

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CRÍTICA: PROPOSIÇÃO DE PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

*FOR A DIALOGICAL AND CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION: PROPOSAL
OF PRINCIPLES FOR WORKING WITH RECYCLABLE MATERIAL COLLECTORS*

Artigo recebido em: 13/11/2025

Artigo aceito em: 12/2/2026

Erika Patrícia Lacerda Dias Souza*

*Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9864258731526280>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5197-8143>

erika.patricia@unemat.br

Sandro Benedito Sguarezi*

*Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará, Mato Grosso, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6517662915137218>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7361-8977>

sandrosguarezi@unemat.br

Silvano Carmo de Souza**

**Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5675542907837639>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7224-626X>

silvano.souza@ifmt.edu.br

Karen Mamoré de Matos*

*Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0258033655492833>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9005-3814>

karenmamoremato@gmail.com

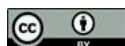
The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

O Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, a proposta sistematiza princípios que podem orientar práticas educativas dialógicas junto a catadores de materiais recicláveis. Diante da crise socioambiental e das desigualdades estruturais, a EA Crítica representa um campo teórico-metodológico voltado para a transformação social. O estudo aborda a necessidade de um arcabouço conceitual mais delimitado para a aplicação desses princípios, firmados na dialogicidade, a fim de dar suporte à promoção da organização coletiva, autonomia e consciência crítica. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa e de natureza teórica, este trabalho analisa como a fundamentação freiriana pode fortalecer o protagonismo desses sujeitos no enfrentamento de suas situações-limite. Conclui-se que a EA Crítica, quando construída sobre esses princípios, oferece um caminho para refletir sobre estruturas opressoras, ampliando espaços educativos participativos e

Abstract

Inspired by Paulo Freire's pedagogy, the proposal systematizes principles that can guide dialogical educational practices with recyclable material collectors. In the face of the socio-environmental crisis and structural inequalities, Critical EE represents a theoretical-methodological field geared towards social transformation. The study addresses the need for a more defined conceptual framework for the application of these principles, established in dialogicity, in order to support the promotion of collective organization, autonomy, and critical consciousness. Using a qualitative and theoretical methodological approach, this work analyzes how Freirean foundations can strengthen the protagonism of these individuals in confronting their limit-situations. It is concluded that Critical EE, when built upon these principles, offers a path to reflect on oppressive structures, expanding participatory and emancipatory educational spaces in favor of



emancipatórios em prol de direitos, reconhecimento e justiça ambiental para os catadores.

Palavras-chave: Pedagogia Freiriana, Diálogo, Justiça Ambiental, Práxis, Bem Viver,

rights, recognition, and environmental justice for the collectors. These findings allow us to conclude that the work has achieved its proposed objectives. It is recommended that the abstract contain between 150 and 200 words to ensure the necessary precision and conciseness.

Keywords: Freirean Pedagogy. Dialogue. Environmental Justice. Praxis. Good Living.

1 INTRODUÇÃO

A crise socioambiental contemporânea, marcada pela intensificação das desigualdades sociais e degradação ambiental, exige abordagens educativas capazes de promover a superação das desigualdades e a consequente transformação da realidade. Nesse cenário, a Educação Ambiental Crítica (EA Crítica) surge como um campo teórico-metodológico voltado à formação de sujeitos conscientes e atuantes. Inspirada na pedagogia freiriana, a EA Crítica defende o diálogo como estratégia central para a construção coletiva do conhecimento, particularmente junto a grupos marginalizados, como os catadores e as catadoras de materiais recicláveis.

O trabalho educativo com catadores/as transcende a dimensão instrumental, priorizando o diálogo problematizador para fortalecer seu protagonismo. Segundo Freire (2004), a educação bancária, ao ser descomprometida com a transformação social e a superação dos processos de opressão, negligencia a dimensão crítica e emancipatória da educação. Neste contexto, Apesar da vasta literatura sobre EA Crítica e Pedagogia Freiriana, há uma lacuna na sistematização de um arcabouço teórico-metodológico integrado e dialógico, especificamente construído para e com base nas particularidades do trabalho educativo com catadores/as de materiais recicláveis. Este artigo busca preencher essa lacuna, não apenas aplicando conceitos, mas propondo uma articulação conceitual inédita que emerge da singularidade desse contexto.

Este artigo busca responder à seguinte questão teórica: Como os princípios da EA Crítica, inspirados na pedagogia freiriana, podem fundamentar teoricamente práticas educativas dialógicas com catadores/as de materiais recicláveis, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e coletiva? Nosso objetivo é propor e analisar um conjunto de princípios da EA Crítica que, baseados na dialogicidade freiriana, constituam

a base para ações educativas que fortaleçam a organização coletiva, autonomia e protagonismo dos/as catadores/as no enfrentamento das situações-limite. Ao problematizar essa questão sob uma perspectiva teórica, este trabalho contribui para o desenvolvimento de um teórico que visa à transformação de estruturas opressoras e à ampliação de espaços educativos críticos e emancipatórios, articulando saberes dos/as catadores/as à luta por direitos, reconhecimento e justiça ambiental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Consideramos como fundamento as questões teóricas que serão tomadas como a priori para este artigo, constituindo a base para toda e qualquer reflexão ou ação educativa que se pretenda realizar no qual envolve o diálogo com catadores/as de materiais recicláveis. Como se verificará neste artigo, os fundamentos da Educação Ambiental Crítica – EA Crítica a serem problematizados foram a base teórico-metodológica para a realização de todas as etapas deste trabalho. Os fundamentos da EA Crítica para o diálogo com catadores/as de materiais recicláveis são, dessa forma, os princípios orientadores, fundamentais que apontam para a EA que consideramos dialógica e crítica.

Na obra *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*, Loureiro (2006) enfatiza a necessidade de revisar os fundamentos que já foram postos nos anos setenta, que na sua visão levou a uma abordagem superficial de programas, trabalhos e projetos resultando na perda de sua essência e na incapacidade de refletir e posicionar criticamente diante das correntes existentes.

O autor não pretende padronizar um modelo, mas objetiva por meio dessa reflexão sobre os fundamentos, “definir premissas que fundamentam uma tendência crítica que enfatiza a educação ambiental como uma visão paradigmática diferenciada da e na educação [...]” (Loureiro, 2006, p. 21).

O conjunto de fundamentos que consideramos elementares para a realização de atividades de EA com catadores/as de materiais recicláveis não é terminativo, não pretende ser conclusivo, mas uma sugestão teórica que tem no diálogo freiriano (2004) sua centralidade. Os fundamentos aqui apresentados estão intimamente implicados com a necessidade da ação dialógica, são princípios que, quando considerados nas atividades educativas, possibilitam o desvelar da realidade a partir das vozes dos sujeitos participantes.

