em 2006, com o 2º Encontro Nacional dos Atingidos por Barragens em Curitiba/PR. No encontro estavam presentes 1200

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.mabnacional.org.br/content/5-novas-perspectivas-na-virada-do-s-culo-mais-luta-popular>>. Acessado em 10 de nov. 2014.

atingidos de todo Brasil que reafirmaram o caráter nacional do MAB, a importância das especificidades regionais e o caráter popular, sindical e político do Movimento.<sup>3</sup>

De acordo com Benincá (2011, p.100), a trajetória do Movimento vem sendo marcada basicamente por ações em duas perspectivas. Por um lado, pela *resistência* em manter a população no meio rural, preservar a natureza, garantir indenizações e reassentamentos justos. Esse procedimento caracterizou sobremaneira uma primeira fase em que os atingidos se restringiam a dizer “não às barragens”.

Por outro lado, resistindo aos “imperativos do progresso”, o Movimento foi percebendo também a necessidade de pensar ações *propositivas* para um novo projeto energético, mais democrático, justo, respeitador do meio ambiente e capaz de contemplar a participação dos afetados nas decisões acerca da construção de hidrelétricas. Novos horizontes práticos quanto a produção de energia começaram a ser visualizados, ainda, conforme a International Rivers Network (2000, p.31)

As necessidades supostamente atendidas por barragens podem ser solucionadas de outras formas. A água para áreas predispostas à seca pode ser fornecida de maneiras mais rápidas, baratas e equitativas. Esquemas de pequena escala, com técnicas tradicionais ou métodos novos (ou a combinação de ambos) podem ser usados. Aumentando-se a eficiência de suprimento e uso de água, podemos expandir significativamente sua disponibilidade sem construir mais barragens. Todos os países possuem um potencial enorme de redução do consumo de energia através de métodos de conservação e eficiência. Os custos de geração de energia renovável, especialmente vento e energia solar, têm caído rapidamente, sendo em muitos casos menores do que os da energia produzida por hidroelétricas

Falando das conquistas obtidas pelo movimento dos atingidos por barragens, Benincá (2012) cita: o adiamento da construção de diversas hidrelétricas; o cancelamento de alguns projetos; a alteração de projetos originais; a paralisação de obras, permitindo mais tempo para as negociações; a criação de coalizões regionais, nacionais e internacionais com alteração de cronogramas e formato de obras; a consecução de justas indenizações; a viabilização de políticas de atendimento às famílias realocadas entre outros; os avanços no reconhecimento dos direitos dos atingidos e garantia de reassentamentos coletivos.

Dessa forma o MAB apresenta-se protagonista na discussão energética do Brasil, aliando-se a outros movimentos internacionais. A pauta se constituiu a mesma quando se trata dos impactos sentidos pelas comunidades. A privatização do setor elétrico, a exploração da

---

<sup>3</sup> Ibidem.



mão-de-obra, reservas indígenas desapropriadas, exploração social e ambiental, contaminação dos rios, perda da biodiversidade e doenças são os principais riscos gerados para a existência das comunidades e para o fortalecimento dos projetos hidrelétricos.

## 2.2 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

A educação se materializa em diferentes espaços e sob pedagogias específicas conforme a cultura dos sujeitos e a intencionalidade. A dimensão pedagógica dos diferentes espaços e tempos tem na educação um elemento de perpetuação de crenças, valores e ideologias que sustentam as sociedades ao longo do tempo, para além da escolarização.

Numa visão antropológica, a educação se insere em contextos culturais que a diferenciam e a fazem resistir por anos, definida por conceitos e características conforme suas práticas, intencionalidades e sujeitos. Isso possibilita-nos afirmar que existiu Educação Grega, Educação Indígena, nos movimentos sociais, na escola pública. Segundo Brandão (1985, p. 10)

a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. [...] assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros, o saber que os constitui e os legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

A educação nesse sentido, contribui para que através da aprendizagem imaginários e formas de existência social possam reproduzir sociabilidades interdependentes nos espaços que dela se valem para criar sua identidade. Essa educação é inerente às situações de aprendizagem culturais que se dão na alteridade com outros povos e culturas. Esta é definida como Educação Informal.

Com o advento da "modernidade", caracterizada pela Revolução Industrial, a institucionalização dos Estados na esfera pública, o capitalismo como regulador do mercado privado, novos sentidos educativos são recriados. A escola foi a invenção moderna do Estado. O ensino regular surge para dar conta do sujeito da industrialização, dos interesses diferenciados das classes sociais, os donos das indústrias e os assalariados. A educação escolar inicia seu processo de institucionalização inscrita em leis, e agora, será "direito de todo cidadão e dever do Estado".

A Educação formal neste período assume o caráter político. Existiram neste contexto movimentos que contestavam as contradições entre riqueza e pobreza produzidas pelo capitalismo emergente, e definiam a escola pública como um *aparelho ideológico*, na qual a ideologia das classes burguesas seriam facilmente difundidas no ideário dos livros didáticos, da avaliação, do ensino. Essa educação formou, e ainda forma por via da *colonização epistêmica* sujeitos que negligenciaram suas práticas de educação informal e "migraram" para as cidades em busca de melhores condições de vida prometidas (Brandão, 1985).

O acesso a educação pública oferecida pelo Estado, restringia-se a pequenas parcelas da sociedade, ou seja, as camadas privilegiadas. Todavia, formas de resistência aos modos de produção capitalista, fomentaram a criação de movimentos populares com experiências educativas auto-organizativas. Foi o caso da Educação Popular no movimento de alfabetização de Jovens e Adultos, dos movimentos camponeses e operários, os sindicatos, as Organizações não governamentais.

Estas experiências autoinstituídas pelas classes populares, fizeram surgir o que Gohn (2011, p. 75), denomina de Educação não-formal. Essa educação atualmente faz parte de uma sociedade "informacional, relacional onde tudo passa pela organização de redes, predominando o conhecimento e a informação como forma de dominação e de controle, ou seja, de poder". Daí que as mudanças sociais, culturais, morais, institucionais e políticas sejam tão necessárias para se (re)pensar a educação para além dos muros escolares.

A educação do Terceiro Setor, surge como alternativa a dominação do capitalismo globalizado nos países de "Terceiro Mundo". A expressão Educação não formal se aplica num contexto de profundas mudanças sociais e econômicas que ora dialoga com as políticas públicas, ora apoia-se na responsabilidade socioambiental das empresas, como no caso das Ongs. No Brasil, o Terceiro Setor contribuiu para a derrocada do regime militar e a consolidação da redemocratização como nova cultura política.

Ongs cidadãs, movimentos sociais populares além de lutarem por direitos sociais, apresentam como pauta atividades produtivas de inserção na economia, agora com a parceria do Estado. A dimensão educativa destes espaços são destacados, na ótica de Gohn (2011, p.87) por "promover o desenvolvimento econômico local, impedir a degradação ambiental, defender os direitos civis e atuar em áreas onde o Estado é incipiente".

No contexto das novas políticas públicas, e do caráter associativista dos movimentos sociais, podemos afirmar que uma nova cultura política insurge na democratização das relações sociais. A Educação não formal será o campo de atuação em que a produção destas

novas relações sociais, mediadas pela cultura resultam na organização coletiva pela conquista de direitos sociais e ambientais.

### 2.3 COLONIALIDADE DO SABER E A EDUCAÇÃO CIDADÃ

O poder do conhecimento difundido nas escolas, nos movimentos sociais e nas práticas culturais das comunidades pode contribuir tanto para obstruir relações de dominação e "ocultamento" de sujeitos e formas de vida, quanto para produzir outras relações sociais. Cumpre destacar que o papel da educação no espaço dos movimentos sociais importa re(construir) um sentido educativo que perceba, na *colonialidade do saber*, alternativas de participação cidadã na sociedade.

A *colonialidade do saber*, refere-se a superioridade científica do conhecimento eurocêntrico, por isso, diz-se que é colonialidade do poder. Nas palavras de Mignolo (2006, p. 672)

A ruptura e a disjunção que a colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) introduz no avanço triunfal da 'modernidade' - substituindo ordens económicas, sociais e epistémicas 'antigas e tradicionais' - aparecem como a única realidade existente.[...] É compreensível que a 'revolução científica' tenha sido, de facto, uma 'revolução caseira', o que não é o mesmo que negar as suas contribuições para a emancipação, a regulação e a opressão.

O que está em jogo neste pensar é um conhecimento científico que se traduz em totalitarismo racional globalizado, ou seja, todos processos de modernização são formas de coloniais de dominação. Foi assim com o Cristianismo na Idade Média, com o Positivismo no século XVIII, e continua até hoje na era globalizada, informatizada e sustentável. O que queremos considerar quando tratamos da colonialidade do saber como forma de poder?

As escolas sempre foram consideradas espaços de disseminação de ideologia nas suas práticas pedagógicas, seja por meio do ensino, do currículo, das avaliações. O fato é que a escola pública torna-se ao mesmo tempo um espaço de acesso aos saberes historicamente elaborados na lógica da colonialidade, mas também pode-se fazer crítica e reflexiva diante da produção do conhecimento.

Os movimentos sociais insurgidos pelo viés da insurreição popular, colocam em xeque os conhecimentos apreendidos na lógica da colonialidade. O reconhecimento dos limites da escola, é o passo para uma educação *descolonial*. Surge, nesta perspectiva, a cultura

como elemento impulsionador da educação para além de saberes elitistas, racializados e economicamente situados na geografia dos países desenvolvidos.

Significa dizer que todo processo de modernização/colonização do mundo, se traduz em formas de homogeneização cultural. Sob esta ótica, as "teorias tradicionais", as "comunidades primitivas", os "não civilizados", "atrasados", "os subdesenvolvidos", são formas de classificação e seleção de realidades (in)visibilizadas via processos de modernização discursadas universalmente.

Segundo Mignolo (2006, p.677) "a modernidade é um projeto que não poderá nunca ser completado, porque a modernidade não pode sê-lo sem a colonialidade". Assim, por essa lógica, a modernidade/colonialidade se cumpre através da exploração, da dominação, e da subalternização imaginária praticada sobre e pelos sujeitos. Mas, qual a relação entre colonialidade, educação e cidadania?

A educação como prática social não só contribui para a reprodução do ideário colonial, mas na sua transitoriedade histórica e social, faz com que os sujeitos superem a lógica da modernidade/colonialidade. A cidadania como um viés da transformação social, liga-se a a participação, organização, formação da consciência crítica e a transformação social.

Em Freire (2011) a educação adquire um caráter político. Para ele, sua definição como prática social, não apenas contribui para formar tipos de sujeitos às demandas que a sociedade impõe. No entanto, a educação tem o poder de indagar-se sobre sua própria forma de educar. Se entendemos que "*o homem está no mundo e com o mundo*", na medida em que a educação forma tipos de sujeitos para corresponder às dadas realidades, ela pode concomitantemente estimular a reflexão do sujeito sobre a sua própria condição de ser e estar no mundo.

Mas e quanto a formação crítica e cidadã, qual educação seria o ideal para a transformação do sujeito e da sociedade? Para Freire (2011, p. 38) "Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias". Neste sentido, diz-se que "O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade".

Não é por propaganda ideológica que homens e mulheres devem compreender e transformar a realidade. A transformação social, não está dada por uma adequada consciência crítica. Se na raiz da tradição pedagógica a educação contribuiu para a exclusão e opressão

das classes menos abastadas, poderíamos afirmar que o sentido da educação transformadora estaria subvertendo esse modelo ao superar a condição de sujeito oprimido e excluído. Assim, ao reinventar uma outra educação que tenha sentido para as classes populares, estaríamos contribuindo para a reconstrução social?

No Brasil, a mudança social está associada diretamente os padrões de uma sociedade de seu tempo, suas primeiras manifestações segundo a análise de (APPLE, AU & GANDIN, 2011, p.15),

deve 'ser testemunha da negatividade', uma de suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação- e às lutas contra tais relações- na sociedade como um todo. [...] deve apontar para as contradições e para os espaços de ação possíveis.[...]sua meta é a de examinar criticamente as realidades atuais com um modelo conceitual/ político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam se realizar ou de fato se realizem.

Ainda, sob a ótica da educação crítica um dos expoentes desta abordagem encontra em Freire (1987) a dimensão pedagógica prática, social e política com o Movimento de Educação Popular iniciado na década de 1960 no Brasil. Surgiu, neste contexto o uso da expressão oprimidos/excluídos para se referir as classes populares trabalhadoras, que durante a industrialização brasileira foram marginalizadas pelas relações de poder combinadas com desigualdades sociais, econômicas e culturais.

O oprimido nasce como resultado de uma sociedade opressora, em que o medo da liberdade e da emancipação justificam a sua condição de "miserabilidade" e exploração. O oprimido corresponde, nas palavras de Freire (1987, p.18) os que

introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Em outras palavras, o que quero salientar é que " a transformação do mundo não pode ser acompanhada por uma adequada compreensão do mundo. Essa inadequação significou, violência, destruição e silenciamento para todos quantos fora do Ocidente [...]; e

significou alienação, *malaise* e *uneasiness*<sup>4</sup> no Ocidente" (SANTOS, 2006, p.784). Na atual fase de transição em que nos encontramos, Santos (2006), chama atenção para uma *sociologia das ausências*.

As razões e os processos pelos quais a sociedade que vivemos torna invisível pessoas, grupos e culturas reside na produção de não - existências amparadas na lógica da *monocultura racional*. Essa discussão, não escapa da crítica a razão técnico-científica. Na perspectiva de Santos (2006, p. 793) "a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes".

Quanto a educação, na perspectiva da *sociologia das ausências* surge pois, a *sociologia das emergências*. Se é na produção da inexistência das experiências sociais que a modernidade/colonialidade consegue manter seu domínio, caberá a *sociologia das emergências* romper com a racionalidade totalitária científica e atribuir aos diferentes conhecimentos inseridos nas práticas sociais explicações alternativas e diferentemente sábias, designadas de qualquer condição subalterna.

#### 2.4 A EMERGÊNCIA DA SUSTENTABILIDADE COMO PARADIGMA

O desenvolvimento sustentável, como discurso, é aceito dentro das políticas de responsabilidade socioambiental de transnacionais a movimentos ambientalistas de profícuo debate político. Neste sentido, o termo sustentabilidade é sempre visto em perspectiva, ou seja, é um conceito apropriado por grupos de diferentes interesses. Organizamos sumariamente aspectos que direcionam o sentido da sustentabilidade no século XXI e contribuem para pensarmos o meio ambiente como fronteira a reprodução das sociedades.

O meio ambiente é tido como um desafio socioambiental relacionado à preservação dos recursos naturais e à lógica de desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea. Todavia, nem sempre foi assim, o seu debate articula-se com as relações culturais constitutivas nos momentos históricos da trajetória humana. Na perspectiva de Montibeller-Filho (2001, p. 30), "em sentido amplo, o meio ambiente compõe-se dos elementos físicos, químicos, biológicos, sociais, humanos e outros que envolvem um ser ou objeto. Em sua forma restrita, o conceito de meio ambiente refere-se aos aspectos físicos e da natureza que interagem com o humano". Assim, a aceção de meio ambiente toma forma sob as condições

---

<sup>4</sup> Traduzido do inglês: indisposição e desconforto.

sociopolíticas de seu tempo. Isto demonstra que o debate ambiental é histórico e crescente nas sociedades humanas.

