

Paulo Freire e educação ambiental crítica: Por uma práxis intercultural de libertação

Paulo Freire and critical environmental education: For an intercultural praxis of liberation

  César Augusto Soares da Costa¹

  Carlos Frederico Bernardo Loureiro²

Resumo: O propósito deste artigo é destacar alguns pressupostos e implicações políticas da pedagogia libertadora de Paulo Freire à luz das categorias interculturalidade e libertação para a Educação Ambiental crítica. Assim, nossa argumentação está sistematizada em dois momentos, seguidos à introdução. No primeiro, reafirmamos a relevância de Paulo Freire enquanto um pensador que tematizou de forma radical a América Latina, destacando sua concepção crítica na educação. No segundo momento, buscaremos compreender a realidade latino-americana a partir das categorias “interculturalidade, exclusão e libertação” na compreensão de Freire, as quais revelam a necessidade de questionar a subjugação da natureza e a condição daqueles que historicamente estão postos como subalternos pelo projeto societário capitalista imposto pelo pensamento eurocêntrico. Ao final, elencaremos a relevância política dos conceitos apontados para a Educação Ambiental crítica.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica; Interculturalidade; Libertação; Paulo Freire.

Abstract: The purpose of this article is to highlight some assumptions and political implications of Paulo Freire’s liberating

¹ Sociólogo. Pós-Doutor em Direito e Justiça Social/FURG. Professor no PPG em Política Social e Direitos Humanos/UCPEL. Pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade/LIEAS-UFRJ. Líder do Núcleo de Estudos Latino-Americano (NEL/UCPEL). E-mail: csc193@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7190-6606>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4666300272493509>.

² Doutor em Serviço Social/UFRJ. Professor Titular no PPG em Educação/UFRJ. Coordenador do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade/UFRJ. Pesquisador do Cnpq. E-mail: sociologors@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4640-6455>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5548225546111298>.

pedagogy considering the intercultural and liberation categories for critical Environmental Education. Thus, our argument is systematized in two moments, followed by the introduction. In the first, we reaffirm the relevance of Paulo Freire as a thinker who has radically addressed Latin America, highlighting his critical conception in education. In the second moment, we will seek to understand the Latin American reality from the categories “interculturality, exclusion and liberation” in Freire’s understanding, which reveal the need to question the subjugation of nature and the condition of those who are historically placed as subordinates by the capitalist societal project imposed by Eurocentric thought. In the end, we will list the political relevance of the concepts pointed out for critical Environmental Education.

Keywords: Critical Environmental Education; Interculturality; Liberation; Paulo Freire.

Data de submissão do artigo: setembro de 2020.

Data de aceite do artigo: julho de 2023.

1. Introdução

Neste artigo pretendemos indicar alguns aspectos centrais da pedagogia de Paulo Freire e sua contribuição epistemológica e política para aproximações críticas em torno da pesquisa em educação ambiental.

Freire é um dos ícones do pensamento pedagógico latino-americano, nos quais destaca-se uma concepção de filosofia e de educação orientada pela finalidade da libertação. Sinalizamos que o aprofundamento teórico em Freire seja relevante, uma vez que temos uma grande quantidade de pesquisas em educação ambiental em vários programas de pós-graduação que reconhecem a diversidade cultural e que visam superar as relações sociais alienadas no capitalismo (Costa; Loureiro, 2014), fundamento último da destruição intensiva da natureza. Indica-se que,

Paulo Freire, tal como Dussel, situa-se entre os intelectuais latino-americanos. Latino-América situada no hemisfério sul do globo terrestre, que, desde 1492, vem, segundo Dussel (1992) experimentando uma relação colonialista onde o norte do globo norteia as práticas político-culturais por meio de discursos ideológicos que mantém seu status quo em relação ao sul dominado, inclusive epistemologicamente (Dias; Oliveira, 2012, p. 28).