Durante o período em que estudamos os textos dos autores e documentos, procuramos identificar alguns princípios comuns, que aparecem com grande frequência e orientam a abordagem teórica e metodológica dos trabalhos e documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário. Temas como pensamento crítico e problematizador; diálogo; trabalho; democracia, participação, foram frequentes. Daí, por força da natureza de nossa pesquisa, do consequente engajamento freiriano que assumimos com os/as trabalhadores/as e do tempo previsto para a realização das atividades de campo, propusemos dialogar nos Círculos de diálogo sobre os seguintes fundamentos da Educação Ambiental Crítica: a) a EA deve ser crítica e problematizadora; b) a EA crítica deve ter o trabalho como princípio educativo; c) a EA crítica deve considerar o bem viver; d) a EA crítica deve ser voltada para diálogo verdadeiro; e) a EA crítica deve ser um ato político; f) a EA crítica deve promover a participação ativa; e g) a EA crítica deve assegurar a justiça ambiental.

É importante destacar que não se trata de uma lista conclusiva, não é um rol taxativo, mas um conjunto de fundamentos que deram suporte teórico e metodológico para as atividades de levantamento de dados e respectiva análise destes dados. Além destes, pensamos ser interessante que outras pesquisas abordem temas como o caráter interdisciplinar da EA, os aspectos relacionados à solidariedade, a alteridade, o pertencimento, a questão da conservação da biodiversidade, a problematização do modo de vida capitalista e sua relação com o consumismo, a questão dos currículos, etc. são, princípios e temas também abordados no conjunto de textos clássicos da EA, publicados, por exemplo, no Livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* (2004) e nas coletâneas *Encontros e Caminhos. Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores* (2005, 2007, 2014).

3 METODOLOGIA

Este artigo baseia-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórica, pautada no método dialógico freiriano (Freire, 2004). O estudo insere-se no campo da Educação Ambiental Crítica (Loureiro, 2004), com a finalidade de elaborar uma estrutura conceitual que apoie uma práxis transformadora junto a catadores/as de materiais recicláveis. Os princípios abordados neste trabalho – pensamento crítico, trabalho como princípio

educativo, bem viver, participação ativa, justiça ambiental e ação política – são essenciais para a posterior realização das atividades de campo da pesquisa de mestrado.

As reflexões que subsidiam este trabalho têm sua origem em ações desenvolvidas no município de Cáceres-MT desde 2018, no âmbito do Projeto de Extensão IFMT Sustentável e dos projetos de pesquisa vinculados à Rede SACI – Sustentabilidade Ambiental e Camponesa no IFMT, que acompanharam associações e cooperativas de catadores/as locais. Essas experiências prévias com o tema e os grupos de catadores/as inspiraram a busca por uma fundamentação teórica sólida e coerente com a realidade vivenciada.

Os procedimentos metodológicos aplicados para a construção e sistematização da estrutura teórica incluíram:

- a) Estudo Teórico Dirigido: Realizado por meio de encontros quinzenais (2022-2023) dedicados à leitura, análise e discussão de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da Educação Ambiental Crítica e da pedagogia freiriana. Este processo envolveu a imersão em obras de Carvalho (2004); Freire (2004); Logarezzi (2007); Loureiro (2003, 2004, 2006, 2019); Loureiro e Torres (2014); Layrargues (2002; 2009); Sato (2003); Guimarães (1995; 2004); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Boff (2014); Acosta (2017), Souza e Logarezzi (2017); Souza *et al.* (2017), Krenak (2020); Vieira e Tristão (2021). Além desses referenciais, foram analisados documentos fundantes da EA, como a Carta de Belgrado (1975), Declaração Tbilisi (1977), Nosso Futuro Comum (1987), Carta Brasileira para a Educação Ambiental (1992), Tratado de Educação Ambiental (1992), Agenda 21 (1992) e a Carta da Terra (1992). O estudo buscou identificar convergências e especificidades desses autores e documentos para fundamentar os princípios propostos.
- b) Círculos de Diálogo Teórico: Inspirados na pedagogia freiriana, estes círculos foram concebidos como espaços de problematização coletiva e construção participativa do conhecimento entre a pesquisadora e seu orientador. Neles, os conceitos foram debatidos, desdobrados e articulados, favorecendo uma compreensão aprofundada das interrelações entre os princípios da EA Crítica. A dialogicidade, neste contexto, foi empregada como ferramenta para a síntese e aprimoramento das ideias teóricas.

A análise para a construção desses princípios teóricos foi realizada à luz da Teoria da Ação Dialógica (Freire, 2004), buscando uma sistematização que orientasse a práxis transformadora. Cabe ressaltar que a pesquisa de mestrado da qual este artigo faz parte obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP-UNEMAT), parecer consubstanciado nº 6.169.027, garantindo os preceitos éticos para a etapa empírica do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES - PROPOSIÇÃO E DISCUSSÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA DIALÓGICA

Este artigo, como explicitado, apresenta e examina um conjunto de sete princípios da Educação Ambiental Crítica que orientam a fundamentação teórica de um trabalho voltado aos catadores/as de materiais recicláveis em Cáceres-MT. A compreensão e articulação desses princípios mostram-se valiosas para a concepção de um processo educativo que valorize a participação ativa desses sujeitos. Cada subitem apresenta como esses princípios se manifestam e contribuem para o fortalecimento de práticas educativas dialógicas e para o protagonismo desses sujeitos, enfatizando a importância de sua aplicação conceitual no contexto do trabalho com catadores/as.

4.1 Uma abordagem crítica e problematizadora

A EA é um campo da Educação que, assim como a Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Profissional, Educação com Pessoas Adultas, possui suas particularidades. A EA tem seus pressupostos, princípios e diretrizes. Ao longo dos anos, as atividades educativas identificadas com o conceito de EA têm sido categorizadas de muitas maneiras: educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, conservacionista, socioambiental, ao ar livre (Sauvé, 2005; Layrargues e Lima, 2014; Pinto, 2018; Fernandes, Kataoka e Suriani-Affonso, 2021; Pereira *et al.*, 2021).

Souza, Logarezzi e Souza (2023, p. 186) afirmam que a adjetivação dada ao substantivo Educação no campo da EA tem por objetivo

Incorporar nos mais diversos espaços de práticas sociais, em que haja intencionalidade educativa, dimensões da realidade ambiental, econômica e

sociocultural antes ignoradas (propositadamente) pela educação conservadora/bancária.

Assim, como já referido, em função dos compromissos socioambientais assumidos pela pesquisadora, para este trabalho, adotamos a EA Crítica como perspectiva de ação pedagógica.

Ao tratar da EA Crítica, Loureiro (2004, p. 24) afirma que “tratamos de uma perspectiva de educação que foi sistematizada no país a partir de duas vertentes consolidadas ao longo da década de 1970”, sendo elas: a pedagogia histórico-crítica, que tem entre seus representantes Demerval Saviani e Marilena Chauí, e a pedagogia libertária de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Conforme se demonstra, neste artigo, a referência central é a pedagogia freiriana, por considerar que a Teoria da Ação Dialógica (Freire, 2004) oferece condições basilares para a reflexão proposta.