Ainda nesta perspectiva conceitual, Benincá (2011, p. 136) apresenta o termo ecologia como sendo imperativo do *cuidado*. Nessa direção, "o termo 'ecologia' deveria ser entendido como 'ágoralogia'<sup>5</sup> ou equivalente, de forma a indicar a necessidade da compreensão e do cuidado dos bens naturais enquanto bens públicos e coletivos." A partir de Felix Guattari (2007)<sup>6</sup>, a reflexão em torno da ecologia é apresentada sobre três perspectivas: *meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana*.

Estas compõem a linha de raciocínio que segue um princípio holístico para a forma como entendemos o debate ecológico atual. A natureza, por sua vez, estaria ligada, ainda na perspectiva de Benincá (2011, p. 136) a "tudo o que tem existência natural, ou seja, o que subsiste sem a intervenção humana. [...] de modo amplo, natureza compreende o mundo material composto por seres animados e inanimados". As primeiras ideias surgidas sob o apanhado da relação entre ser humano e natureza amparavam-se numa visão teleológica. Na visão de Montibeller-Filho (2001, p. 32)

os elementos da natureza teriam uma finalidade propósito, e o requisito da ordem seria a ela inerente. No campo teleológico, a idéia de ordem na natureza deriva da sua relação com a divindade: a obra do Criador possui, necessariamente, ordem, unidade e harmonia. A própria natureza é considerada divina - como era comum na Antiguidade -, sendo cultuada em muitas religiões. Nestas visões teleológicas do mundo, que predominam até a Idade Média, não há todavia oposição com a idéia da existência de um Criador. Considerada obra divina, seria inconcebível que a ação do homem pudesse prejudicar a natureza; este não poderia produzir danos irreparáveis na obra de Deus. A natureza, nestas visões, é vista, portanto, como exterior - no sentido de constituir-se numa realidade não humana - sendo pura, e dada por Deus. Existe por si mesma, independente da atividade humana. Haveria uma natureza humana e outra não humana, como no positivismo que separa ciência da natureza e ciência humana.

Já para a *teologia natural* ou física presente na Idade Média, a noção de natureza se insere no cenário do desenvolvimento técnico-científico, em que o criacionismo cristão é posto em xeque e a relação material entre homem/natureza será a base para a compreensão da própria existência. A partir da crítica à dualidade inscrita por Descartes entre seres humanos e natureza, a ciência enquanto técnica consagra a dominação sobre todas as formas de vida não

---

<sup>5</sup> O termo "ágoralogia" na perspectiva de Benincá (2011) advém do sentido grego da palavra. As ágoras eram praças públicas onde discutiam-se os assuntos da Pólis. Neste entendimento é que a ecologia deveria se fazer presente a fim de contribuir para a reflexão e a criação de novas práticas.

<sup>6</sup> Ver: GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. BITTENCOURT, M. C. F. (Trad.). 18 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

humanas e humanas. No âmbito da crítica marxista há o (re)direcionamento para um novo sentido da natureza. Montibeller-Filho (2001, p. 33) afirma que,

a produção é o processo pelo qual a forma da natureza resulta alterada, e através dela a sua unidade - o homem é também natureza - se realiza. A atividade humana para garantir suas necessidades naturais (comer, por exemplo) ou socialmente determinadas (como locomover-se a longa distância) muda a forma da matéria, e nesse sentido a sociedade cria a natureza. A matéria em si nunca é criada ou destruída; ela é mudada em sua forma. Assim se dá a produção, ou dominação, da natureza. Logo é ela socialmente produzida, assim como seu significado social também o é: o trabalho que transforma a matéria muda, por sua vez, a maneira como o trabalhador vê a natureza. Portanto, a visão de mundo vai sendo modificada em decorrência das mudanças na relação do homem com a natureza, na busca da satisfação de suas necessidades ou dos interesses da classe dominante.

O uso da técnica desmedida em prol de um modelo de ciência moderna no que tange às construções culturais entre homem e natureza, contribuiu para o aprofundamento do debate ecológico iniciado no século XIX. Segundo Pierri (2002), os antecedentes do ambientalismo contemporâneo amparam-se em duas abordagens amplas que se difundem na *crítica naturalista* e na *crítica social*. A crítica naturalista esteve mais presente nas ações propagadas pelos movimentos ambientalistas e permeia ainda hoje o debate ecológico. Já a crítica social fará parte da insurgência dos movimentos ambientalistas do século XX.

No contexto do século XIX, muitos problemas são sentidos na medida em que os efeitos sociais da Revolução Industrial começam a denotar uma profunda transformação nas sociedades feudais, a começar pelo *higienismo*, fruto da falta de planejamento das cidades industriais e de uma série de doenças causadas pelo rápido processo de urbanização-industrialização. O *naturismo* aparecia como um segundo discurso que tinha por objetivo recuperar a visão teleológica da relação entre seres humanos e natureza. Já o *conservacionismo*, de apelo romântico e estético, ganha destaque justamente por fazer parte das primeiras organizações sociais de proteção ambiental, o que contribuiu para que este discurso ainda esteja presente nos movimentos ambientalistas do século XXI.

O aprofundamento do debate ecológico está intimamente relacionado com o início da Revolução Industrial, porém suas ações de preservação mantêm um caráter individualizado, com experiências isoladas em países pioneiros como os EUA, Inglaterra, França, Alemanha e Espanha. Por conta da expansão industrial ao resto do mundo, os impactos do avanço técnico-científico, do pós Segunda Guerra Mundial, seriam sentidos com mais intensidade no século XX. A associação das mudanças econômicas e ecológicas mediadas pela relação do capitalismo emergente forma uma radicalidade nos modos de produção. Segundo expresso por Pierri (2002, p. 3),



o capitalismo do carvão e da máquina a vapor tinha efeitos ambientais negativos, mas de alcance local, e a população mundial era seis vezes inferior à atual (em 1800 havia 1 bilhão de habitantes, frente aos 6 bilhões atuais). Nas primeiras décadas do século XX, a passagem para a produção e o consumo em massa, baseados no taylorismo- fordismo e no uso do petróleo e da eletricidade como fontes energéticas, significou uma mudança radical no uso dos recursos naturais e seus efeitos.

Ainda para Pierri (2002), a trajetória da consciência ecológica será potencializada a partir dos impactos socioambientais na "continuação do movimento pacifista e anti - nuclear que se levantou nos países desenvolvidos a partir da ameaça nuclear, da corrida armamentista e das sucessivas guerras locais ou regionais que enfrentavam indiretamente as grandes potências mundiais da época (os EUA e a URSS)". Segundo Benincá (2011), a questão ecológica emergente na década de 1960 ganhou força nos movimentos ambientalistas sob o discurso contra-hegemônico ao modelo de sociedade capitalista. Conforme postula Benincá (2011, p. 127),

esses movimentos surgiram a partir de uma consciência ecológica despertada pela constatação dos riscos sociais e ambientais resultantes do processo de desenvolvimento capitalista. Emergiram como contracorrente à modernização ou ao desenvolvimentismo que tinha como grandes ideais o progresso econômico, a industrialização e a urbanização, não obstante o sacrifício de setores populares, o endividamento, a exploração desmedida da força de trabalho e dos recursos naturais.

A questão ecológica começa a assumir uma dimensão política na perspectiva da luta pela preservação do meio ambiente, mas também da luta por direitos sociais e qualidade de vida para a população. Na ótica de Porto-Gonçalves (2006, p. 61), "a ideia de *dominação da natureza* do mundo moderno-colonial, o ambientalismo coloca-nos diante da questão de que *há limites para a dominação da natureza*". Neste sentido, algumas iniciativas governamentais começaram a incorporar nas ações políticas a discussão dos impactos humanos na vida do planeta terra e nos projetos de preservação.

O ambientalismo torna-se reconhecido como um debate técnico-científico na medida em que as tensões sentidas no campo dos impactos ambientais são consequências de um conjunto de tendências mitigadoras ao projeto de desenvolvimento econômico, forjado no discurso da "sociedade moderna". A crescente pressão da *contracultura*<sup>7</sup> aos impactos

---

<sup>7</sup> Contracultura corresponde ao movimento iniciado nos anos de 1960 nos Estados Unidos devido à guerra do Vietnã e representava no âmbito do sistema capitalista emergente a dura crítica ao modelo de desenvolvimento norte-americano. A cultura de massa, a postura patriótica estadunidense e a opulência a sociedade de consumo forjaram no seio da rebeldia os movimentos pacifistas de esquerda, que propunham por meio da cultura hippie "o cuidado e o respeito pela natureza, o pacifismo, o vegetarianismo e a alimentação saudável, a defesa dos direitos de todas as minorias raciais, sexuais e culturais, a prática do amor livre, a defesa da família ampliada, a assimilação de religiões e filosofias orientais, como hinduísmo, budismo, meditação e ioga, uma postura crítica

ambientais da sociedade capitalista nos anos de 1960 assinala, diante da preservação dos recursos naturais, a emergência de uma consciência que, segundo Porto- Gonçalves (2006, p. 70) apresenta,

um risco global que se sobrepõe aos riscos locais, regionais e nacionais. Não olvidemos, todavia, que os riscos já vinham sendo sentidos nos bairros pobres, mesmo em países ricos, nas regiões mais pobres, mesmo nos países mais ricos, e nos países pobres, mesmo num mundo rico. Tudo indica que estamos diante não só de uma reflexividade que deriva da consciência de que são nossas ações que estão, reflexivamente, nos atingindo, como também que o planeta é um só e a desordem que era localizada em determinados bairros, regiões e países, não fica confinada a esses lugares, regiões e países pobres. Há limites para esse modelo, portanto.

No âmbito dos limites físicos ao desenvolvimento econômico, neste contexto de século XX, a expansão do movimento ambientalista e a internacionalização de seu debate, tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos, desembocam nas principais abordagens ambientalistas voltadas à preservação ambiental e ao desenvolvimento econômico.

Destaca-se, inicialmente, a Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera, ocorrida em 1968, na cidade de Paris. Esta, de acordo com Benincá (2011, p. 128), "tratou dos impactos humanos sobre a biosfera, sobretudo através da poluição da água e do ar, responsáveis pelo fenômeno da chuva ácida".

No final dos anos 1960, o Clube de Roma, criado pela equipe do Instituto Tecnológico de Massachusetts (EUA), trouxe à tona em seu relatório um termo cunhado por cientistas que ilustrava a preocupação com o esgotamento dos recursos naturais (*the limits to growth*). Chamavam a atenção para os limites do crescimento, sustentando a proposta de crescimento zero<sup>8</sup>, a partir de uma projeção a longo prazo, articulada por uma sequência de

---

em relação à sociedade de mercado, o uso de drogas (especialmente psicodélicas). Alguns deles propunham viver em comunidades urbanas ou rurais, sobrevivendo da venda de artesanato e de produtos das hortas." (ZAPPA, 2008, p.82); veja-se: ZAPPA, Regina, **1968**: eles só queriam mudar o mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2008.

<sup>8</sup> A definição de *crescimento zero* faz menção à abordagem de Thomas Robert Malthus na teoria econômica clássica. Trata-se de uma solução para conter o esgotamento dos recursos naturais via controles preventivos da população. Para Malthus, o crescimento populacional em progressão geométrica alcançaria seu ápice quando a produção de alimentos que crescia em progressão aritmética não seria suficiente para atender a população, causa radical da fome. "A solução seria reduzir a população, diminuindo a natalidade mediante o casamento tardio e abstinência, ou mais efetivamente, aumentar a mortalidade mediante a fome, epidemias, pestes e guerras" (PIERRI, 2002, p.7). "De acordo com Malthus, então, a pobreza e a miséria são o castigo natural para o fracasso das 'classes inferiores' na tentativa de restringir sua reprodução. Desse ponto de vista seguiu-se uma conclusão política altamente significativa: não deve haver ajuda do governo para o pobre. Fornecer ajuda a eles poderia fazer com que mais crianças sobrevivessem, piorando, em última análise, o problema da fome" (BRUE, 2006, p. 90).

crises, a saber: industrial, populacional, alimentícia, energética. Destaca-se, também, a criação de organizações como *Friends of the earth* (1969) e o *Greenpeace* (1970).

Nos anos 1950/60, a noção de desenvolvimento parte de uma *hegemonia cultural*, que busca a superação de estágios do *desenvolvimento* oriundos de experiências vindas principalmente da Europa e dos Estados Unidos, e define, nesta mesma ideia a noção de *subdesenvolvimento* aos países da América Latina, África e Ásia. No Brasil, a presença dos organismos internacionais no planejamento de políticas de impactos socioambientais intensificam as contradições de uma "expansão-colonização" regida pelo discurso desenvolvimentista. Nesta direção, Porto-Gonçalves (2006, p.65) considera que

o desenvolvimento globalizou-se, sob o patrocínio de agentes que se afirmam em escala global, como as oligarquias financeiras e industriais com suas empresas sediadas no Primeiro Mundo, aliadas a importantes setores das burguesias nacionais desenvolvimentistas do Terceiro Mundo, das oligarquias latifundiárias ( a revolução verde lhes foi uma bênção), assim como dos gestores estatais civis e militares. Assim, sob os auspícios do Banco Mundial e outros organismos supranacionais, se construirão grandes hidrelétricas em vários cantos do mundo, se abrirão estradas por todo o lado, indústrias se transladarão por regiões que antes as desconheciam, assim como a revolução verde colonizará os espaços agrários na América Latina, na Ásia e na África. Mais uma vez, como desde sempre, a modernização foi colonização.

Os projetos desenvolvimentistas no governo ditatorial do Brasil representavam uma solução para acabar com a pobreza e tornar o país desenvolvido. Ainda na análise de Porto-Gonçalves (2006, p. 63), "os que criticavam a desigualdade do desenvolvimento contribuam para fomentá-lo, na medida em que a superação da desigualdade, da miséria, se faria por mais desenvolvimento. O progresso, dizia-se, era um direito de todos".

A ideia do progresso como um direito aparece dentro de uma igualdade abstrata, em que "só pode ser contemplada com o desenvolvimento - todos temos direito à igualdade - sem que nos indaguemos acerca dos *diferentes modos de sermos iguais*, como as diferentes culturas e povos que a humanidade inventou ao longo da história testam". Dessa forma, sob a ótica de Porto- Gonçalves (2006, p. 64),

a superação da desigualdade se transforma, na verdade, numa busca para que todos sejam iguais... ao padrão cultural europeu norte ocidental e estadunidense [...] o aparente absurdo só o é na medida em que a colonização do pensamento nos fez crer que há povos atrasados e adiantados, como se houvesse um relógio que servisse de parâmetro universal. Assim, se confunde a luta contra a injustiça social com uma luta pela igualdade conforme uma visão eurocêntrica, enfim, um padrão cultural que se crê superior e, por isso, passível de ser generalizado. Com isso, contribui-se para que se suprima a diferença, a diversidade, talvez o maior patrimônio que a humanidade tenha.

Em 1972, em Estocolmo (Suécia), 113 países fizeram parte da Conferência Internacional para o Meio Ambiente Humano, promovida pela ONU. Aqui, o debate ambientalista foi delineado nas agendas internacionais sob os interesses dos países desenvolvidos. A Declaração da Conferência de Estocolmo (1972, p. 3), é clara quando define em seu princípio 9, que o desenvolvimento acelerado e assistência financeira dos países em desenvolvimento ajudariam a sanar as mazelas sociais oriundas da degradação ambiental.

As deficiências do meio ambiente originárias das condições de subdesenvolvimento e os desastres naturais colocam graves problemas. A melhor maneira de saná-los está no desenvolvimento acelerado, mediante a transferência de quantidades consideráveis de assistência financeira e tecnológica que complementem os esforços internos dos países em desenvolvimento e a ajuda oportuna que possam requerer.

No que tange à situação socioambiental da década de 1970, a ênfase da Conferência, segundo Pierri (2002, p. 6), "além da necessidade de gerar e aplicar tecnologias limpas, sugeriam deter ou reduzir o crescimento populacional e econômico" para remediar os problemas sociais que ganhavam notoriedade, entre eles, a fome.

A dura crítica às visões economicistas e desenvolvimentistas da sociedade capitalista, medeiam a preocupação com os impactos causados pelo esgotamento dos recursos naturais, ao descontrolado crescimento populacional e das desigualdades. Assim, o discurso imperativo dos países desenvolvidos voltava-se em ações de contenção populacional, políticas sociais e como forma de investimentos na melhoria da qualidade de vida.

A realidade controversa denota que "o verdadeiro problema era que dois terços da humanidade estava dominado pela pobreza, má nutrição, doenças e miséria". Logo, sob o panorama social da desigualdade os países subdesenvolvidos estavam prontos para se submeter às políticas internacionais alugando os recursos naturais, internacionalizando matéria-prima e abrindo o mercado da globalização.

A Conferência de Estocolmo significou dependência e submissão a lógica de desenvolvimento acelerado aos novos moldes de colonização. Em Pierri (2002), o embate paradigmático entre meio ambiente e desenvolvimento econômico oriundos dos planos de ações socioambientais revelam três correntes de pensamento no seio ambientalista: A corrente *ecologista conservacionista*, expressa no relatório do Clube de Roma, integrando a tese dos limites físicos naturais com o crescimento zero; a corrente desenvolvimentista do *ambientalismo moderado*, proposta na Declaração sobre o Meio Ambiente da ONU (1972); e

a corrente *crítica humanista*, fundamentada pelo *Modelo Mundial Latino- Americano* da Fundação Bariloche.

No cerne das proposições referentes à Conferência de Estocolmo (1972), a ideia de ambientalismo moderado cunhado por Pierri (2002) demonstra que, no amplo debate ambiental, a menção ao crescimento é mantida no sentido de priorizar o alcance do desenvolvimento por todos os países. Segundo a Declaração proposta pela ONU, no item 4º, esse raciocínio é expresso da seguinte forma:

Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais estão motivados pelo subdesenvolvimento. Milhões de pessoas seguem vivendo muito abaixo dos níveis mínimos necessários para uma existência humana digna, privada de alimentação e vestuário, de habitação e educação, de condições de saúde e de higiene adequadas. Assim, os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. Com o mesmo fim, os países industrializados devem esforçar-se para reduzir a distância que os separa dos países em desenvolvimento. Nos países industrializados, os problemas ambientais estão geralmente relacionados com a industrialização e o desenvolvimento tecnológico.

A crítica que reside diante deste item aponta, segundo Pierri (2002), a justificativa da pobreza como consequência dos problemas ambientais, e a noção de que o uso dos recursos naturais seria, pela perspectiva da homogeneização cultural dos países desenvolvidos, um "patrimônio da humanidade". Segundo Mignolo (2008, p. 293), o termo colonialidade encontra-se circunscrito numa "política de identidade" em que fundamenta a noção de representação natural do mundo, ou seja, o discurso dos planos globais do pós 2ª Guerra Mundial, pelos EUA, firmou a própria versão de modernização e desenvolvimento. Assim, "era um outro termo na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos". Nesta mesma lógica, Mignolo (2008, p. 293) postula que,

a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados. Ser subdesenvolvido não é como ser um indígena nas Américas, Austrália e Nova Zelândia? Ou um negro da África? Ou muçulmanos do mundo árabe? Ser das colônias do Segundo Mundo (ex. Ásia Central e Cáucaso) não era, de uma certa forma, ser tão invisível como as colônias do império de segunda classe, uma racialização escondida sob a expressão 'Segundo Mundo'?

As novas propostas ambientalistas a partir da Conferência de Estocolmo (1972) tiveram seus conceitos amparados pelo Conselho de Administração do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Logo o conceito de meio ambiente é aprofundado no sentido de articular-se com as formas de desenvolvimento. Segundo Pierri (2002, p. 13), *eco-desenvolvimento* encontra-se sob a égide do humanismo crítico, tendo em vista as

fronteiras postas no limite ideológico. Isto quer dizer que, "a crítica é limitada, de tal modo que, ao mesmo tempo em que anima movimentos sociais a favor de certas mudanças, limita o horizonte ideológico dessas lutas ao sugerir que as soluções podem existir dentro dos mecanismos do mercado".

Do ponto de vista socioambiental, este discurso obteve ampla divulgação e foi aprofundado pelo *Modelo Mundial Latino-americano* (Fundação Bariloche), o qual propunha a satisfação das necessidades humanas básicas através de uma gestão ambiental que considerasse a garantia de recursos naturais. A mudança social, neste sentido, teria de ser encarada no tempo presente, não mais como um debate ambiental, mas, sobretudo, como um debate intergeracional em que está em jogo o futuro das próximas gerações. A proposição fica assim descrita por Pierri (2002, p. 14),

equidade em todos os níveis, não consumismo (no sentido de que a produção e o consumo sejam determinados pelas necessidades sociais e não pelo lucro privado), e o reconhecimento de que essas necessidades podem ser definidas de modo diferente segundo as diferentes culturas. O conceito de propriedade privada dos meios de produção seria substituído pelo conceito de uso e manejo dos meios de produção, que caberia a cada sociedade definir.

O relatório *Nosso Futuro Comum* ou *Informe Brundtland* (1987) foi publicado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), que incorporou a tese dos limites físicos da natureza como uma nova postura socioambiental. Frente à insurgência dos partidos verdes e o cenário de recessão econômica sustentado pelo Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*), o conceito de *desenvolvimento sustentável* passou a integrar as análises em torno da crise ambiental na paradigmática relação meio ambiente e desenvolvimento econômico. Sob este argumento, Pierri (2002, p. 14-5) postula que "processou-se uma progressiva neoliberalização tanto no Norte como no Sul, que procura diminuir os compromissos sociais do Estado, dando maior destaque ao 'jogo livre' do mercado". Ainda segundo Pierri (2002, p. 21), o desenvolvimento sustentável assume a condição básica para o crescimento em nível mundial, e sua aceitação amparada na hegemonia do ambientalismo moderado revela que,

sua aceitação geral não significou o desaparecimento de diferentes interesses e interpretações, porém colocou a todos sob o mesmo teto, constituindo-se em uma conquista ideológica da ordem dominante que debilitou o papel relativamente opositor do ecologismo conservacionista, com cujo setor mais pragmático estabeleceu uma aliança que o subordina e o torna funcional para os objetivos do desenvolvimento.

Nesta mesma vertente crítica Montibeller-Filho, (2001, p. 53) considera a sustentabilidade como "mais um rótulo ou adjetivo afixado ao conceito tradicional – desenvolvimento- e que o deixa, do mesmo modo polissêmico. Mas é esta característica de polissemia que o mantém universalmente aceito". Apesar da imprecisão terminológica do *desenvolvimento sustentável*, é imperativo desmistificar seu uso a partir de seus paradigmas.

Este desenvolvimento trata exclusivamente dos processos de expropriação e acumulação de capital, em que nele se encontram a relação entre *industrialista/capitalista/consumista*. No viés da abordagem economicista, *sustentabilidade* vincula-se ao aumento do Produto Interno Bruto (PIB), aos processos de modernização científica e tecnológica das indústrias, na crescente maximização de lucros, e na acumulação crescente de capital e de bens de consumo.

A contradição no sistema capitalista é mensurada na relação expansão/restrrição. Sobretudo, quando o *desenvolvimento* serve a uma lógica que, caracteriza-se segundo Boff (2012, p. 45), pela "exploração da natureza, gerando profundas desigualdades - riqueza de um lado e pobreza do outro - e privilegia a acumulação individual". A *sustentabilidade*, na contramão, "representa a tendência dos ecossistemas, ao equilíbrio dinâmico, à cooperação e à coevolução, e responde pelas interdependências de todos, com todos, garantindo a inclusão de cada um, até dos mais fracos".

Com a mesma amplitude que cresce o debate ambiental, a pobreza o acompanha, pois provoca antes de tudo impactos econômicos. Isso contraria o que muitas organizações como a ONU e o Greenpeace pensam, na análise de Boff (2012, p.45), ou seja, "quanto menos pobreza, mais desenvolvimento sustentável e menos degradação. A necessidade de superar as consequências socioeconômicas, culturais e ambientais produzidas pela sociedade capitalista globalizada consiste em revelar as causas reais da pobreza na própria dinâmica do modelo de produção/ exploração capitalista. Em suma, a questão ambiental faz-nos refletir sobre a tríade: *Desenvolvimento economicamente viável; Socialmente Justo e ambientalmente correto*.

Conquistas importantes foram registradas na trajetória do movimento ambientalista, declarações, conferências e até leis para regulamentar os impactos e ações de gestão ambiental. Todavia, não houve grandes avanços que confluíssem em propostas sérias. Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou Cúpula da Terra (Rio-92) o debate ambiental deixou de ser um discurso de cientistas e integrou outras

esferas sociais, tornando o meio ambiente um problema social, econômico, político e educativo<sup>9</sup>.

No caso brasileiro, no final dos anos 80 e início dos anos 90 vê-se, portanto, iniciativas entre setores estatais e sociais na busca não só pela denúncia dos problemas ambientais, mas também de alternativas ecologicamente corretas de preservação ambiental que delinearão novos desafios e limites no âmbito do movimento ambientalista. Fato este que não ocorreu e a Conferência significou mais uma ação bem intencionada.

Em 2002, realizou-se, em Joanesburgo, na África do Sul, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável ou Cúpula da Terra 2 (Rio + 10). O objetivo do evento foi avaliar em que medida as ações propostas pela Rio-92 tinham realmente sido efetivadas. Todavia, o que se verificou foi o avanço em relação ao documento da *Agenda 21*<sup>10</sup>, mas também, o aumento expressivo de gases poluentes, consumo energético, áreas desmatadas e perda da biodiversidade e das áreas florestais Pierri (2002).

Com relação ao aquecimento global, o Protocolo de Kyoto (1988) representou uma tentativa de reduzir as emissões de poluentes e utilizar matrizes energéticas limpas e renováveis. Por outro lado, os avanços dos riscos ambientais e do conservadorismo neoliberal por parte dos governos e das empresas mostram na perspectiva de Pierri (2002, p.24) "que os acordos multilaterais sobre meio ambiente devem estar em concordância com o programa adotado na Organização Mundial do Comércio (OMC), o que implica subordiná-los a interesses econômicos dos países ricos que nesse âmbito - nada democrático - impõem critérios lesivos para os demais países".

Os ecos do debate ambientalista presentes no século XXI são reveladores dos limites naturais, econômicos e sociais advindos de campos conceituais e práticos frente às opções de sustentabilidade. Em tese, temos que para Pierri (2002, p. 30), "o leque de opções de sustentabilidade que a discussão dominante oferece privilegia o aspecto técnico de *que e*

---

<sup>9</sup> Ver os principais documentos formulados na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. São eles: A Declaração de Rio sobre meio ambiente; a Agenda XXI; a Convenção marco sobre mudanças climáticas; a Convenção sobre diversidade biológica, e a Declaração de princípios sobre o manejo, conservação e desenvolvimento sustentável de todos os tipos de florestas. (PIERRI, 2002, p. 21).

<sup>10</sup> Documento lançado na Rio-92, que integra no âmbito da proteção ao meio ambiente ações para desenvolvimento sustentável do século XXI. Segundo Benincá (2011, p. 132), "a Agenda 21 tem como objetivo envolver o poder público, o setor privado e a sociedade civil em torno de uma grande agenda de compromissos, ações e metas para transformar o desenvolvimento de uma região, de um país e do planeta. Visa desencadear e fortalecer iniciativas que promovam e conservem a integridade da criação, bem como a justiça social, a saúde pública e a valorização da diversidade cultural, articuladas com o aprimoramento da democracia, a educação para todos, a qualidade de vida, os direitos e a dignidade humana. O documento salienta a importância da cooperação internacional, destacando a necessidade do combate à pobreza, a preservação dos bens naturais e a redução dos impactos ambientais."



*quanto* capital natural conservar, subordinando os aspectos sociais que limita à necessidade de diminuir a pobreza e a quantidade de pobres pelo fato de que criam problemas ambientais".

O debate em torno da sustentabilidade tem se revelado mais complexo e dinâmico. E representa, notadamente segundo Pierri (2002, p. 30) "a possibilidade de abertura de estimulantes espaços para implementar alternativas diversificadas de democracia participativa, notadamente a garantia do acesso à informação e a consolidação de canais abertos para uma participação plural".

### 3 EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MAB

*"Negaram-nos terra, nós a ocupamos. Negaram-nos escolas, nós as construímos e damos aula nelas. Pois se nos negam a universidade, nós as faremos do nosso jeito, com nossos anseios, para responder as nossas necessidades. Formulando um conhecimento que interessa à classe trabalhadora, que se confronta na concepção, no método e na forma da ciência burguesa".*

*(Turma de História - ITERRA/Veranópolis)*

#### 3.1 EDUCAÇÃO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E MODELO ENERGÉTICO

Os efeitos sociais e ambientais decorrente da construção das barragens, representa a consolidação do projeto energético sustentado pela Revolução Industrial no Brasil da década de 1950. Cabe-nos indagar, quais os valores apresentados pelos militantes do MAB no que concerne a proteção dos rios, das formas de vida e do projeto energético?

Destacamos primeiramente que o apoio à construção de grandes barragens teve seu apogeu nos Estados Unidos, por via do Banco Mundial. Os projetos entusiastas de grande parte dos governos resultaram na sua grande maioria na exploração dos trabalhadores nas usinas e a violação dos direitos dos atingidos. Nesse sentido, o MAB destaca a importância estratégica de compreender o modelo energético brasileiro pela articulação teórica e prática de seus princípios educativos.

Partimos da necessidade de definir e analisar o atual modelo energético, para que dessa forma a entendamos o sentido das práticas educativas do movimento. A ideia central do modelo energético apontado pelas teorizações concebem, de acordo com o MAB.