Paulo Freire, ao escrever sua justificativa na obra ‘Pedagogia do Oprimido’, ensina que a atividade educativa dialógica, crítica e transformadora necessita de reflexão e engajamento com a inserção crítica dos seres humanos na realidade, pois, somente assim, processos educativos libertários poderão ocorrer. Freire (2004, p. 38) afirma que

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. [...] essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.

Como se observa, a inserção crítica refere-se ao processo em que, ao participarem de maneira ativa das atividades educativas, os seres humanos tomam consciência da condição de opressão a que são submetidos. Concomitantemente, ocorre o processo de desvelamento de uma realidade opressora, bem como o movimento individual e coletivo de superação dessa condição.

Conforme Guimarães (2004), a EA Crítica, em primeiro lugar, propõe-se a desvelar a realidade – explicitando-a dialógica e criticamente –, mas para que isto ocorra faz-se necessária a práxis – ação e reflexão. Assim, esta ação e prática oferecem subsídios para uma reflexão que gere uma nova compreensão de mundo, que seja justa e promotora da justiça ambiental.

O autor supracitado destaca ainda que a EA Crítica proporciona ambientes educacionais que incentivam e promovem a participação ativa e ações para intervir nos problemas socioambientais. Desta maneira, afirma que nestes ambientes é possível “superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo” (p. 30), e por meio desses processos vamos nos capacitando e colaborando, por meio da prática de uma cidadania ativa, sustentável e solidária, para a superação da crise socioambiental que todos enfrentamos.

Segundo Carvalho (2004, p. 19), na EA Crítica “a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado”. Não há, dessa forma, seres humanos fora da história. Como ensina Freire (2004), é por meio da atividade educativa problematizadora e contextualizada – tanto geograficamente quanto historicamente –, que será possível a superação da consciência ingênua na direção da consciência crítica. Ao abordar a contribuição teórica de Álvaro Vieira Pinto, Freire (1996, p. 113) define esses dois tipos de consciência da seguinte forma:

A consciência crítica é ‘a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar’.

O processo educativo baseado no pensamento freiriano, por promover a consciência crítica no âmbito da relação sociedade-sociedade e sociedade-natureza, não nega os conflitos socioambientais característicos da sociedade do consumo. Pelo contrário, possui o engajamento com a explicitação dos processos de destruição da natureza e da perda de direitos dos/as trabalhadores/as na sociedade de classe. Segundo Layrargues (2002, p. 191), a EA Crítica

É um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania [...].

É importante considerar que o adjetivo “crítico”, *por ser o qualificador que demonstra a intencionalidade do fazer educativo*, ocupa posição de destaque neste campo da educação. É uma das condições fundamentais para a realização das atividades, tendo em vista que a superação dos processos de opressão só é possível por meio da participação

qualificada e propositiva dos/as trabalhadores/as/educandos/as, tanto nos ambientes de trabalho – associações, cooperativas, sindicatos, etc. – quanto na esfera pública, ao apresentarem suas demandas ao poder público.

A EA Crítica, nos termos da abordagem freiriana, também tem como princípio ético e vocação ser problematizadora. A pedagogia de Paulo Freire é conhecida como pedagogia problematizadora, pois para o autor “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (Freire, 1982, p. 33).

Ao tratar da relação homem-mundo, Freire aborda os aspectos relacionados à interação entre os seres humanos e a natureza, interação esta que se dá por meio do trabalho, da ação e reflexão – que é a práxis –, por meio da qual os humanos transformam o ambiente com o objetivo de atender suas necessidades.

Freire (2004), ao tratar da educação dialógica, sustenta que questionar e refletir criticamente sobre as relações entre nós e o mundo, e entre nós e os outros, leva a uma compreensão mais profunda da realidade. E quando analisamos essas relações, podemos nos tornar mais conscientes de nós mesmos e do mundo ao redor, sendo esse processo de conscientização um elemento central para a libertação e a mudança social.

Um dos aspectos fundamentais da educação problematizadora diz respeito à horizontalidade que deve existir nos processos de ensino-aprendizagem, nos círculos de diálogo. Ao tratar desse tema, Paulo Freire estabelece uma diferença entre a prática da educação crítica e problematizadora e a educação bancária. A primeira é comprometida com a realidade dos/as educandos/as, fundamentada na dimensão concreta em que os participantes estão inseridos, proponente da transformação da realidade por meio da superação dos processos de exclusão social. E a segunda, por ser bancária e conservadora, gera a consciência ingênua e procura manter a adesão e a cultura do silêncio.

Freire (2004, p. 59) denuncia a educação bancária, comparando-a com o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” e, por conseguinte, afirma que ela perpetua a dominação, o autoritarismo e promove tanto a alienação quanto a submissão. Dessa forma, na educação bancária as pessoas oprimidas encontram-se em um estado passivo, o que impede de se tornarem sujeitos de mudanças em suas próprias vidas.

Ao denunciar a educação bancária, Freire (2004) propõe e anuncia a concepção problematizadora e libertadora da educação. Esta concepção ressalta a conscientização crítica e a transformação social, incentivando os/as educandos/as a questionarem e refletirem criticamente sobre sua realidade. Como proferido, a educação libertadora promove a superação da cultura do silêncio, pois consiste em uma compreensão na emancipação, na participação ativa e no diálogo verdadeiro. Dessa maneira, Freire (2004, p. 68) afirma que

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes a maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.

O ato cognoscente descreve a maneira como adquirimos conhecimento, sendo um processo ativo onde os sujeitos entendem, dão sentido e interpretam o mundo ao seu redor por meio de uma construção coletiva através do diálogo, da reflexão crítica e da *práxis*.

4.2 O trabalho como princípio educativo

Tendo em vista a importância do tema do trabalho para a reflexão sobre a EA Crítica em espaços de diálogo com catadores/as de materiais recicláveis, procuraremos fazer uma breve contextualização sobre o Trabalho como princípio educativo, considerando, para isso, as contribuições teóricas de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Ao afirmarmos que o trabalho como princípio educativo é um fundamento da EA Crítica, serão considerados para este texto três aspectos: a) a compreensão de que todos somos parte da natureza e estamos diretamente implicados a tudo quanto a ela ocorre, afetamos e somos afetados pela dinâmica da vida; b) a de que nossa ação sobre a natureza é uma ação que se dá na materialidade histórica, resultado da vontade humana; c) por ser ação humana não é fruto de fatalidade, pelo contrário, tudo quanto tem sido realizado, notadamente em tempos de capitalismo, em desfavor da manutenção da vida na terra, é resultado da deliberação humana, especialmente dos detentores do capital.

Considerando estes aspectos, importa partirmos da análise da dimensão ontológica do trabalho, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 20), o trabalho

[...] vincula-se, então, à própria *forma de ser dos seres humanos*. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é um aspecto educativo (grifo nosso).

Os autores, além de considerarem os humanos como seres que compõem a natureza, também avaliam que as mulheres e os homens se humanizam enquanto trabalham, se fazem seres históricos que *transformam conscientemente* a natureza para o atendimento de suas necessidades vitais. Nesse sentido, Ramos (2015, p. 114) afirma que o trabalho “é mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento”.

Ao contrário do sentido alienante e escravagista do trabalho imposto pelo capitalismo – o trabalho como condição ontológica se dá como ação humanizante, ocorre para a satisfação das demandas humanas, é causa de felicidade, de aproximação, fruto de deliberação pessoal (não imposta), condição primeira de conhecimento das necessidades comunitárias.

O trabalho é tomado como princípio educativo porque nestes termos ele é condição consciente de manutenção e reprodução da vida material individual e comunitária dos seres humanos. Assim como para Freire (1980) a conscientização se dá pela ação dialógica marcada pela práxis, com a ação transformadora no/do mundo. Para o autor em comento, a formação da consciência se dá pelo trabalho, pela ação humana sobre a natureza, numa relação de interdependência. É, a partir dele – do trabalho –, que os seres humanos decidem sobre como se efetivará sua existência e sua relação com os demais seres da natureza. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 29)

A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Considerando a dimensão ontológica do trabalho, entendemos que o ser humano, ao transformar a natureza, por dela fazer parte, também está se transformando. Ao propormos que o trabalho como princípio educativo é um fundamento da EA Crítica, consideramos a possibilidade de que, a partir do diálogo freiriano (Freire, 2004), é possível problematizar e superar, dialogicamente, a naturalização do trabalho alienado,

como o imposto pelo capitalismo. Como apontado por Moura (2008); Andrioni, Machado e Silva (2018), trata-se de uma abordagem que considera a formação omnilateral. Nesta formação, o/a educador/a e o/a educando/a estão em condição horizontal de aprendizagem, há, por certo, responsabilidades e conhecimentos distintos. No entanto, o que se pretende é a problematização da realidade a partir do conjunto de saberes do/a educando/a, levando em consideração a realidade cotidiana dos/as trabalhadores/as.

Concordamos que ao tratar das temáticas socioambientais é necessário considerar a articulação indissociável entre as atividades laborais dos/as catadores/as e as questões referentes a seus direitos individuais e coletivos, a sua cultura, ao meio ambiente, à política, à ciência, à cultura e às tecnologias sociais. Enfatizando que essa articulação não é estática, mas dinâmica e sujeita à incidência histórico-política desses sujeitos. Para o teólogo Leonardo Boff “os seres humanos formaram as culturas como modelação de si mesmos e da natureza” (Boff, 2014, p. 94). Depreende-se, dessa forma, que tal ação ocorre por meio do trabalho, é por meio dele que os seres humanos produzem suas vidas – considerando aqui sua subsistência –, e estabelecem suas práticas sociais, sua sociabilidade.

Este artigo propõe que a análise do trabalho dos/as catadores/as, em sua dimensão ontológica, transcende a visão meramente instrumental e o posiciona como um campo fértil para a construção de sentidos e de uma nova sociabilidade.

4.3 A promoção dialógica do Bem Viver

Neste texto, propomos abordar o Bem Viver como fundamento da EA Crítica, considerando que ele não se restringe ao bem-estar individual. Ao contrário, entendemos que a Terra é nossa Casa Comum, que os seres humanos e os demais seres da natureza são interdependentes e que a promoção desse modo de vida e a resolução dos problemas socioeconômicos e ambientais podem ser encontrados no interior das comunidades, dos empreendimentos solidários.

Como mencionamos, a EA Crítica é um campo da Educação que busca estabelecer espaços de diálogo verdadeiro onde seja possível problematizar o modo de vida imposto pelo capitalismo e anunciar dialogicamente outras maneiras de coexistência entre a nossa espécie e os demais seres da natureza. O modo de vida imposto pelo capital propõe reduzir

a natureza à simples fonte de recurso, dessa forma nega a condição de inter-relação necessária para a manutenção da vida na Terra.

Nos termos apresentados por Boff (2014), Krenak (2020), Acosta (2017), Vieira e Tristão (2021), o Bem Viver refere-se à compreensão inicial de que somos todos parte da natureza, a Terra é nossa Casa Comum, compartilhamos a existência com os demais seres da natureza. Há, portanto, uma ontologia que nos coloca como seres interdependentes. Há uma horizontalidade necessária, uma dimensão da existência que condiciona a existência humana à existência saudável dos demais seres vivos.

O Bem Viver “pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal” (Krenak, 2020, p. 8-9). Não se trata, desse modo, de se perguntar: o que satisfaz os seres humanos individualmente? Ou de reduzir a Terra à categoria de fonte de recurso natural – inesgotável, renovável. Mas, sobretudo, de reconhecer dialogicamente nossa condição primária de existência, pois para o autor somos parte da Terra e existimos na medida em que os demais seres existem, na medida em que a própria Terra existe.

De forma contrária está a perspectiva do que convencionou-se chamar de bem-estar. Para essa abordagem, que privilegia os interesses individuais, a natureza se resume a fonte de recurso, nela a natureza está fora dos seres humanos, somos estranhos. Para Krenak (2020, p. 13), o bem-estar

Está apoiado em uma ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos. [...] tem um fundamento, uma ontologia, que sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, que é a natureza, e que a gente pode incidir sobre ela e tirar pedaços dela.

Concordamos com o autor que fazemos parte da natureza, somos afetados e afetamos a dinâmica da existência no planeta. Da mesma forma, concordamos com ele que, na condição de humanos, somos, em última análise, a espécie que tem a capacidade de interferir de maneira positiva ou negativa para a manutenção da vida na Terra. A construção de entendimentos/consensos voltados para o Bem Viver deve levar em consideração a sinergia que há entre os seres da natureza, relação essa que é negada pelo modo de apropriação do ambiente natural imposto pelo capitalismo.

Entendemos que essa problematização, no âmbito teórico e, posteriormente, no cotidiano do mundo do trabalho de catadores/as, pode promover uma nova forma de

sociabilidade, pois tem o engajamento de oferecer elementos de análise que possibilitem a superação do modo de vida neoliberal, que oprime, desumaniza, degrada e explora o meio ambiente. Propondo uma forma de viver que é comum aos povos originários, dedicada à vida a partir de preceitos que apontam para a dignidade da pessoa humana e a conservação da biodiversidade.

Nesse sentido, o Bem Viver refere-se à necessidade de uma nova ética – nova porque antagônica à ética do capitalismo –, uma nova maneira de sociabilidade, uma práxis que seja orientada para a vida em sua completude, que valorize as relações, que promova a participação ativa, que desperte o respeito à diversidade, o que para Boff (2014, p. 117), contempla uma *ética do cuidado*, pois para o teólogo

Se encontra antes, é um *a priori* ontológico, está na origem da existência do ser humano. E essa origem não é apenas um começo temporal. A origem tem um sentido filosófico de fonte de onde brota permanentemente o ser. Portanto, significa que o cuidado constitui, na existência humana, uma energia que jorra ininterruptamente em cada momento e circunstância.