Parte central da reprodução do capital, que a utiliza como forma de acelerar a produtividade do trabalho e dos trabalhadores para gerar maior volume de valor (lucro), produzindo uma extraordinária concentração de riquezas nas mãos de poucos, à custa de uma brutal exploração dos trabalhadores da energia, do povo brasileiro e de nossas riqueza naturais.<sup>11</sup>

Não obstante a organização do atual modelo elétrico, não contabiliza os custos gerados no âmbito econômico, ecológico, social e cultural. A construção das barragens não

---

<sup>11</sup> Disponível em :< <http://www.mabnacional.org.br/content/energia-para-qu-e-para-quem>>. Acesso em 18 de nov. 2014.

supera os danos do imaginário social e cultural dos atingidos. Segundo Martínez Alier, (2012, p.181) convém salientar que no aspecto econômico

A análise custo-benefício não pode proporcionar uma resposta racional nem para a construção de represas, nem para colocá-las fora de serviço, pois os valores monetários dependem da aceitação de uma dada estrutura de iniquidade social e ambiental. Por essa via, o custo de deslocar as pessoas dependerá do seu grau de pobreza assim como a do grau de resistência contra a distribuição dos direitos de propriedade ambiental que o Estado e as companhias elétricas definem como legal. Os preços, em mercados atuais ou futuros, dependem da distribuição. Além disso, os preços são apenas um tipo de valor. Entretanto, alguém poderia afirmar que, quando são perdidas espécies em perigo de extinção ou quando uma paisagem insubstituível é eliminada, uma compensação equivalente é impossível. Nesse sentido, a vida humana pode até mesmo possuir um valor monetário no mercado de seguros. Contudo, existem outros valores não monetários em diferentes escalas. Consequentemente, poderia ser afirmado: 'onde a dignidade humana é afetada, os valores econômicos não contam'.

As políticas de privatização dos setores públicos tornam imperativo no atual modelo energético, a retomada da soberania. Esta, a soberania, passa a ser um direito público no âmbito das grandes corporações privadas, que se apropriam do patrimônio público nacional e fazem dos países subdesenvolvidos mantenedores de sua riqueza. Lutar contra esse modelo energético é pauta do MAB, desde que este modelo signifique "a política energética necessária ao desenvolvimento das forças produtivas e com a distribuição da riqueza à classe trabalhadora com adequada sustentabilidade ambiental e garantia da soberania nacional e energética".<sup>12</sup>

Nesta conjuntura, um modelo energético deveria ser o próximo passo rumo a nação "ordem e progresso". Assim, as hidrelétricas representaram um "avanço" no que diz respeito a novas formas de obtenção de energia. Segundo o MAB (2011)<sup>13</sup>:

No Brasil, a Eletrobrás foi responsável por desenvolver um estudo aprofundado sobre o potencial hidrelétrico, análise dos rios e bacias hidrográficas. Como nosso país é rico em água doce, rios com grande volume de água e quedas suficientes para gerar energia elétrica, a conclusão do estudo foi um mapeamento detalhado de onde se poderia construir as usinas hidrelétricas. Grandes empresas eletrointensivas (alumínio, ferro-liga, etc) estavam se instalando no país e exigiam as condições de infra-estrutura, nesse caso em especial, energia elétrica. Com isso, o Estado brasileiro foi o grande financiador da construção das hidrelétricas. Imediatamente iniciou-se a construção de grandes usinas em várias regiões do país. Ao mesmo tempo que havia um estudo sobre o potencial e como fazer o aproveitamento da energia, não havia uma proposta de indenização adequada das famílias que viviam na beira dos rios. Conseqüência disso foi a expulsão de milhares de famílias de suas

<sup>12</sup> Disponível em: < <http://www.mabnacional.org.br/content/energia-para-qu-e-para-quem> > Acesso em 18 de nov. 2014.

<sup>13</sup> Disponível em: < <http://www.mabnacional.org.br/content/1-final-da-decada-70-os-primeiros-passos> >. Acessado em 10 de nov. 2014.

terras e casas, a maioria sem ter para onde ir. Muitas foram para as favelas das cidades, engrossaram as fileiras de sem - terras.

No âmbito da educação, as práticas educativas nascidas no seio da luta social revelam, no caso das escolas do campo, um processo contraditório por parte das políticas educacionais, que ora mostrava-se a serviço da doutrina nacionalista brasileira, ora adaptava-se as necessidades globais de produção agrícola. Segundo Almeida (2006, p. 281), a *política abstencionista* por parte do Brasil Republica, exige uma análise da escola do campo e suas implicações na vida das comunidades que são sentidas até hoje. Ainda, segundo a autora:

A marginalização e a exclusão social acompanham as populações na saída do campo, não permitindo que integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver, embora as cidades exerçam alguma sedução, afinal, talvez conseguissem encontrar emprego, moradia, saúde, educação, conforto e lazer.

O meio rural é historicamente ignorado das políticas de impacto educacional. O cenário da educação nos espaços rurais é formado por um quadro de abandono das populações camponesas, de precariedade de investimentos públicos e de modelos de educação conduzidos por padrões de urbanização que se iniciavam no Brasil do século XX.

O setor primário com o slogan agroexportador da *Revolução Verde*, expulsou as populações camponesas para o setor industrial das grandes cidades. A ocupação do campo brasileiro pelas grandes transnacionais tornou a vida e a escola urbana um fetiche em busca de melhores condições de sobrevivência. A expulsão dos trabalhadores rurais trouxe consigo, a urbanização desenfreada nas grandes metrópoles a marginalização, exclusão social, bem como impactos ambientais devastadores.

O grande desafio que se apresentava diante do modelo de educação rural era o teor político da formação escolar. A preocupação com a formação de qualidade para os alunos do campo começava a tomar força nas pautas dos movimentos sociais populares camponeses. Havia uma unidade no discurso educativo dos movimentos que privilegiavam o protagonismo das propostas para a educação do e no campo, alicerçadas a identidade coletiva, cultura política e ao projeto social alternativo.

O problema do campo brasileiro não está só no tipo de matéria- prima produzida para a exportação, nem no tipo de tecnologia utilizada, mas fundamentalmente nas fontes exploradas e na finalidade para a qual a produção agrícola se destina. O valor da Terra não é o mesmo para quem vive no norte do Mato Grosso, nem para quem vive no norte do Rio Grande do Sul, ou mesmo no Centro-oeste do mesmo estado. A terra resulta de um processo de apropriação e de exploração dos recursos que ela pode ofertar, por isso, quanto mais

produz, mais valor tem e, portanto, na mesma proporção que gera lucro mais impactos ecológicos pode gerar.

É diante deste panorama das lutas sociais no campo que a Educação do Campo surge. Os movimentos sociais populares são a expressão concreta do projeto de Educação do Campo. Apoiados nas experiências socialistas de educação, as práticas educativas dos movimentos incorporam elementos formativos que aproximam Educação, cultura e trabalho educativo.

Não obstante, a utopia presente nos movimentos camponeses, revela que os esforços para instituir a Educação do/no Campo consiste segundo o MAB (2008, p. 58) em "ideias e ações para a libertação dos camponeses, para o fortalecimento dos movimentos sociais do campo e para o desenvolvimento do campo." Assim, enquanto o capitalismo avança desfazendo a identidade das classes populares e fragmentando a sua consciência, na educação encontra-se a possibilidade concreta da libertação e da emancipação dessas classes.

Segundo Warren, a presença de movimentos sociais no campo iniciou na região Nordeste e Sul do país. Na região Nordeste destacavam-se as ligas camponesas<sup>14</sup>, as lutas dos posseiros no Sudoeste e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem-Terra) no Rio Grande do Sul. Todos movimentos da década de 50 e 60 com visões paternalistas atreladas ao Estado. A partir da segunda metade da década de 70 novos grupos de camponeses começam se organizar e introduzem formas diferenciadas de encaminhar as lutas sociais.

Se antes os movimentos sociais apresentavam-se clientelistas ao Estado, por ora, os novos movimentos camponeses ampliam o espaço da cidadania e buscam um projeto de sociedade que articula-se a outros movimentos. Na percepção de Warren (1993, p.68) estes novos movimentos:

Valorizam a participação ampliada das bases, a democracia direta sempre que possível, e opõem-se, pelo menos no nível ideológico, ao autoritarismo, à centralização do poder e ao uso da violência física. [...] Estas novas formas de organização e de lutas no campo incorporam algumas características de um movimento cultural mais amplo que vem ocorrendo em escala internacional, cujos atores coletivos passaram a ser denominados de 'Novos Movimentos Sociais'.

Além da insurgência e das produções teóricas a despeito dos movimentos sociais serem recentes, neste período as análises demonstram o isolamento dos movimentos sociais, a

---

<sup>14</sup> "Foi com as Ligas Camponesas, nas décadas de 50 e 60, que a luta camponesa no Brasil ganhou dimensão nacional. Nascidas muitas vezes, como sociedade beneficente dos defuntos, as Ligas foram organizadas, no Nordeste brasileiro, a luta dos foreiros, moradores, arrendatários, pequenos proprietários e trabalhadores da Zona da Mata contra o latifúndio. A origem da expressão "Ligas Camponesas" está relacionada ao movimento de organização de horticultores da região de Recife pelo Partido Comunista do Brasil, durante seu curto período de legalidade na década de 40. (OLIVEIRA, 1994, p. 25-6).

desconsideração das experiências individuais de cada membro, assim como a imprecisão conceitual do termo "movimento social". O enfrentamento de grandes causas sociais coexistem com a criação de três vítimas no período desenvolvimentista brasileiro, a saber: os expropriados, espoliados e explorados.

Não obstante, as consequências as quais foram submetidos forjam um potencial mobilizador que fará frente a atuação política, baseada na identidade do movimento, na consolidação da bandeira de luta e do projeto societário alternativo. Entretanto, a consciência da exploração e do direito a resistência permitem formar na ação coletiva a consciência de "atingido", de "sem-terra", ou de "indígena".

A identidade política do movimento deve considerar os sujeitos expropriados, espoliados e explorados diante da construção das barragens. Isto demanda, porém, a solidariedade e possibilidade de aliança política com diferentes identidades políticas diferenciadas - a de 'atingido' (expropriado), de 'indiretamente atingido' (espoliado) e a de 'peão' (trabalhador explorado); bem como de representações simbólicas distintas quanto ao significado destes projetos<sup>15</sup>.

É nesse contexto que os movimentos assumem uma forma cada vez mais articulada com outros movimentos rurais do Brasil: Movimentos dos Atingidos por barragens (MAB), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra (MST), Movimento Indígena, Movimentos dos Seringueiros. No cenário dos anos de 1980, o estudo das classes populares ganhavam a dimensão sociopolítica dos movimentos, incorporando novas abordagens da antropologia e da educação popular, em Ongs e sindicatos.

Nas pautas do MAB, as características do atual modelo coexistem com desafios inquiridos pelo desenvolvimento do capitalismo. Privatização e controle das corporações transnacionais privados sobre a energia; o setor elétrico foi transformado em vários negócios (geração, transmissão, distribuição, comercialização) organizados e comandados com mecanismos e lógica de funcionamento do capital financeiro; a internacionalização das tarifas para que a energia se convertesse na principal mercadoria; aumento da exploração sobre os trabalhadores da energia e violação dos direitos dos atingidos e organização de uma estrutura de Estado capturada e colocada para atender aos interesses das corporações privadas e do sistema financeiro.

Todos estes aspectos apontados pelo MAB, fazem parte da atual conjuntura em que o setor elétrico encontra-se e direciona, ainda, o sentido que a luta por água e energia adquirem

---

<sup>15</sup> Ibidem.

no movimento. Afinal, lutar pela soberania e pela garantia dos recursos naturais torna o " desafio de fortalecer ou criar organizações e movimentos sociais em cada país e transformar a energia em luta popular".<sup>16</sup>

É, no anseio da formação dos educadores e dos militantes, que a educação adquire formas de resistência e construção da emancipação por via do processo auto-organizativo do movimento. Para o MAB o modelo energético para o Brasil dar-se-á na "construção de política energética baseada em fontes alternativas e de acesso a todos, controlada pelo Estado a serviço do povo". A emancipação, mais do que o reconhecimento da luta por direitos sociais é prática cultural dos processos formativos no âmbito dos movimentos sociais populares, contrários ao setor privado (mercado).

Segundo Douglas<sup>17</sup> militante do movimento, a educação para o MAB "é o principal pilar de sustentação do movimento, pois quando as pessoas tomam consciência dos seus direitos elas se mobilizam para defender os que possuem e conquistar os direitos que ainda não possuem". Claro que esta consciência não se dá somente no reconhecimento do direito de lutar, mas se afirma, segundo Lucia,

como um processo permanente de construção de seres humanos, políticos, sociais, culturais. Por isso, se dá em vários espaços e momentos: na luta, nas reuniões, assembleias, na expressão da música e momentos culturais, nos encontros, nas marchas, nas negociações e nos cursos de formação. No MAB a luta é o espaço privilegiado de formação e avanço da consciência de nosso povo. Porém, precisamos ir, além disso, faz-se necessários espaços intencionalizados e sistemáticos para reflexão, debate e estudo da realidade e das contradições existentes nesta, partindo da afirmação de Marx que a história da humanidade é a história da luta de classes. Neste sentido, entendemos que participar do Movimento dos Atingidos por Barragens é um processo formativo, é a vivência em movimento e no movimento social que forma a consciência e a prática militante.

Considerando, porém, a ampliação das redes de movimento, temos a participação social de novos atores sociais como catalisadores de espaços de cidadania, em que a autonomia pudesse redefinir a autodeterminação dos movimentos na organização da luta.

Encontramos no século XXI motivos suficientes para repensar as características da sociedade emergente sob paradigmas. Não obstante, uma crise paradigmática. O legado do século XX, nunca fora tão colocado a prova como hoje, na Era da Informação, da Revolução tecnológica, dos Sistemas Complexos. Desde Copérnico, Galileu e Newton o mundo nunca mais foi o mesmo. E a ortodoxia assumida pela produção do conhecimento científico foi

---

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2014.

balizada pelo culto ao positivismo, ao princípio da certeza epistêmica, e da lógica Aristotélica entre causa e efeito. Para pensarmos as relações que compõem as práticas de formação no âmbito do MAB (2008, p.58) precisamos considerar que o movimento quer

mais do que simplesmente ensinar a ler e escrever, é preciso articular, pedagógica e politicamente, a educação das crianças, a alfabetização/escolarização dos jovens e adultos e a formação dos educadores à construção da consciência de classe, ou seja, a educação deve estar vinculada à vida, à cultura, à realidade, à história, ao trabalho e as relações com a natureza e a comunidade.

A articulação da educação atrelada as outras esferas sociais encontra-se na produção de sujeitos (in)visibilizados. A (in)visibilidade é produzida na perspectiva de Santos (2006) pela lógica monocultura racional. Para Santos (2006), cinco lógicas de produção de não-existência, desdobra-se na monocultura do saber e do rigor do saber; monocultura do tempo linear; monocultura na classificação social; da escala dominante e da lógica produtivista. Todas, fundamentadas por processos de exclusão e classificação social.