O autor considera que é necessário o cuidado com a Terra, nossa casa comum, e com os seres humanos, especialmente com os oprimidos e excluídos. Boff (2014, p. 164) afirma que “nada agride mais o modo-de-ser-cuidado do que a crueldade para com os próprios semelhantes”. Dessa forma, consideramos que dialogar sobre o Bem Viver, em um plano conceitual com a realidade dos catadores/as de materiais recicláveis, é tratar dialogicamente sobre seus direitos de cidadania, o acesso aos direitos humanos fundamentais e a importância socioambiental de sua profissão.

Abre-se a possibilidade de, a partir da valorização de suas vozes, encontrar formas de enfrentar os processos de invisibilização decorrentes do modo como a sociedade capitalista lhes impõe. Assim entendido, o Bem Viver não pode ser resultado de uma imposição, um modelo externo e arbitrário, compreendido, por outros, como uma maneira ideal de viver. Trata-se do que lhes é inerente, fruto do processo histórico de sua formação. É nesse sentido, por exemplo, que entendemos que a resolução de questões internas, referentes aos Empreendimentos Econômicos Solidários, deve ser encaminhada por eles. Nesse ponto, destaca-se a centralidade do diálogo freiriano, a possibilidade da ação dialógica (Freire, 2004). Entendemos que decidir sobre o que é o melhor para suas vidas, seja no âmbito privado ou em uma perspectiva comunitária, deve ser uma deliberação voluntária, fruto de livre manifestação.

Nestes termos, o Bem Viver, como fundamento da EA Crítica, como caminho na direção do ser mais freiriano, direciona a busca pela superação das Situações-limite por meio do Inédito Viável freiriano (Freire, 2004). Deve ser um caminho a ser percorrido *com* eles, não *por* eles. Trata-se de uma utopia que apresenta um horizonte de busca participativa e dialógica permanente, voltada para um mundo justo, igualitário, ambientalmente sustentável, que se constitui nos processos educativos.

4.4 O diálogo freiriano como caminho ao inédito viável

No Brasil, muitos autores abordam a questão da importância do diálogo nos processos educativos. Monteiro, Sorrentino e Jacobi (2020, p. 08) afirmam que o diálogo é

Um dos assuntos de grande relevância no momento atual, tanto no nosso país quanto ao redor do mundo, uma vez que navegamos por tempos de incompreensão generalizada e polarização. [...] a dificuldade de nos conectarmos com o diferente e de colaborar com a diversidade são alguns dos grandes desafios para vencer todas as crises postas e, então, rumarmos juntas e juntos em direção às sociedades sustentáveis.

Dentre estes autores, Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira (Brasil, 2012), é um dos principais teóricos citados nas publicações sobre educação ambiental (Loureiro; Torres, 2014). Como temos apontado, o diálogo freiriano (Freire, 2004) é um momento de encontro, onde ocorre a intersecção entre os demais fundamentos. Reside no diálogo verdadeiro a disposição à escuta e o respeito ao direito da fala. Concordamos com Freire (1980, p. 82), especialmente quando ele aponta que o diálogo

É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Consideramos que reside na ação dialógica a possibilidade de superação das práticas de dominação e alienação. Está na ação dialógica a possibilidade de elaboração colaborativa de práticas de liberdade, que sinalizam o caminho do inédito viável. Também a possibilidade de transformação da realidade, de superação dos processos de opressão e

de invisibilidade imposta aos trabalhadores/as da catação. O foco da EA Crítica está no fato de que o momento da atividade educativa se dá mediante a análise crítica e problematizadora da realidade. Não é possível a transformação da realidade no silêncio, pois para Freire (2004, p. 78)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

A EA Crítica é voltada para o estabelecimento de espaços de diálogo críticos, criativos, propositivos, desveladores da realidade, onde a interação é construída sobre o encontro amoroso e respeitoso entre os sujeitos, nessa dialética da ação-reflexão-ação, Freire (1983, p. 64) afirma que

O homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

Em sua obra ‘Pedagogia do Oprimido’, Freire discorre sobre os elementos fundamentais do diálogo verdadeiro, como se notará, todos são basilares para a promoção da Ação Dialógica, eles estão intimamente correlacionados, são interdependentes:

- a) o amor: para Freire (2004, p. 80) “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo”;
- b) a humildade: Freire (2004, p. 80) afirma que “não há, por outro lado, diálogo se não há humildade” e ainda que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais” (Freire, 1992, p. 47);
- c) fé nos seres humanos: Freire (2004, p. 81) considera que “a fé nos seres humanos é um dado a priori do diálogo”; o autor denuncia ainda que “sem essa fé nos homens o diálogo é uma farsa”;
- d) confiança nos seres humanos: para Freire (2004, p. 82) a confiança, como produção humana, é decorrência das interações que se dão no diálogo verdadeiro.

Para ele “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”;

e) esperança: para Freire (2004, p. 82) a esperança reside na “essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca”, não sendo para o autor, “porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto, e se luto com esperança, espero”;

f) pensar verdadeiro: para Freire (2004, p. 82) pensar verdadeiro é pensar crítico, é um pensar que “não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

As atividades educativas dedicadas ao pensamento freiriano e fundamentadas nos documentos em comento, devem ter no diálogo sua centralidade, devem considerar que, por meio dele, é possível estabelecer espaços de conscientização. Para Freire, citando Pinto (2010), a conscientização é um processo composto pelas seguintes etapas: a) a tomada de consciência, por meio da qual as situações-limite são dialogicamente identificadas e elevadas à condição de destacado percebido; b) em seguida ocorre a identificação dos atos-limite, que são coletivamente identificados na busca do inédito viável.

Logarezzi (2020, p. 129), ao tratar da importância da dialogicidade e da criticidade nos processos educativos que objetivam a conscientização, afirma que as atividades educativas

Com esse grau de compromisso com a transformação devem compor, em Freire, um processo de conscientização, em cuja práxis o diálogo, potencializado pela dialética, possa produzir um conhecimento que implique transformação social em direção à emancipação de seus sujeitos.

A necessidade de promoção do diálogo verdadeiro aparece como pano de fundo – um fundamento central –, presente nos encaminhamentos realizados nesses eventos e como diretriz fundamental das normas citadas. Esses documentos reconhecem a importância do diálogo como possibilidade sempre presente para a proposição de uma participação ativa e qualificada de todas e todos, especialmente como possibilidade de superação dos obstáculos socioambientais impostos pelo capitalismo.