Como bem lembrou Mignolo (2006, p. 677) "O totalitarismo da ciência e da razão científica vai muito para além da própria ciência". Ela perpetua-se nas relações sociais, nos espaços públicos, nas instituições educacionais, na cultura e no imaginário social forjado pelo viés das mídias digitais. Teríamos, pois uma epistême predominante que através da modernidade/colonialidade procura maximizar a sua eficiência através da exploração - extrativismo dos recursos naturais, da produção das desigualdades, da exploração trabalhista etc. Ou seja, tudo em nome da ciência!

Neste sentido, segundo Mignolo (2006, p. 677-78), "O reconhecimento dos limites da modernidade, contudo, não pode ser superado a partir da perspectiva da mesma modernidade que é objeto de crítica. É necessária a perspectiva da colonialidade daqueles que sofreram as consequências do lado 'mau' da modernidade." A revolução técnico-científica representou avanços em relação a inteligência humana, mas representa riscos ambientais e sociais.

A negação da diversidade, o "ocultamento" de informações e a invisibilidade social dos sujeitos atingidos é inerente ao projeto de colonialidade. O direito à informação compõe um dos 17 direitos violados em comunidades atingidas pelo Conselho de Defesa do Direitos da Pessoa Humana. É o caso descrito por Douglas "muitas famílias tiveram acesso a informação da existência de apenas uma forma de indenização o modelo proposto pela empresa. [...] foi a proposta mais barata financeiramente e que exime de responsabilidade a empresa construtora de barragem".



Os processos de colonialidade como dominação epistêmica não deve servir como justificativa para o atraso ou a "vitimização" e subordinação das pessoas, e seus modos de vida a lógica moderna /colonial dos países "subdesenvolvidos". Há, no seio das contradições da sociedade capitalista lutas que precisam ser fortalecidas e compreendidas no sentido da cidadania e da emancipação. É esse o mesmo sentimento que organiza a luta pela transformação social, mas para o movimento "este engajamento não é neutro e nem vazio. Ele é carregado de significado, posicionamento político e conhecimento. Por isso insistimos no processo educacional enquanto formação para o exercício da cidadania."

Para Adorno (1995, p. 183) "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência". Assim, a educação que nasce dos movimentos sociais na ânsia de "transformar" aquilo que lhes foi dado como condenação a *colonialidade/modernidade*, " só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz"<sup>18</sup>.

### 3.2 AS CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO

As campanhas de conscientização realizadas pelo MAB, refletem nas análises sobre cidadania e sustentabilidade, e explicam o porquê da luta em torno da energia, água, direitos sociais. Das campanhas como forma organizativa do movimento, o militante Douglas<sup>19</sup> considera pois, que

objetivo das campanhas é problematizar temas, exige pesquisa, debate e sobretudo permite a democratização da informação. Uso como exemplo a campanha dos agrotóxicos: quantas pessoas ficaram sabendo sobre o risco dos alimentos contaminados através da campanha nacional contra os agrotóxicos, que possibilitou que estudos de pesquisadores chegassem até o trabalhador? Onde mais o trabalhador teria um meio para saber sobre a relação do câncer com agrotóxicos? Pela mídia tradicional patrocinada pelo agronegócio?

Neste cenário, resulta que as múltiplas demandas ampliam a participação dos movimentos sociais no Brasil e no mundo como forma de discutir um projeto popular. Assim, demandas, identidade, redes que se interligam, manifestações culturais e políticas formam um conjunto de mudanças que (re)significam os paradigmas na Era da globalização. Nesse

---

<sup>18</sup> (ADORNO, 1995, p.185)

<sup>19</sup> Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2014.

sentido, as lutas sociais se acirram e constituem o desafio frente novas formas de conceber e exercer a cidadania, seja pelas campanhas, mobilizações e formações.

As campanhas que identificam o movimento em sua conquista de direitos denuncia o modelo de desenvolvimento neoliberal através das frases "Água e energia não são mercadorias"; "Água e energia são para a soberania", ainda assim "O preço da luz é um roubo - a vítima é você". A centralidade das questões ambientais e sociais assumidas no âmbito do MAB, tem o alcance para lutar contra as formas de exploração dos recursos naturais e da negação dos direitos sociais.

Quando tratamos no início do texto sobre a *colonialidade do saber* estamos certos de que todo o processo de transformação da sociedade é apropriação de conhecimentos técnico-científicos, localizados num espaço privilegiado, por isso, a *geopolítica do conhecimento*. A alienação como apropriação cultural, econômica e política de determinada racionalidade estrangeira e externa "desenvolvida", parte segundo Santos (2006, p.786) do princípio de que "o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe". Logo, o externo torna-se facilmente consciência de si e do mundo.

Nas campanhas citadas anteriormente reside a crítica ao modelo de produção energético do país. Sob a ótica educativa, podemos dizer que a consciência crítica perpetuada através das campanhas contribuem, sob medida, para que os impactos sociais e ecológicos sejam reconhecidos, porém não legitima a necessidade de lutar pela soberania energética, à grande maioria da população brasileira.

Para Freire (2011, p. 45) "É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou a falta de análise ou de autocrítica". Ainda, nesta mesma lógica a militante Maria<sup>20</sup> reitera que

A luta para que a água e a energia estejam a serviço do povo é a bandeira principal do MAB, mas esta luta deve estar inserida numa luta ainda maior, que é pela construção de uma sociedade justa e solidária, na qual os interesses do Povo estejam acima dos interesses do capital, ou seja, a luta pela transformação da sociedade.

O simples fato do movimento se organizar em torno de objetivos comuns, não o inclui como movimento social. As campanhas representam espaços de luta focados na formação da *consciência ingênua* para a promoção da *consciência crítica* (FREIRE, 2011). A consciência crítica implica aprofundar e desvelar problemáticas sociais para além da

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida em 21 de novembro de 2014.

aparência. Quando o MAB, afirma "O preço da luz é um roubo", " Água e energia não são mercadorias", está dizendo que nossos direitos sociais e ambientais estão sendo violados por empresas internacionais.

A exploração dos recursos naturais, serve como estratégia ao modo de reprodução capitalista. Para o MAB<sup>21</sup>, os setores hegemônicos do modelo energético

já tem claro sua finalidade, a política energética visa responder à demanda do mercado, à voracidade das grandes corporações e a aceleração da produtividade do trabalho dos trabalhadores na produção para gerar o maior volume de valor para a acumulação privada. A privatização do setor elétrico brasileiro representou a transferência do patrimônio público nacional e de um conjunto de trabalhadores altamente produtivos (empresas públicas, reservas estratégicas de energia e mais-valia social) para o capital privado. [...] A energia está hegemônica em um grande monopólio privado do capital internacional para permitir a especulação e as maiores taxas de lucro em cada ramo da energia, com prioridade absoluta para geração de valor, especulação e transferência de riqueza aos acionistas. Tudo virou negócio, inclusive os direitos dos atingidos e as questões ambientais.

Quando se trata de contrapor o atual modelo energético em troca da produção energética limpa, por parte dos setores privados, o movimento radicaliza a sua luta. Pois, não há outro Planeta Terra para explorar os recursos naturais, é aí que reside a contradição do sistema capitalista (expansão/restrrição), ou seja, vale-se de tudo para manter a economia capitalista as custas do (des)equilíbrio ecológico.

O desenvolvimento de uma sociabilidade política e a construção de um projeto de transformação exige um conjunto de prerrogativas que parece transcender as campanhas de conscientização. A luta em torno da cidadania e da sustentabilidade como ato educativo transformador obriga a tomada de decisão, participação e organização dos processos educativos subservientes a democracia liberal.

A democracia liberal nasce com o ideário da Revolução Francesa fundamentada nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. Esses princípios regeram a forma como a cidadania seria concebida nos espaços de mobilização social. Segundo Streck & Adams (2012, p.251) verificou-se na trajetória dos movimentos sociais na América Latina

a centralidade nas pautas de luta que se opunham ao Estado autoritário em defesa dos direitos humanos. Mais tarde, no período da (re)democratização, os movimentos enfatizaram preponderantemente a reivindicação de pautas políticas demandadas ao Estado, mantendo, em geral, o princípio de autonomia em relação a ele.

---

<sup>21</sup> Disponível em: < <http://www.mabnacional.org.br/content/energia-para-qu-e-para-quem>>. Acesso em 4 nov, 2014.

A cidadania como expressão de participação e luta contra o Estado e o Mercado originário dos direitos individuais e coletivos modernos passaram a associar-se diante da redemocratização do século XXI. Nas palavras de Streck & Adams (2012, p. 251), o que se percebe neste cenário é "uma identificação ideológica com gestores do Estado, a dinâmica dos movimentos sociais (incluindo as organizações da sociedade civil) orientou-se, majoritariamente, em torno das parcerias com os governos

A sensibilização do Estado quanto as questões sociais inseriu na pauta de mobilização social a luta em torno de políticas sociais. Os direitos transformaram-se em políticas nas áreas da (saúde, moradia, educação, terra). Ainda, na análise de Streck & Adams (2012, p. 251)

O Estado centralizador, burocrático e explicitamente autoritário foi substituído pelo modelo neoliberal (mesclado com elementos do Estado de bem-estar social), que resolveu partilhar com a sociedade a responsabilidade de cuidar das chagas sociais deixadas pela dinâmica excludente do mercado capitalista.

A educação vista como um direito na sociedade neoliberal, toma para si o fortalecimento da cidadania. Em *Educação para além do capital* Mészáros (2008, p.27) afirma que "é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente". Mas, o que significa romper com a lógica do capital? E como criar alternativas educacionais significativamente diferentes?

A cidadania no contexto da modernidade/colonialidade aparece como uma linguagem universalmente aceita e questionada em que para Marques (2008, p.56)

constituindo-se em direitos e deveres, enriquece as possibilidades da subjetividade, abrindo novos horizontes de auto-realização. Porém, como esses direitos e deveres são gerais, reduzindo a individualidade a seu caráter universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas. É necessário, portanto, ampliar o domínio do exercício dos direitos democráticos para além do limitado campo tradicional da cidadania.

O contexto político onde se dão as lutas é mais complexo e sujeito a alianças entre os diferentes interesses dos movimentos sociais. Avançam neste cenário, movimentos que reafirmam seu compromisso educativo com a organização e promoção dos sujeitos excluídos via a conquista de políticas sociais. Quanto a cidadania segundo Marques (2008, p. 66)

é necessária a decomposição das identidades para o reconhecimento de vários direitos novos, em que as demandas dos diversos grupos sociais sejam articuladas equivalencialmente com a dos outros. A ação democrática não exige uma teoria da verdade e validade universal, mas uma variedade de práticas e movimentos destinados a persuadir o agente a ampliar seus compromissos com os demais, construindo uma comunidade mais inclusiva. Os princípios democráticos são

defendidos contextualmente, criando um ethos democrático, que tem a ver com a mobilização de paixões, multiplicação de práticas, instituições e jogos de linguagem que provêm à possibilidade de sujeitos democráticos e formas de democracia.

Sugere-se pois que o campo dos direitos sociais não se restringe a cidadania e nem as campanhas a favor da soberania. Santos (2006, p.793) nos traz uma democracia entendida como imaginária no sentido epistêmico, como modo de "diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas" e outro democrático como "o reconhecimento de diferentes práticas e actores sociais". Tanto uma como a outra tem uma dimensão destrutiva na reinvenção da democracia participativa na vida dos sujeitos modernos e contribui para pensarmos os espaços educativos.

### 3.3 A EDUCAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES PÚBLICAS

Os gregos são para nós o germen da discussão entre democracia e cidadania. O que se vê nas cidades gregas enquanto unidades políticas é a delimitação de um espaço social político em que se situam elementos econômicos e geográficos, ainda que só homens livres gozassem de participação nas decisões públicas. A esse respeito Castoriadis (1989, p.300), postula que a formação do cidadão grego significa,

Instituir a possibilidade - e a realidade - da liberdade de expressão, de pensamento, de exame e de questionamento sem limites. E essa criação estabelece o logos como circulação do discurso e do pensamento no seio da coletividade. Ela associa-se aos dois traços fundamentais do cidadão já mencionados: a isêgoria, direito igual para todos de falar com toda a franqueza, e a parrhêsia, o compromisso que cada qual assume de pronunciar-se efetivamente com toda a liberdade, sempre que se trate de assuntos públicos.

Na modernidade/colonialidade o exercício grego da cidadania vivido no espaço público das praças atenienses, se institucionaliza na democracia representativa. Compete ao Estado o dever de realizar políticas públicas e aos seus cidadãos modernos compete-lhes o direito de conquistá-los. A máxima dos movimentos sociais diz tudo, "Direito não se ganha se conquista". Nas palavras do militante Douglas

a luta do MAB, em sua ascendência é a luta pelo reconhecimento da cidadania do atingid@, pois quando uma empresa ou o Estado lhe expropria ou nega seus direitos, ou age com violência (seja física ou psicológica), interpretamos que nessas atitudes está a negação da cidadania, ou até mesmo a negação do 'ser humano', por exemplo, expulsar uma família de seu meio de sobrevivência já é um atentado contra a cidadania, e não querer indenizar é mais grave ainda, pois tira da família as condições de sua sobrevivência e assim de ter uma vida digna.

No âmbito dos movimentos sociais o paradigma da construção da cidadania na democracia representativa, incorpora reivindicações de novos protagonistas sociais, em que buscam nas lutas sociais do ambiente, na qualidade de vida, na valorização da autonomia, um sentido para a cultura política emergente.

Na análise de Leff (2001, p.64) essa nova cultura política provoca "um projeto de democracia direta, inscrevendo as demandas de participação da sociedade numa política plural e numa economia descentralizada". Por esse viés da luta coletiva e da manifestação pública a transição da sociedade capitalista para uma sociedade sustentável, implica a partir do MAB a transformação da sociedade pelo viés socialista, ou seja, pela luta dos direitos dos atingidos, e a luta contra a privatização da água e da energia nos moldes do neoliberalismo.

A educação popular e os movimentos sociais filiam-se na perspectiva de uma educação transformadora recriada para além da sala de aula. Pode-se dizer, dessa forma, que as manifestações públicas educam por suas pedagogias diversificadas. Em que, nas palavras de Douglas "São considerados espaços de formação, pois esses espaços permitem o acesso à informação, troca de conhecimento, perceber a forma como o Estado e a sociedade age e pensa para com sua reivindicação".

As manifestações públicas como cenário de luta e aprendizagem na análise de Gohn (2011, p. 106) "consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando cultura política de uma nação". É importante destacar que a noção de movimento social também vincula-se a espaços (rua, casa, latifúndio, barragem, transnacional). Estes espaços, segundo Gohn (2011, p. 334-335)

Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas [...] Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. [...] Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede.

Ainda nesta perspectiva espacial, espaços públicos e *cibernéticos* configuram pedagogias distintas quanto a aprendizagem, a formação e a cultura política. Em tese, as marchas, ocupações e o uso das mídias sociais diferenciam-se entre si, e o repertório das lutas é vasto quanto às novas pedagogias de ação coletiva.

Os movimentos sociais têm em si suas particularidades, mas é no âmbito da luta coletiva que as possibilidades e os limites de exercício da cidadania e da democracia são vividos como cultura política do movimento e ato educativo eminentemente político. A grande questão que se coloca é: como chegar ao reconhecimento coletivo do direito ? Para Sherer-warren (1993, p.69),

A simples situação de miséria, de discriminação ou mesmo de exploração não produz automaticamente este reconhecimento. E mais ainda, como reconhecer o direito de lutar por um direito? Neste sentido é fundamental a existência de um fator subjetivo, ou seja, o reconhecimento de sua dignidade humana, que sempre foi solapada das classes subalternas e tem suas raízes no sistema escravocrata e colonial. [...] Cria-se, assim, a consciência não apenas do direito a um direito, mas o direito e o dever de lutar por este direito e de participar em seu próprio destino.

Adentramos agora, num fator determinante para que o reconhecimento coletivo torne-se agente da construção de uma identidade social e política. O desenvolvimento de uma sociabilidade política delinea a identidade coletiva mobilizadora e o projeto social e energético que organiza o aprendizado em torno da noção de atingido, a luta pela terra, ou a não - desapropriação, ou a desapropriação justa, Scherer- warren (1993).

Na análise de Benincá (2011) o conceito de atingido não significa somente o entendimento dos impactos gerados aos donos das terras inundadas (aspectos físicos). Mas, sobretudo sua definição encontra-se em disputa por aqueles que sofrem diretamente os impactos da desapropriação, aqueles que sofrem modificação nos modos de vida e aqueles que são onerados com pesadas tarifas de energia.<sup>22</sup>

Os projetos de grande porte constituem na acumulação do capital e na integração e segurança nacional a legitimidade de movimentos sociais em busca da transformação social popular. A tecnoburocracia estatal das empresas se identifica ideologicamente com as corporações elitizadas, e aí estão presentes a construção das barragens e das rodovias no cenário rural brasileiro da década de 60.

O que se destaca é um projeto empreendedor que beneficia os interesses do capital em detrimento de uma parcela de sujeitos explorados. Segundo Warren (1993, p. 86) a análise custo-benefício não contabiliza os custos da reprodução da vida, social e ambiental decorrentes do processo migratório,

---

<sup>22</sup> Cf. TRINDADE, Gestine. **A organização no Movimento dos Atingidos por Barragens**: caderno pedagógico. Coletivo de Educação. 2. ed. Brasília: Ísis Editora/ Gráfica Odisseia, 2005.

Portanto, remover não é apenas transferir as populações de um espaço físico para outro e compensar as perdas materiais deste processo. Todo espaço físico humanamente ocupado é um espaço socialmente construído, é um espaço que se transforma pelo vivido, pelo cotidiano, pelo conjunto das relações sociais que o constituem. Portanto, o espaço social com todas as suas dimensões - mítica, sagrada, de representação - é o lugar privilegiado onde 'novos valores' podem transmitir-se por herança.

"O atingido como sujeito do processo educativo e histórico; o diálogo como princípio educativo; a relação entre educação e política energética ambiental",<sup>23</sup> são princípios que orientam as práticas de educação no sentido de unir, fortalecer e resistir coletivamente ao processo de construção das barragens. No âmbito da memória, da história dos povos atingidos e de sua cultura traçamos uma linha vertebral na qual inserem-se neste contexto de mobilização a noção de educação como ato político, ideológico e emancipador.

A educação popular a partir dos estudos de Freire (1999), indica e sustenta o projeto educativo como parte da realidade vivida e transforma a condição sociocultural dos atingidos em potencial de transformação social. Neste sentido, a educação não é o elemento principal pelo qual a luta política se faz, mas para Freire & Nogueira (1999, p. 19) assume a dimensão imprescindível na construção da identidade

como o esforço de mobilização, organização, e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito.

A dimensão educativa da luta popular do MAB, insere no ímpeto de sua identidade uma *Pedagogia do conflito* Gadotti (2012), legitimada na formação dos sujeitos sociais, políticos, culturais, ecológicos, espirituais. Logo, o projeto de educação como parte da cultura política, não é entendida só como um processo de socialização de ideias, mas de interlocução com o social. Ela, a educação popular dialoga com os conhecimentos da vida cotidiana e no corpo das ações coletivas é o processo pelo qual vai se assumindo politicamente.

Emerge no plano da Pedagogia do Conflito, categorias que se desdobram no horizonte da consciência crítica como ação transformadora da sociedade. Na perspectiva de Gadotti (2012, p.91), a *suspeita dialética*, nos leva reconhecer as fronteiras da ação transformadora em dois níveis: "o individual (transformando-se em hábito) e o social (formando a atenção e o espanto diante dos inevitáveis prolongamentos da ação)".

---

<sup>23</sup> Ibidem.



A *contradição* fundamenta a perspectiva antropológica de transitoriedade dos sujeitos ao longo da história humana, significa, neste viés o rompimento com a realidade estática e factual. Na contracorrente a *desobediência* como criticidade histórica, coletiva e organizada, segundo Gadotti (2012, p.93) " é um ato que o faz assumir sua postura, tornar-se alguém, libertar-se, dizer 'eu'. É pela desobediência consciente que o educando, ao dizer ' não', diz também, 'eu', se assume criticamente."

A formação da consciência política, passa também no MAB pelo conhecimento da existência e do fortalecimento da identidade e da memória, através da *mística*. O momento místico fundamenta-se na contemplação, na espiritualidade e na música. Assim, torna-se necessário fortalecer o espírito coletivo e a identidade do movimento, também por aspectos da religiosidade. Para o MAB (2008, p.32), quando o sentido das lutas não são alcançados e enfraquecidos o lugar da mística retoma "o gosto pela beleza, a capacidade de esperar meses a anos embaixo de lonas pretas, a alegria das noites ao redor das fogueiras, a motivação de participar das marchas, etc."

Assim, a partir dos estudos de Morfin (1994), Gohn (2011b, p. 63) observa a cultura política como ação humana, associando-a

Não como uma determinação passiva que explique os comportamentos humanos, mas uma força ativa, moldada pelos direitos humanos, pelo desejo de busca de soluções.[...] A educação é um processo que requer a integração de conhecimentos com habilidades, valores e atitudes. A apreensão do processo educativo está associada ao desenvolvimento da cultura política. Juntas, educação e cultura política têm a finalidade de ser instrumento e meio para se compreender a realidade e lutar para transformá-la.

A cultura política entendida aqui, como expressão da coletividade, é personificada no conjunto da experiência e da organização social. O pensamento descolonial como desobediência epistêmica teórico-metodológica, implica reconsiderar no ímpeto dos movimentos sociais, o sentido e a direção das lutas em prol da emancipação. Hoje, as considerações referentes aos movimentos sociais populares, inscrevem-se num cenário em que observa o alargamento das fronteiras dos conflitos e tensões sociais em função da nova geopolítica

É preciso retomarmos o questionamento de Santos (2006), de que, vale construir um outro projeto de sociedade possível? Qual o sentido e a garantia das práticas emancipatórias? Acreditamos que não há certezas quanto ao futuro, mas como disse Antônio Cechim "A luta

faz a lei".<sup>24</sup> Esta mesma luta que cria identidade, fortalece a memória e transforma a sociedade surge não somente da consciência de que o direito é conquista, mas de que a cidadania além de ser parte metodológica de todo processo democrático, é também fruto do imaginário de *suspeita e desobediência*. Segundo Lucia<sup>25</sup>

Compreendo que a realidade concreta de vivência do povo determina o nível de consciência, por isso é de fundamental importância um processo de formação política intencionalizada, respeitando a realidade e experiências concretas, numa articulação permanente da prática com a teoria e da teoria para uma nova prática, tendo como orientação a metodologia da Educação popular e transformadora.

Para Castoriadis (1989) a aceção de democracia reside na consolidação de um projeto auto-organizacional no âmbito do movimento, mas arbitrariamente se instaura com outras questões que encontram na democracia a projeção da identidade assumida pelo sujeito emancipado. Ou seja, a democracia é um estado imaginário de consciência e prático das relações organizativas do movimento. Quais os limites de sua ação? Qual o sentido de sua emancipação? Na perspectiva de Freire (1987, p. 30),

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros.

A cidadania como categoria sugere pois, que "não se trata apenas de reivindicar, pressionar ou demandar. Trata-se agora de fazer, de propor, de ter uma participação qualificada, já que o lugar da participação está inscrito em leis [...]". Trata-se na verdade, de considerar o *espaço educativo* das manifestações públicas e as místicas como lugar para ser vivido e não teorizado. A teoria servirá de fortalecimento das manifestações, mas não é em si, o cerne da cultura política reivindicatória. Neste sentido no entendimento do militante Douglas, "É importante lembrar que somente o ato público por si só não faz pensar, mas a reflexão que é garantida nos outros espaços de formação é que completa, e vice-versa".

---

<sup>24</sup> Irmão Marista Antônio Cechim, em conversa realizada em sua casa.

<sup>25</sup> Entrevista concedida em 9 de setembro de 2013

### 3.4 DA OPÇÃO DESCOLONIAL À ECOLOGIA DE SABERES

O movimento como processo de resistência aos empreendimentos hidrelétricos exige a organização de suas bases, a formação dos militantes e dos dirigentes como forma de refletir e estudar a produção da sociedade capitalista no bojo das implicações econômicas, sociais, culturais e ecológicas que afetam os interesses das populações atingidas. Neste trabalho, o enfoque sociológico entra em constante diálogo com a educação. Pretende-se, contudo, investigar a articulação das questões sociopolíticas e ambientais com a dimensão educativa, visando fortalecer a formação teórica como exercício da cidadania.

A educação entendida aqui, como prática de transformação social será estudada nas fronteiras sociais e ambientais entre o conhecimento moderno/colonial e os limites físicos do planeta. O que a problemática ambiental impõe aos processos de educação formal e não formal é a emergência de uma transição que se complexifica nas dimensões do social, do econômico, do científico e do cultural. O que quero dizer, é que as experiências de educação popular inscritas no âmbito do MAB, têm o intuito de assumir uma posição, isto implica considerar o papel dos movimentos populares do campo na luta pela transformação social e por soberania hídrica e energética a partir das classes populares.

É imperativo que nos questionemos, quais os desafios da Educação Popular diante do fortalecimento do sujeito político que carrega em si a identidade de *atingido*. Por essa razão, a educação transcende o espaço escolar e coexiste como prática social. Neste sentido, segundo Brandão (1985, p. 11), a educação

precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

A educação habita todos os grupos humanos, mas é na escola pública que o significado do sujeito *culto, letrado, e educado* ganha legitimidade diante de uma sociedade que se ampara no sistema educacional para se autoinstituir como sociedade capitalista. E quando a escola assume em seu espaço a função de formar para algo, assume também seu caráter eminentemente político. Contudo, sua transparência política se dá nas ações pedagógicas que produzem e ocultam a identidade do sujeito formado pela escola pública.

Em Freire (1985) encontramos a definição estratégia de uma educação no nível da conscientização dos indivíduos, para além da exploração humana e dos recursos naturais. A educação no sentido de consciência, em Mészáros (2008, p.94) só pode ser se

a situação histórica específica claramente identificável de que seus desafios humanos inescapavelmente emergem. Pois é precisamente a sua imaginação histórica e social concreta que os convida a formular os valores pelos quais seu compromisso ativo com determinadas formas de ação pode levar a cabo a realização de sua parte apropriada adotada de maneira consciente - que, por conseguinte, os define como indivíduos sociais autônomos e responsáveis - na grande transformação contínua. Eis como a educação praticamente efetiva dos indivíduos sociais se torna sinônima do significado mais profundo de educação como *autoeducação*.

"A educação deve se colocar a favor das classes populares" é esse o sentido da educação no movimento. As, relações de dominação e exploração imbuídos do ideário capitalista formam um sujeito que no interior da estrutura social constituída, aprimora as relações de poder, e coloca como epicentro do movimento a preocupação paradoxal com a formação de um sujeito sustentável, consciente e crítico. Sua função reside em contribuir para que as relações de exploração não sejam naturalizadas pela desigualdade, pela violência, pela estratificação de classe, gênero e etnia.

Em síntese, o valor teórico da educação contido nos cadernos de formação do MAB (2008, p.9), pretendem:

- Ser organicamente vinculado à história dos povos atingidos, sua identidade, cultura e experiência de vida e trabalho e às lutas políticas e sociais que o Movimento dos Atingidos por Barragens tem organizado;
- Ser geradora de novas vidas, novos sujeitos, culturas, conhecimentos, atividades produtivas e relações com a natureza;
- Dialogar com a diversidade, as diferenças e as divergências, produzindo valores coletivos e acesso ao conhecimento;
- Ser processual e ter perspectiva de continuidade, mobilizando os povos atingidos nas diversas situações e condições em que se encontram;
- Relacionar política pública de educação do campo à política energética e ambiental à Nação brasileira.

Não obstante, os objetivos formativos da educação dos militantes no MAB, dialogam com princípios pedagógicos que se dão a partir da: *sustentabilidade* como novo modelo soberano de energia e água, com a autorganização de uma cultura política descolonial, interdisciplinar, dialógica e identitária. Ademais, as atividades educativas no que segue a

análise dos espaços de formação teórica incorporam elementos que permitem orientar o sentido da educação para uma perspectiva ecológica.

Para o MAB, a luta por um mundo socialista, ampara-se no modo como o ser humano relaciona-se com a natureza. É na relação ontológica do trabalho como transformação da natureza que a sustentabilidade é pensada: *Modelo energético soberano- popular; água como patrimônio da humanidade e soberania alimentar*.<sup>26</sup> No conjunto das preocupações da *economia ecológica*<sup>27</sup>, a qualidade ambiental, o desenvolvimento sustentável e a biodiversidade constituem a luta para que os problemas socioambientais oriundos das relações de produção capitalista sejam superados, visando o equilíbrio dos ecossistemas.

No âmbito da formação teórica destaca-se o Curso de Especialização e Extensão: Curso Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo, insituído em parceria com ATEMAB/ETTERN/IPPUR/UFRJ- Assessoria Técnica e Educacional Meio Ambiente e Barragens/ Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza/ Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Outros espaços também servem de formação política para os militantes e dirigentes, o Instituto ITERRA/ Veranópolis, a Escola Nacional Florestan Fernandes Guararema/ SP, o Instituto Educar/ Pontão-RS.

Quanto aos processos formativos do MAB, a pedagoga Lucia destaca ações, tanto na educação não formal, como na educação formal. Reiteramos nesta parte, o contexto da educação formal como práticas educativas. Segundo Lucia, os objetivos do espaço de formação teórica

tem o desafio de elevar continuamente a cultura geral das populações atingidas por barragens, no entanto, mais do que entender teoricamente os seus problemas é necessário que o povo abrace as ideias de mudança, como objetivos políticos de suas organização e assim, esteja, também disposto a lutar por ela.

Ainda, segundo os dados retirados dos Cadernos de Formação (2008) produzidos pelo Coletivo de Educação percebemos a preponderância de uma luta política que articula a produção da sustentabilidade com um projeto popular em termos de soberania e direitos humanos. A questão do modelo energético soberano parte da crítica, ao controle privado da produção energética do país, além da exploração da mão-de-obra o do preço da energia. Nas

---

<sup>26</sup> MAB. Caderno Pedagógico: Textos de aprofundamento e debate. ANAB. 2008.