4.5 É uma ação política

Depois de sua experiência como Secretário de Educação no município de São Paulo, Freire (1991, p. 1) concede uma entrevista ao Caderno de Ciências e, ao ser questionado sobre o caminho da Educação no Brasil, afirma que a “Educação é um ato político”, não relacionando e/ou reduzindo a Educação como uma prática partidária, mas como uma prática democrática desveladora da realidade, na qual os “educadores e educandos tiram a venda dos olhos para melhor verem a realidade”.

A pedagogia freiriana indica a possibilidade de transformação da realidade por meio da participação ativa. Para o autor, a realidade humana – a exemplo da crise ambiental a que estamos imersos – não é fruto de nenhuma fatalidade, não é destino, mas uma elaboração humana, passível de mudança. Freire (2004, p. 30) afirma que

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização [...] não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Para Freire, nossa vocação histórica é a libertação, a transformação, a promoção do bem viver, da conservação da biodiversidade. O autor nos apresenta uma dimensão ontológica que promove esperança e disposição ao diálogo. Seguindo o que Freire nos ensina, compreendemos que a EA Crítica é ato político porque é uma ação eminentemente humana, encarnada, histórica, marcada pelo a promoção da dignidade da pessoa humana – esta sim vocação histórica, por meio da transformação da realidade.

A EA Crítica é uma ação política, pois, a partir da reflexão dialógica, há o empenho com a práxis, com a incidência no mundo, para então transformá-lo. Ana Freire, ao tratar do legado de Paulo Freire à EA, realça o papel ético-político desse campo (Freire, 2003, p. 15)

Concretização desse que-fazer, que, repito, não é somente de natureza epistemológico-cognitiva, mas também ético-político-pedagógica. Se optamos por sermos educadores/as, implicitamente nos atribuímos a nós mesmos esta tarefa e precisamos agir porque os problemas que envolvem nossa presença no mundo estão aí à espera de solução. [...] esta tarefa educativa exige de nós a colaboração e a participação, uma ação em conjunto, engajada e sempre a partir da realidade local, com preocupação de todos os homens e de todas as mulheres sem exceção.

Como sinalizado pela autora, a educação é mais do que um processo de transmissão de conhecimento, por seu intermédio, impulsionamos a conscientização e a transformação social. Ao tratar desse tema, Freire (2004) denuncia o que ele chama de Educação Bancária – promotora do ser menos, onde os saberes e as experiências práticas dos/as educandos/as são desconsiderados nos processos educativos e na formulação de políticas públicas. Ao denunciar a Educação Bancária, Freire propõe a educação como ato político transformador, uma educação popular, ação essa promotora do ser mais, ser-para-si.

Nesta perspectiva, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992, p. 2), documento do qual o Brasil é signatário, ao tratar sobre os princípios da EA também destaca que “A Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político”. Ainda Guimarães (2004, p. 32), ao tratar a EA Crítica, afirma que ela “se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo irrenunciavelmente a sua dimensão política”. A EA Crítica é, portanto, ato político porque não se resume à reflexão descomprometida com a transformação da realidade. Ao contrário disso, pretende, a partir de uma interação – estruturada em uma racionalidade dialógica – transformar tal realidade com vistas à promoção da dignidade da pessoa humana e do equilíbrio ambiental.

Do mesmo modo, Souza *et al.* (2025, p. 4), ao abordar os aspectos teóricos da EA Crítica, ressaltam que ela é “política e não há de se argumentar pela neutralidade técnico-científica, pelo contrário, há um empenho com a superação dos processos de alienação promovidos pela educação conservadora”. Os autores e as autoras propõem que não há de se falar em neutralidade, mas de uma opção teórico-metodológica dedicada às demandas dos/as educandos/as e trabalhadores/as.

Trata-se de uma abordagem educativa promotora de esperança e engajamento crítico e consciente. Sobre essa esperança, é pertinente destacar que não se trata de uma espera acomodada, alienada, mítica, mas uma necessidade ontológica, esperança que tem como fundamento o compromisso coletivo com promoção da vida, com a superação dos processos de colonização do mundo da vida. Freire (1992, p. 10-11) reforça

[...] o essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, *precisa de ancorar-se*

na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para *tornar-se concretude histórica*. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (grifo nosso).

Assim, a EA Crítica não é indiferente à crise ambiental, nem tampouco causadora de alienação político-social, pois por meio dela é possível possibilitar a criação de espaços de diálogo propositivo, participativo, crítico e popular. No âmbito da esfera pública, a participação nestes espaços promove a superação dos processos de desumanização e degradação da natureza, e, a partir da ação dialógica, visa a conscientização dos sujeitos – educandos/as e educadores/as –, em relação aos desafios ambientais e sociais enfrentados pela sociedade.

4.6 Comprometida com a participação ativa

A EA Crítica é dedicada à participação ativa, portanto promotora da cidadania, pois valoriza as diferenças culturais, garante a expressão das diferentes vozes, tem na equidade um de seus fundamentos basilares. Diferente da participação passiva, que é alienada, descomprometida com a vida, esvaziada do interesse pelo bem comum, que, por fim é, em grande medida, utilizada para legitimar os interesses de agentes de mercado. Para Demo (1988, p. 23)

Participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. É a melhor obra de arte do homem em sua história, porque a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão.

A PNEA (1999), em seu art. 4º, I, considera o “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”, da EA. Essa política, no art. 5º, IV, estabelece como fundamental para sua implementação o “incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável”, destacando, dessa forma, a necessidade da participação para a transformação social. No mesmo dispositivo, a PNEA considera que a participação é um elemento primordial para a “preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”.

Na série ‘Construindo os Recursos do Amanhã’, Loureiro *et al.* (2003, p. 51) destacam a participação como um dos termos mais citados tanto em discursos de

organismos multinacionais e empresas transnacionais quanto em envolvimento sociais revolucionários, ressaltando também que ela representa a possibilidade de promoção da equidade no processo, reconhecimento das experiências adquiridas de cada pessoa e colaboração coletiva para alcançar uma cidadania solidária.

O autor, ao sinalizar que a palavra participação é citada em muitos discursos, considera que ela demanda, não apenas a igualdade de acesso ao processo decisório, mas também o respeito pela diversidade de saberes individuais e o empenho com a construção coletiva de caminhos que promovam a cidadania plena e a inclusão social.

Do mesmo modo, no livro ‘Política e Educação’, Freire (2001, p. 36) anuncia a participação em diferentes vertentes e a define como “um direito e um dever de não nos omitir”, sendo assim, defende a participação como uma forma de expressão, de possuir voz, de influenciar e de tomar decisões, como um aspecto essencial dos direitos de cidadania. Na obra ‘Educação e Mudança’, Freire (1983, p. 66) a participação também expressa a tomada de decisões, na qual o povo “descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir”.