<sup>27</sup> "A economia ecológica, ou ecoeconomia, analisa a estrutura e o processo econômico de geossistemas sob a ótica dos fluxos físicos de energia e de materiais. Trata de explicar o uso de materiais e energia em ecossistemas humanos, mas vai além da ecologia humana, pelo fato de integrar na análise desses fluxos a crítica aos mecanismos e preços de mercado e à valoração econômica da economia ambiental neoclássica" (MONTIBELLER-FILHO, 2001, p.124).

hidrelétricas na Amazônia, na transposição do Rio São Francisco, não reside aí, só a produção de energia, mas a produção de excluídos que têm seus direitos violados e criminalizados diante da luta contra as barragens.

A água é outra fonte de cobiça por parte das transnacionais, no MAB é entendida como patrimônio da humanidade e conjuga-se como direito ambiental desde o documento da Agenda 21, promulgada pela ECO-92. A privatização da água em termos econômicos considera, segundo o MAB (2008, p. 97) que, "se os investimentos forem feitos por órgãos públicos municipais, o preço da água seria de 37% a 48% menor do que no modelo proposto". Assim, o sentido da Reforma Hídrica reside em garantir a população o acesso a um bem comum que fora transformado em moeda de troca entre os países. Numa perspectiva econômica, para Porto-Gonçalves (2006, p. 72-73),

Agora não é mais uma cultura ou um povo colocando em risco sua própria existência, como a história registra. Não, a globalização de uma mesma matriz de racionalidade comandada pela lógica econômica em sentido estreito nos conduz inexoravelmente a uma economia que ignora sua inscrição na terra, no ar, na água, no solo, no subsolo, nos ciclos vitais das cadeias alimentares, de carbono, de oxigênio... e, assim a humanidade toda, embora de modo desigual, está submetida a riscos derivados de ações decididas por alguns e para benefício de alguns. O desafio ambiental, vê-se, requer outros valores - solidariedade, generosidade, equidade, liberdade, democracia de alta intensidade.

Os cadernos de formação foram pensados com o desafio de produzir materiais pedagógicos, que dialoguem com a realidade dos sujeitos atingidos na perspectiva da educação do campo. No primeiro caderno, *"Imagens em Movimento"*(2008) a luta dos atingidos é retratada de forma a considerar a cultura de cada comunidade. A memória das comunidades é flagrada "a partir das sensações e pontos que de vista de quem as observa, do que elas nos representam e nos transmitem a partir de suas expressões".

No segundo caderno "Imagens em movimento: Textos de aprofundamento e debate", segue reflexões tecidas por militantes do movimento e teóricos que estudam as dinâmicas dos movimentos sociais. Este caderno (2008, p. 8) objetiva desafiar educador e educando "a compartilharem suas idéias, propor alternativas, produzir conhecimento e expressar seus valores e convicções".

Já no terceiro caderno *"Imagens em movimento: Sugestões de atividades de Letramento e Etnomatemática"*, segue propostas de trabalho relacionando as imagens e os textos de aprofundamento. No que tange a organização da luta organizativa do movimento, as

comunidades são retratadas de forma a valorizar sua cultura, mas de desvelar os processos de exploração do trabalho aos quais são submetidos.

Assim, a preocupação desta investigação não centrou-se na análise das fotografias e nem nas propostas pedagógicas contidas nos cadernos, mas nos princípios e objetivos estruturantes da formação dos militantes com as falas dos entrevistados e a produção bibliográfica.

Os temas relacionados ao estudo dos movimentos sociais são amplos e adentram categorias que por ora são paradigmáticas na teoria dos movimentos sociais. A soberania alimentar é outra mazela que parece fazer jus a produção de alimentos que cede lugar a produção de grãos para o biodiesel. Dados do IBGE revelam que "entre 1990 e 2006, a redução da produção dos alimentos imposta pela expansão da área plantada de cana-de-açúcar, que cresceu, nesse período, mais de 2,7 milhões de hectares [...] ocorreu a redução de 261 mil hectares de feijão e 340 mil hectares de arroz."<sup>28</sup>

Ademais, a crise denominada hoje de ambiental é, antes de tudo, histórica e peregrina de um estilo de vida que tende, sobretudo, à monocultura agrária para subsidiar os países denominados desenvolvidos. Nesta mesma direção, Porto-Gonçalves (2006, p. 70-72) enfatiza que

estamos diante de uma questão central para o desafio ambiental, e que nos remete ao cerne do processo de globalização iniciado em 1492 e que ganha a consistência de senso comum nos últimos 30-40 anos - trata-se de um risco para todo o planeta e para toda a humanidade na exata medida em que tenta *submeter o planeta e a humanidade a uma mesma lógica*, sobretudo, de caráter mercantil, lógica essa que traz em si mesma o caráter desigual, por estar atravessada pela *colonialidade do poder*. [...] Mais do que nunca vemos que a modernidade é colonial, não só na medida em que não pode universalizar seu estilo de vida, mas também, pelo modo como, pela colonização dos corações e mentes, procura instilar a ideia de que é desejável e, mais ainda, possível todos se europeizarem ou americanizarem. Entretanto, esse estilo de vida só pode existir se for para uma pequena parcela da humanidade sendo, assim, na sua essência, injusto. [...] A homogeneização é, assim, contrária à vida, tanto no sentido ecológico quanto cultural. O que a espécie humana - *Homo sapiens sapiens* - fez ao longo de sua aventura no planeta foi construir diferentes sentidos culturais para suas práticas, a partir de diferentes vivências com diferentes ecossistemas e as variadas trocas entre culturas que ao longo da história pôde experimentar.

Na perspectiva de Thomas (2010, p. 13), não podemos continuar com um modelo de desenvolvimento que terá impactos nas gerações futuras: "Primeiro temos de decidir qual nível de qualidade ambiental é aceitável e então fazemos as adequações apropriadas ao comportamento do mercado para sustentar essa qualidade, à medida que continuamos a nos

---

<sup>28</sup> UMBELINO, Arioaldo. In: MAB. Caderno Pedagógico: Textos de Aprofundamento e debate. ANAB, 2008. p.121.

desenvolver como sociedade". Na tentativa de lutar contra a colonização do pensamento, a partir de modelos de vida "*american way of life*", muitos ambientalistas conservacionistas resolveram dialogar com as propostas do *ecodesenvolvimento* e *desenvolvimento sustentável*, visando conciliar qualidade ambiental e desenvolvimento econômico.

Nesta direção caminha a relação entre economia e meio ambiente descrito por Maria, militante do movimento,

Em todo o processo de construção histórica do MAB, mas principalmente na última década, houve uma grande preocupação em transformar as lutas específicas dos atingidos e ameaçados por barragens em uma luta mais ampla, questionando o modelo energético e articulando com outros atores sociais a realização de atividades formativas, de lutas e mobilizações para questionar este modelo, onde as altas tarifas de energia pagas pela população levam a uma concentração cada vez maior da riqueza nas mãos de empreiteiras e das empresas que atuam no setor elétrico brasileiro.

Ignacy Sachs (2009) apresenta-nos critérios objetivos para a sustentabilidade, em que estão presentes a discussão em torno da biomassa enquanto desafio da Era Ecológica. Por que a biomassa faz tanto sentido à produção da vida material? O fato é que a história das civilizações fora marcada pelo conhecimento profundo da natureza, uma vez que se utilizava a biomassa sob forma de alimentação, geração de energia, vestimentas, mobiliário e medicina homeopática. Nesta perspectiva Sachs (2009, p. 30) afirma que "Ainda hoje, milhões de 'pessoas dos ecossistemas' - habitantes das florestas e população rural - lutam por sua subsistência nos ecossistemas próximos, geralmente de modo criativo, baseado em conhecimento profundo sobre as ocorrências da natureza".

A problemática que se instaura a partir da discussão da biomassa não se trata de um discurso ingênuo, em que a negligência da tecnologia contribuirá para a salvação do planeta e vice - versa. Segundo Sachs (2009, p. 30-32),

nosso problema não é retroceder aos modos ancestrais de vida, mas transformar o conhecimento dos povos dos ecossistemas, decodificado e recodificado pelas etnociências, como um ponto de partida para a *invenção de uma moderna civilização de biomassa*, posicionada em ponto completamente diferente da espiral de conhecimento e do progresso da humanidade. O argumento é que tal civilização conseguirá cancelar a enorme dívida social acumulada com o passar dos anos, ao mesmo tempo que reduzirá a dívida ecológica. Para isso, temos que utilizar ao máximo as ciências de ponta, com ênfase especial e, biologia e biotécnicas, para explorar o paradigma do 'B ao cubo': *bio-bio-bio*. O primeiro b representa biodiversidade, o segundo a biomassa e o terceiro as biotécnicas. [...] O estudo da biodiversidade não deveria estar limitado a um inventário das espécies e genes, por dois motivos: primeiro, porque o conceito de biodiversidade envolve também os ecossistemas e as paisagens; segundo, porque a biodiversidade e a diversidade cultural estão entrelaçadas no processo histórico de co- evolução. Precisamos, portanto, de uma abordagem holística e interdisciplinar, na qual cientistas naturais e



sociais trabalhem juntos em favor do alcance de caminhos sábios para o uso e aproveitamento dos recursos da natureza, respeitando a sua diversidade.

Construir sistemas de produção através da ciência moderna/colonial não significa necessariamente a extração desenfreada de recursos naturais, tampouco a maximização de lucros. E como é possível fazer tudo isso sem se utilizar de meios de produção estritamente vinculados ao crescimento econômico? O desafio consiste em fazer das biotecnologias uma realidade cada vez mais presente, propiciando dessa forma aumento da produção e a garantia de recursos naturais. No caso brasileiro, a tarefa é *endógena*, ou seja, ao atender simultaneamente os critérios de relevância social, prudência ecológica e viabilidade econômica, os três pilares do desenvolvimento sustentável (SACHS, 2009, p. 35), as chances de ser um potencial em produção de biomassa transformam o desafio ambiental em uma realidade.

É imperativo notar que o desafio ambiental atravessa muitos campos do conhecimento. A invenção do que Sachs (2009) denomina de *moderna civilização de biomassa*, deve ser pauta pela discussão também na área da educação. Se a questão ambiental é um problema de todos, porque só cientistas e economistas teorizam sobre esse assunto? Daí emerge outro grande desafio, o da educação se abrir à discussão não só do futuro profissional de seus alunos, mas também à formação em vista de pensar o futuro da humanidade.

Repensar o futuro da humanidade requer que a discussão em torno dos padrões culturais e da hegemonia epistêmica de certos conhecimentos sejam colocados em constante reflexão. A natureza se transforma por si só, mas os seres humanos necessitam ainda conhecê-la para que a sobrevivência esteja garantida. As formas de adaptação em relação às condições biológicas revelam o paradigma entre a sociedade que temos e a sociedade que queremos.

A sobressaliência dos recursos sociais e tecnológicos em detrimento dos recursos naturais demarca o aproveitamento racional da natureza. Desenvolvimento e direitos humanos são expressões de uma sociedade que sobreviveu a duas grandes guerras mundiais, às crises econômicas e fortaleceu a consciência social e ambiental. Na perspectiva de Sachs (2009, p. 47-8):

A onda da conscientização ambiental é ainda mais recente - embora ela possa ser parcialmente atribuída ao choque produzido pelo lançamento da bomba atômica em Hiroshima e à descoberta de que a humanidade havia alcançado suficiente poder técnico para destruir eventualmente toda a vida do nosso planeta. Paradoxalmente, foi a aterrissagem na Lua - outro feito técnico e científico grandioso - que despertou a reflexão sobre a finitude do que então era denominado Espaço Terra. A opinião pública tornou-se cada vez mais consciente tanto da limitação do capital da natureza quanto dos perigos decorrentes das agressões ao meio ambiente, usado como depósito.

Paradoxalmente, não existem só dois grupos com posições distintas quanto as questões ambientais. Se, de um lado, havia os que previam o máximo uso de recursos naturais para garantir o crescimento econômico, (*the cornucopians*) e de outro os catastrofistas (*doomsayers*), defendiam o crescimento zero e o controle populacional como alternativa à gestão da economia, hoje a problemática ambiental assume um caráter cada vez mais múltiplo e consistente. Sob a ótica de Porto-Gonçalves (2006, p.75),

haverão que ser construídos entre os homens e mulheres de carne e osso por meio do diálogo de saberes entre modalidades distintas de produção de conhecimento, seja no interior de uma mesma cultura, seja entre culturas distintas. A espécie humana terá que se autolimitar.

Portanto, o debate não se conclui só nos limites físicos que as sociedades humanas criaram. O discurso da sustentabilidade, é moldado sob uma linha nem tão tênue assim, entre meio ambiente e crescimento econômico. A saída para essa defesa de contrários estaria na superação dos limites da biosfera pelo viés da tecnologia para manter a mesma lógica de exploração e capitalização dos recursos naturais. Mas e a educação, onde ela entra nesta discussão?

O nosso momento hoje demarca na história da humanidade a tese dos limites naturais e econômicos, uma crise que por processos culturais, sociais e psíquicos é civilizatória também. Como expresso por Leff (2001, p.17)

a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza. A questão ambiental problematiza as próprias bases da produção; aponta para a desconstrução do paradigma econômico da modernidade e para a construção de futuros possíveis, fundados nos limites da leis da natureza, nos potenciais ecológicos, na produção de sentidos sociais e na criatividade humana.

Daí que o desenvolvimento sustentável cai na mesma retórica, a tecnologia salvará o planeta por via do crescimento econômico e a população deverá cooperar exercendo de forma consciente a sua cidadania. Diante das estratégias do desenvolvimento econômico para se transvestir de sustentável, temos uma apropriação dos recursos naturais que se insere nos campos teóricos e políticos. Dessa forma, o ambiente que falamos, é um ambiente que encontra-se circunscrito num sentido teórico e político, no qual não cessa, "a exploração econômica da natureza, a degradação ambiental, a desigual distribuição social dos custos ecológicos e a marginalização social - que persistem apesar da ecologização dos processos produtivos e da capitalização da natureza" (LEFF, 2001, p. 19).

Diante do panorama de apropriação da natureza e da cultura pelo viés da economia capitalista, o discurso da sustentabilidade desencadeia uma nova ética ambiental, focada na preservação e na garantia de qualidade de vida para as formas de vida do planeta. Segundo Leff (2001), "Esta ética se expressa nas lutas de resistência das comunidades indígenas e camponesas a serem convertidas em reservas etnológicas, a ceder seu patrimônio de recursos naturais e a renunciar à sua identidade cultural" (LEFF, 2001, p.29).

Acrescentamos a esse processo de resistência dos conhecimentos indígenas, negros e das comunidades atingidas, a necessidade de "ecologizar" e superar os impasses sociais, econômicos e educativos. Se na trajetória da humanidade todo o conhecimento produzido significou alienação, exploração e subordinação, agora trata-se de um conhecimento descolonial, desobediente e questionador das formas dominantes capitalistas.

A ecologia de saberes implica neste contexto, a superação das formas dominantes que se sustentam nos meios de produção e na racionalidade científica. O que traz presente é uma ecologia que questiona os *saberes, as temporalidades, os reconhecimentos as trans-escalas e a produtividade* Santos (2006). Todas estas ecologias estão envolvidas sob o domínio da sociologia das ausências, ou seja, tornar visível aquilo que foi invisibilizado, no campo das temporalidades, essa ecologia temporal se expressa segundo Santos (2006, p.792) por "várias temporalidades e de que a desqualificação, supressão e ininteligibilidade de muitas práticas resulta de se pautarem por temporalidades que extravasam no cânone temporal da modernidade ocidental capitalista."

Quanto a *ecologia dos reconhecimentos* ampara-se na lógica da classificação social, portanto da desqualificação das práticas culturais protagonizadas pelo diferente. Esta, segundo Santos (2006, p.792), "confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais- uma ecologia de diferenças feitas de reconhecimentos recíprocos"

Na *ecologia das trans-escalas* o que ocorre é a integração de valores e crenças locais às formas de globalização hegemônica, numa forma de *desglobalizar o local*, nas palavras de Santos (2006). A última ecologia corresponde a desestabilização da ortodoxia produtivista. A sociologia das ausências permite desvelar as formas produtivas consideradas atrasadas pela modernidade e conjuga em seus modos produtivos sistemas alternativos, cooperativas, economia solidária, economias autogeridas, são exemplos do desdobramento desta nova produtividade, que integra não só a inversão da lógica produtivista, mas a produção orgânica-saudável da alimentação.

O capitalismo como forma de organização industrial já ocupou as relações trabalhistas, a cultura e a consciência. O sentido da liberdade, e da opção do conhecimento descolonial implica uma *ecologia de saberes* Santos (2006), que parta dos sujeitos ocultos da sociologia das ausências. Não é mais admissível que as culturas que formaram nosso povo, possam existir para preencher as estantes e corredores dos museus com frases folclóricas: "eles viviam assim", "eram bárbaros", "não civilizados", "atrasados", na verdade isto quer dizer que as nossas sociedades são o que são porque deixaram de ser o que eram, depois da modernização/colonização.

Do ponto de vista da sociologia das ausências, os caminhos de recuperação dos saberes (in)visibilizados pela colonialidade apontam nesta mesma direção para um campo de escolhas. A opção descolonial segundo (Mignolo, 2008) significa "entre outras coisas, *aprender a desaprender*". Ainda nas palavras de Mignolo (2008, p.296),

a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir.

Diante destas questões, outras surgem e nos fazem indagar sobre como um sistema fundado na expropriação dos recursos naturais em prol do crescimento, é capaz de deter a degradação ambiental que ele mesmo gera? A educação pode contribuir para a (des)construção deste paradigma colonial? A cidadania pode re(construir) valores e práticas associadas a ética ambiental, visando garantir os direitos culturais dos diferentes povos com a natureza? Unem-se a esses questionamentos a percepção de Douglas: "os desafios são todos, os que sabemos e os que não sabemos existir, mas enquanto não temos uma resposta final para essa pergunta acreditamos que relação prática/teoria seja a melhor alternativa e desafio a ser encarado."<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Entrevista concedida em novembro de 2014.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Não, não creio em mim.  
Em todos os manicômios há doidos malucos  
com tantas certezas!  
Eu, que não tenho nenhuma certeza,  
sou mais certo ou menos certo?"*

*(Fernando Pessoa)*

Para haver capitalismo é preciso duas coisas: alguém que tenha recursos para comprar e gente disponível para se vender. E aquilo que parece não "vendível" se torna, e aquilo que já é, torna-se desperdício. Quando as sociedades começam a perceber a contradição deste sistema e logicamente identificam que nem tudo que existe pode ser comprado: trabalhadores, camponeses, homens e mulheres indígenas, negros, moradores das periferias, formadores das classes populares se organizam e querem um sistema produtivo justo, uma educação que corresponda as suas necessidades e interesses.

Quando se trata de recriar sentidos diferentes para a forma como as sociedades se organizam, surgem movimentos de caráter reivindicatório. Na América Latina, especificamente no Brasil, os movimentos sociais tem se constituído em torno de diversas questões que datam do Brasil no século XIX até a contemporaneidade. Os chamados "velhos movimentos sociais", operário e camponês, são reconhecidos até hoje pela geográfica das lutas sociais no campo.

Com o processo de globalização, destacam-se neste novo cenário, movimentos e ações de grupos identitários que lutam por direitos sociais, políticos e atualmente culturais; movimentos e organizações de luta por melhores condições de vida e de trabalho, no urbano e no rural; e movimentos globais e globalizantes como o Fórum Social Mundial. Esta nova série de movimentos sociais caracterizam-se na visão de Gohn (2013b), pela crise e a condição de classe; são de inspiração anarquista e invocam a noção de direitos; escancaram as mazelas produzidas pelo neoliberalismo, injustiça, desigualdade, descolonização e utilizam a democracia como estratégia e como utopia.

Dentre este contexto existem movimentos que perduram no tempo e se encontram mais atuais do que nunca. É o caso do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O MAB, teve seu início na década de 1970, mas foi em 1991 que se institucionalizou como organização social constituída a partir da identidade de "atingido". Dessa forma, suas lutas

foram sendo reconhecidas ao passo que o projeto desenvolvimentista se concretizava com a construção das barragens, a desapropriação das comunidades e junto com ela, a exploração do trabalho, o êxodo rural, a perda da biodiversidade, desigualdade e a injustiça social.

Torna-se necessário entendermos de antemão os fundamentos que sustentam a superação da sociedade capitalista modernizada pela colonialidade do saber, do poder e do ser. A resistência a colonialidade representa no âmbito da educação, práticas e conhecimentos que insurjam das "periferias do mundo", da inversão geográfica, do Norte que agora é Sul, e do Sul que é o Norte. *O mestre da "Escola do Sul"*, obra do pintor uruguaio Joaquín Torres-García incita-nos uma pergunta: " Se o mundo está, como agora está, de pernas pro ar, não seria bom invertê-lo para que pudesse equilibrar-se em seus pés?".<sup>30</sup>

Talvez rapidamente estaria aí a resolução dos nossos problemas sociais, mas longe de uma inversão metodológica, precisamos que essa inversão não se ocupe das mesmas fontes do capitalismo para sair da invisibilidade. Não é por outra hegemonia que essa inversão deve ser objeto de conquista. Se a inversão significar *colonialidade*, seu projeto emancipador estará fadado as mesmas formas de exploração, dominação e silenciamento dos povos.

Os movimentos sociais são espaços em excelência quando se trata de assumir posturas críticas em que a educação emancipadora seja o viés da mudança. Estes espaços contribuem para o fortalecimento da consciência descolonial e são taxativos quando aparece como o principal sujeito de transformação social. No entanto, é preciso que os movimentos sejam entendidos dentro da conjuntura política e econômica de seu tempo. Não podemos correr o risco de qualquer ação coletiva ser alvo de transformação social.

A transformação social neste sentido, se dá no contexto atual com o hibridismo de suas relações políticas e também geopolíticas. Pois a transformação social não está baseada na dominação do mundo, mas na organização e luta por direitos inerente a um lugar e ao um tempo. Se antes os movimentos populares representavam as forças opostas ao Estado e ao Mercado, hoje eles se associam e lutam pela garantia de políticas públicas, e isso forma a consciência cidadã.

Cabe salientar que com articulação apaziguadora nestas novas formas de ação, não deslegitimam outros espaços nos quais a cidadania pode ser vivida intensamente. Ainda, as práticas educativas no âmbito dos diferentes movimentos sociais permitem considerá-los como campos de disputa e força mobilizadora. A cidadania como forma, estratégia e consciente na qual as ações coletivas se amparam, forma uma cultura política que é entendida

---

<sup>30</sup> Galeano (2009, p.345)

como processo educativo, na medida em que contribui para a formação crítica dos militantes.

A educação como processo de criação de sujeitos (Brandão, 1985) para determinadas sociedades é percebida não só como reprodutora de valores, crenças e ações, mas enquanto ato contraditório, desobediente e suspeito de seu tempo, tal como a *Pedagogia do Conflito* Gadotti (2012) supõe. As práticas educativas no que concerne o fortalecimento dos direitos sociais, ambientais no MAB é entendida numa perspectiva cidadã, visto que organiza se identifica como prática cidadã, portanto não existe educação para a cidadania, e sim, educação na cidadania.

A educação ao longo de sua tradição, conserva aspectos pedagógicos que legitimam e deslegitimam conhecimentos, valores e crenças tecidos nos diversos espaços do globo terrestre. O axioma da educação nos seus diversos espaços, impõe no século XXI, uma série de anseios sentidos no processo de formação educativo. No cerne da educação na perspectiva cidadã do movimento, citamos a necessidade de fortalecer os espaços educativos formais, dentro da vertente fundadora das práticas culturais dos diferentes povos.

É preciso descolonizar o pensamento e lutar por um conhecimento ecológico Santos (2006). A crença no novo, não pode ser o avesso do velho, mas deve coexistir sociologicamente ausente e emergente por meio da *ecologia dos saberes*. Santos (2006, p. 802) nos traz essa discussão:

Se o sentido e muito menos a direção da transformação social não estão pré-definidos, se, por outras palavras, não sabemos ao certo se um mundo melhor é possível, o que nos legitima e motiva a agir como se soubéssemos? E se estamos legitimados e motivados, como definir esse mundo melhor e como lutar por ele? Por outras palavras, qual é o sentido das lutas pela emancipação social?

O desafio é ainda maior quando diante da crença de um mundo melhor, não sabemos ao certo se há garantias. E sabemos de fato que não há. Todavia, enquanto a sociedade existir com uma questão a ser compreendida podemos nos desafiar a entendê-la. As incertezas produzidas por um contexto de contradições nos impõem nas palavras de Streck & Adams (2012) uma mudança epistêmica e social a partir da cultura. Assim, os novos sentidos para a educação, para a cidadania e a democracia possam ser re(criados). Para Gohn (2010, p.74), o sentido da transformação reside em reconstruir os projetos democráticos no sentido de politizar o político,

rediscutir o que é um projeto político emancipatório, retornar a reflexão sobre a democracia como soberania popular, do povo e para o povo. Pautar o debate sobre a

soberania da comunidade significa dizer não à inclusão excludente, não à modernização conservadora que busca resolver os problemas econômicos da escola utilizando-se de formas de assistencialismo, da caridade etc.

Esse é um exercício de imaginação. Para além da imaginação epistêmica e democrática, Santos (2006). Acreditamos que essa imaginação não pode permanecer no plano imagético das teorizações, mas no espaço das lutas dos movimentos populares, na escola, nas relações produtivas, na emergência da cultura não como opção descolonial, mas como parte de conhecimento reconhecidos ao lado dos científicos totalitários. A universidade precisa (re) descobrir seu sentido de existência. Para que, e para quem os conhecimentos aprendidos estão servindo?

O associativismo dos movimentos populares com o Estado coloca no cerne a questão da cidadania, mas a superação da colonialidade não escapa das práticas educativas. E é essa a sua força, unir-se a outros espaços para problematizar o momento de "incertezas" que vivemos e construir o sentido entre educação e emancipação já que só a conquista de direitos não torna a luta menos importante e só a fortalece como direito.

Para além de indicadores sociais que contabilizem perdas econômicas é preciso indicadores que fortaleçam a autonomia e a emancipação nos espaços educativos, que garantam a biodiversidade e a justiça social. A autonomia dos movimentos em relação ao Estado, deve ser dialógica na medida em que fortalece seus ideais e contribui para que a sustentabilidade seja redimensionada por outro modelo de desenvolvimento que não, os da energia hidrelétrica.

Novos horizontes se apresentam neste contexto, e a sustentabilidade se faz necessária não só no que diz respeito à produção limpa e produção ecologicamente correta, mas economicamente viável e socialmente amparada por princípios de justiça, solidariedade e cidadania. Os custos sociais e ambientais devem ser contabilizados na vida das populações atingidas, não como ato assistencialista e sensibilizador das desigualdades, mas que estas desigualdades possam fazer sentido na formação do sujeito crítico e emancipado.

A educação como mediação à emancipação das comunidades atingidas, deve fortalecer a consciência dos atingidos sob o viés da crítica, do diálogo e da ação coletiva. A emancipação assim como os direitos é uma conquista. Essa conquista é imperativo da suspeita, da contradição no seio da sociedade capitalista e da desobediência como impulsionadora de uma educação descolonizada.



## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W., Educação e emancipação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.169.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes. v.3. 2006, p. 278-295
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN; Luis Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ANAB. MAB (Org.). **Cadernos Pedagógicos**. MDA, 2008.
- BENINCÁ, Dirceu. Águas que geram energia e luta. In: **História do campesinato na Fronteira Sul**. ZARTH, Paulo A. (Org.). Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012, p. 272-273. BENINCÁ, Dirceu. **Energia e cidadania: a luta dos atingidos por barragens**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é : o que não é**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.
- BRUE, Stanley L., **História do Pensamento econômico**. (Trad.). MIQUELINO, L. P. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius “A polis grega e a criação da democracia”. In: **Encruzilhadas do Labirinto II**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- DEWEY, John. **Pode a Educação Participar na Reconstrução Social?**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, 2001, p.189-193.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Que fazer: Teoria e prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. Novas Tecnologias e protestos sociais: Primavera Árabe, Indignados, Occupy. In:\_\_\_\_\_. **Sociologia dos movimentos sociais: Occupy Wall Street, Primavera Árabe e mobilizações no Brasil.** São Paul: Cortez, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade.** In: Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação Não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos Movimentos Sociais:** Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

INTERNATIONAL RIVERS NETWORK, **Guardiões dos Rios-Guia** para Ativistas. Berkeley, CA USA, 2000.

LEFF, Enrique. Democracia ambiental e desenvolvimento sustentável. In:\_\_\_\_\_. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** ORTH, L. M. E. (Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 56-64.

MARQUES, Luciana Rosa. **Democracia radical e democracia participativa:** contribuições teóricas à análise da democracia na educação. Revista Educ. Soc. , Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital.** TAVARES, Isa, (Trad.). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. D. **Desobediência Epistêmica:** A opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34. p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_; Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 667-709.

MONTIBELLER-FILHO, Gilberto. **O mito do desenvolvimento sustentável:** Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis : Ed. da UFSC, 2001.

PIERRI, Naína. O processo que conduz à proposta hegemônica de desenvolvimento sustentável e as alternativas em discussão. In:\_\_\_\_\_. **Análise crítica do instrumento de evolução dos Impactos Ambientais: Sua aplicação no Uruguay.** Tese de Doutorado. Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Paraná, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. STROH, P. Y. (Trad.). Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In:\_\_\_\_\_, (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.777-821.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológicas num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

THOMAS, Janet M. **Economia Ambiental: fundamentos, políticas e aplicações**. LOT, A. C.; PASSOS, M. R. G. (Trad.). São Paulo : Cengage Learning, 2010.

MARTÍNEZ H. Joan. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização**. WALDMAN, M. (Trad.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.