Nesta perspectiva, Rahnema (2000, p. 197) descreve, no dicionário do desenvolvimento, a participação popular e afirma que a mesma se justifica

Não só porque é uma expressão da vontade da maioria das pessoas, mas também porque é o único instrumento que essas pessoas possuem capaz de garantir que os objetivos de um desenvolvimento mais humano e mais eficiente [...] possam ser atingidos pacificamente.

A autora enfatiza que a participação, além de ser ativa, precisa ser popular. Quando as pessoas têm a oportunidade de participar ativamente nos processos de tomada de decisões, os conflitos tendem a ser resolvidos/superados de maneira dialógica e construtiva, promovendo, dessa forma, um envolvimento mais justo. Trata-se da oportunidade de os participantes apresentarem seus argumentos e, a partir dos consensos e dissensos, formularem encaminhamentos a partir de suas demandas.

Nesse mesmo sentido, Sguarezi (2011), na parte introdutória de sua tese, intitulada ‘Autogestão e Economia Solidária: limites e possibilidades’, aborda sobre a participação política e ressalta que “cabe aos trabalhadores/as lutar pela cidadania e conquistar um

espaço que lhes garantam o mínimo de dignidade”. Nota-se que esta participação envolve a conscientização de classe e a ação coletiva, na busca de uma sociedade democrática.

Finalmente, consideramos a participação como um princípio da EA Crítica tendo em vista que por meio dela é possível que as atividades educativas promovam espaços dialógico-críticos, propositivos e colaborativos, que provoquem reflexões voltadas para a realidade fática de todos os participantes.

4.7 Comprometida com promoção da justiça ambiental

Consideramos importante destacar que ao afirmarmos que a justiça ambiental é um fundamento da EA Crítica, estamos nos alinhando a uma perspectiva teórica que entende que a superação da crise ambiental não está nas mãos do mercado. Pelo contrário, sustentamos que se deve considerar que tal superação somente acontecerá – como horizonte utópico – se de fato as pessoas em situação de vulnerabilidade social, os/as trabalhadores/as, os movimentos sociais, os povos e comunidades tradicionais e intelectuais orgânicos se organizarem na direção de tal mudança. Nesse sentido, Acseirad (2002, p. 51) afirma que

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

Freire (2014, p. 12) afirma que seria uma ingenuidade somente “os ‘inocentes’ podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem”. O educador continua afirmando que também seria ingenuidade “esperar que as classes dominantes ponham em prática ou sequer estimulem uma forma de ação que ajude as classes dominadas a assumir-se como tais” (p. 113). Para ele, portanto, a possibilidade de transformação social decorre do processo de conscientização da classe trabalhadora. Trata-se do desenvolvimento da consciência de classe a partir do estabelecimento dos espaços de diálogo onde os/as trabalhadores/as possam problematizar a realidade – no caso deste artigo, tematizando as questões socioambientais –, para então propor alternativas de superação.

A obra ‘Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos Educadores’, publicada em 2005, apresentou como objetivo a reflexão na formação de educadores/as a partir dos princípios e objetivos da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental. Para isso, foram selecionados temas com expressões consideradas basilares na reflexão pedagógica para uma EA Crítica e emancipatória, incluindo o tema da justiça ambiental, tendo em vista a relevância desse tema.

Nesta obra, Acseirad (2005, p. 219) expressa que “a noção de “justiça ambiental” exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental”, e inclusive menciona que a justiça ambiental nasceu da ação crítica, problematizadora e criativa por meio de estratégias colaborativas dos movimentos sociais. Trata-se de uma questão que emerge do debate socioambiental sobre a presença e a ausência do Estado no cumprimento de suas funções, especialmente na promoção dos direitos humanos fundamentais como acesso à água potável, saneamento básico, moradia, educação etc.

Na obra ‘Riscos e desigualdade social: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil’, Herculano (2002, p. 2), ao definir justiça ambiental, define-a como

O conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas ou programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas. Ou seja, justiça ambiental é o princípio em que os custos ambientais devem ser distribuídos de maneira justa entre a sociedade.

Nestes termos, o autor considera que o tema da justiça ambiental visa inserir no âmbito do debate educacional, econômico, político e ambiental a questão da vulnerabilidade social de alguns grupos sociais aos impactos ambientais e a necessidade da ação comunitária e estatal no enfrentamento a esta questão.

No Brasil, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, fundada em 2001, expandiu o conjunto de práticas e princípios relacionados à justiça ambiental, como evidencia Acseirad (2005, p. 224)

a) asseguram que nenhum grupo social [...] suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões de políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; b) asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país; c) asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais e a destinação de rejeitos e localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos,

programas e projetos que lhes dizem respeito; d) favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento [...].

Conforme o autor demonstra, esses princípios promovem a equidade e o processo de tomada de decisões relacionadas ao meio ambiente. Essas decisões não podem acarretar consequências ambientais injustas para grupos étnicos e raciais. Há um empenho do Poder Público para priorizar o cuidado com as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Nesse mesmo sentido, Jacobi (2005, p. 245), ao tratar de uma ética voltada para a justiça ambiental, afirma que a EA Crítica

Promove os instrumentos para a construção de uma visão crítica, reforçando práticas que explicitam a necessidade de problematizar e agir em relação aos problemas socioambientais, tendo como horizonte, a partir de uma compreensão dos conflitos, partilhar de uma ética preocupada com a justiça ambiental.

5 CONCLUSÃO

As reflexões e o desenvolvimento teórico apresentados neste artigo demonstram que os princípios da Educação Ambiental Crítica são mais do que meros arcabouços teóricos; representam ferramentas conceituais que podem fundamentar transformações sociais de relevância, particularmente na vida de grupos vulnerabilizados. O engajamento com atividades educativas, baseadas na dialogicidade freiriana, revela-se fundante para a concepção teórica da emancipação dos/as catadores/as de materiais recicláveis, por meio da problematização das condições de opressão social a que estão submetidos. Esta abordagem conceitual permite não apenas compreender suas realidades, mas também articular caminhos para que possam agir ativamente para modificá-las e construir novas perspectivas de vida.

As leituras e a análise da literatura nos levaram a propor princípios fundamentais para a concepção de atividades de EA com catadores/as, servindo como horizonte metodológico e analítico: EA crítica e problematizadora; trabalho como princípio educativo; Bem Viver; diálogo verdadeiro; ato político; participação ativa; e justiça ambiental. Estes princípios são concebidos para que, durante as futuras atividades de pesquisa, possam guiar a problematização dos temas e contribuir com o processo educativo.

A proposição teórica deste artigo revela que uma ação educativa fundamentada na dialogicidade freiriana não apenas fortalece processos de conscientização crítica, participação ativa e organização autogestionária dos/as catadores/as, mas, mais amplamente, redefine o entendimento teórico da luta por direitos, reconhecimento e justiça socioambiental, apontando para uma nova concepção de sua articulação. O estudo conceitual reitera que o Bem Viver, enquanto horizonte utópico, não é uma imposição externa, mas uma construção coletiva, profundamente ligada à realidade a ser vivenciada e ressignificada pela ação-reflexão-ação dos próprios sujeitos.

Estima-se que este trabalho contribua para o campo da Educação Ambiental Crítica, pois fornece uma sistematização de princípios interconectados, que reestrutura a compreensão da intervenção social e da pesquisa neste domínio.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2ª Reimpressão. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2017. 264 p.
- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Editora UFPR. n. 5. p. 49-60. jan./jun. 2002.
- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social aplicado. In: FERRARO JÚNIOR, Luís Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 217-228.
- ANDRIONI, Ivonei; MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da. Educação do campo na perspectiva omnilateral e politécnica: uma proposta em construção. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 19, p. 170-184, jan./jun. 2018.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Carta da Terra**. 1992. Disponível em: [https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/pdf-ready\(portuguese\).pdf](https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/pdf-ready(portuguese).pdf) Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília. 2004. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores - Vol 1, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.fubaea.com.br/encontros-e-caminhos-pdf> Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores - Vol 2, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.fubaea.com.br/encontros-e-caminhos-pdf> Acesso em: 15 mar. 2024

BRASIL. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores - Vol 3, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.fubaea.com.br/encontros-e-caminhos-pdf> Acesso em: 15 mar. 2024

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.** *Diário Oficial União*, Brasília, DF, n. 73, seção 1, p.1, 2012.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acesso em: 16 mar. 2024.

BRUNDTLAND, Gro Harlem; **COMUM, Nosso Futuro.** Relatório Brundtland. Our Common Future: United Nations, p. 540-542, 1987.

CARTA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1992. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/comunicacao/item/8069-declara%C3%A7%C3%A3o-de-bras%C3%A9dia-para-a-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental.html> Acesso em: 16 mar. 2024.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura *et al.* **Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação.** In Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo; Cortez; 1988. 176 p.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: **as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi** / organizado pela UNESCO. — Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

FERNANDES, Regiane Matozo; KATAOKA, Adriana Massaê; SURIANI-AFFONSO, Ana Lucia. A Abordagem das Macrotendências da Educação Ambiental em livros didáticos. **Revista Valore**, v. 6, p. 1518-1530, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982;

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983;

FREIRE, Paulo. Educação é um ato político. Cadernos de ciências. **Finep.** 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **O legado de Paulo Freire à educação ambiental**. In: NOAL, Fernando O.; BARCELOS, Valdo H. L. (Orgs.) Educação Ambiental e Cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 11-21.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 273-333.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de formação Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, CUT, 2005.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.
- HERCULANO, S. **Riscos e desigualdade social: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil**. In: *I Encontro da ANPPAS*. Indaiatuba, 2002.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 233-250, 2005.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. 36p. 2020. Org. o Bruno Maia. Disponível em: <https://www.culturadobemviver.org/> Acesso em 22 abr. 2024.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A crise ambiental e suas implicações na educação**; In: Quintas, José Silva (Org). Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. 2º ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, p. 11-31, 2009.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.
- LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. **Educação ambiental em resíduo: o foco da abordagem**. In: LOGAREZZI, A. J. M.; CINQUENTTI, H. C. S. (Org.). Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 119 - 144.
- LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Fundamentos de uma educação ambiental dialógico-crítica. IN. **Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP/Ed. Na Raiz, p. 121-134, 2020.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *et al.* Construindo os recursos do amanhã: cidadania e meio ambiente. **Salvador: CIMA/CRA**, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. In: **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2006. p. 150-150.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. TORRES, Juliana Rezende (org.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**, v. 1, São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 1, p. 79-95, 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11> Acesso em: 23 abr. 2024.

MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. SORRENTINO, Marcos. JACOBI, Pedro Roberto. **Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis**. São Paulo IEE-USP: Editora Na Raiz, 2020. Disponível em <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/684> Acesso em: 08 fev. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em 16 mar. 2024

ONU - Organização das Nações Unidas. Conferência das nações unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD). **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PEREIRA, Karina Braccini; ÁVILA, Maurício Cendón do Nascimento; DINARDI, Ailton Jesus; PESSANO, Edward Frederico Castro. A categorização de Educação Ambiental: discussões de propostas, processos e finalidades a partir da percepção de um grupo de Pós-Graduandos. **VIDYA**, v. 41, n. 1, p. 239-261, 2021.

PINTO, Álvaro Viera. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Viera. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. II, p. 284.

PINTO, Maria do Socorro Duarte. **Aplicação da cartografia das correntes de educação ambiental de Sauvé em uma escola pública no município de Uiraúna – PB**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado Acad mico em Sistemas Agroindustriais). Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, Paraíba, Brasil, 2018.

RAHNEMA, Majid. **Participação**. In: SACHS, Wolfgang. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder. Vozes, 2000. p. 190-210.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos, Rima, 2003.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**, p. 17-44, 2005.

SQUAREZI, Sandro Benedito. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. 2011. 263 p. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

SOUZA, Silvano Carmo de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental dialógico-crítica com comunidades tradicionais no Pantanal de Mato Grosso: a solidariedade e os enfrentamentos nas práticas sociais. **Ambiente & Educação**. Revista de Educação Ambiental v. 22, n. 1, p. 111-131, 2017.

SOUZA, Silvano Carmo de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; SOUZA, Erika Patrícia Lacerda Dias. **A educação ambiental e o cuidado com a vida no pantanal de Mato Grosso: reflexões teóricas**. In **Realidades Brasileiras: Teorias e Práticas Sociais Libertadoras** /Laudemir Luiz Zart (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2023. (Serie Sociedade Solidaria, Vol. 10 – 2023) 366 p. Il.

SOUZA, Silvano Carmo de; MEDEIROS, Reginaldo Antonio; VIANA, Iris Gomes; SOUZA, Erika Patrícia Lacerda Dias. **Educação Ambiental: reflexões teóricas sobre nossas práticas educativas**. Anais da JENPEX 2017, 06 a 11 de novembro de 2017. Disponível em: <https://cas.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/jenpex-2017-caceres> Acesso em: 17 mar. 2024.

SOUZA, S. C. MEDEIROS, R. A., VIANA, I. G., SOUZA, E. P. L. D. Educação ambiental: reflexões teóricas sobre nossas práticas educativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 11, n. 1, p. e76459–e76459, 2025.

UNESCO. Seminário internacional de Educación Ambiental. Belgrado, 1975. Paris.

VIEIRA, Maglis, TRISTÃO, Martha. Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver. **Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental**, 26 (1) 2021. P. 296–324. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v26i1.13109> Acesso em: 10 mai. 2024.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Souza, E. P. L. D., Sguarezi, S. B., Souza, S. C. de, & Matos, K. M. de. (2026). POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CRÍTICA: PROPOSIÇÃO DE

PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM CATADORES DE MATERIAIS
RECICLÁVEIS. Veredas Do Direito, 23, e235357.
<https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5357>