Assim, a nossa argumentação está sistematizada em três momentos, que seguem a introdução. No primeiro, reafirmamos a relevância de Paulo Freire enquanto um pensador que tematizou de forma radical a América Latina, destacando sua concepção crítica na educação. No segundo momento, buscaremos compreender a realidade latino-americana a partir das categorias “interculturalidade e libertação” na compreensão de Freire, as quais revelam a necessidade de questionar a subjugação da natureza e a condição daqueles que historicamente estão postos como subalternos pelo

projeto societário capitalista imposto pelo pensamento eurocêntrico. Ao final, elencaremos a relevância pedagógico-política dos conceitos apontados para a Educação Ambiental (EA) crítica.

2. Paulo Freire: por uma radicalidade crítica e pedagógica na América Latina

Situamos a concepção educativa de Paulo Freire³ numa perspectiva problematizadora, apontando uma dimensão epistemológica e política em seu pensamento educacional, ou seja, a de não apenas conhecer a opressão e a desumanização social vivenciada na sociedade capitalista, mas, sobretudo, de transformá-la (Dias; Oliveira, 2012). Paulo Freire situa-se na origem de um novo paradigma educacional, que surge na América Latina (AL) e que se afirmou no processo de desenvolvimento e reinvenção nas variadas experiências de luta social e organização das classes populares. Freire, em seus registros feitos na obra *Pedagogia da Esperança*, indicava a relevância da *Pedagogia do Oprimido* em transformar-se num projeto coletivo enquanto obra daqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e mais humanizado para todos (Streck; Redin; Zitkoski, 2010a). Sua obra dialoga com muitos pesquisadores que se dedicaram à construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora. Entre os múltiplos aspectos da obra de Freire contribuem para isso poderíamos elencar: sua ousadia epistêmica, seu engajamento político, seu pensar esperançoso e a atualidade do seu pensamento dialético e crítico (Streck; Redin; Zitkoski, 2010a). Paulo Freire não repete as estruturas da tradição filosófica, mas inova ao partir do desafio da realidade social em diálogo com a análise da reflexão teórica⁴.

3 O pensamento crítico de Freire se organiza no entrecruzamento de dois eixos: o da radicalidade e o da totalidade. Radicalidade não no sentido de radicalismo, mas no sentido de empenho em buscar as raízes ou origens das coisas e da História. É o empenho de compreensão dos fenômenos por sua gênese ou historicidade. Totalidade, no sentido de empenho por compreender cada fenômeno, cada acontecimento, cada processo, cada problema, dentro do conjunto de que faz parte, supondo-se que todo acontecimento é parte de um todo, e que para compreender a parte é preciso compreender a totalidade da qual ela é parte (Casali, 2008).

4 Altemayer Júnior (2008, p. 13), citando as palavras de Antônio Severino, pontua que: "Paulo Freire elaborou uma síntese humanista no plano filosófico educacional que serviu de base para sua prática pedagógica". Com efeito, a educação se apresenta como prática da liberdade, ou seja, trata-se de uma práxis que deve libertar o homem oprimido da sua situação de opressão. Essa libertação exige previamente um processo de conscientização em relação à condição de ser oprimido, processo que é feito de visão e de ação, de tomada de consciência ingênua, passando-se para um nível de consciência crítica, consciência articulada com a práxis, que será então transformadora. Para se chegar a esse nível de consciência é indispensável uma relação horizontal, onde a palavra "educando" é respeitada e valorizada. A cultura assume um significado de força libertadora, de pedagogia comprometida com a transformação social.

É evidente que Paulo Freire não se dedicou especificamente ao estudo da educação ambiental, mas suas reflexões abrem possibilidades para refletirmos a partir de sua teoria do conhecimento e do seu método pedagógico. Por intermédio de sua práxis teórica, ele oferece meios para refletirmos sobre o ético, o político e o pedagógico na ação de ensinar e aprender. Podemos, assim, encontrar em sua obra os pressupostos teóricos para subsidiar a educação ambiental, pois o pensamento de Freire tem muito a contribuir e a propor ações aos que se preocupam com uma educação ambiental crítica (Loureiro; Torres, 2014).

Paulo Freire tematiza sua experiência inserido na realidade sofrida do Nordeste semiárido e da pobreza do Brasil. Seu horizonte começa com a negatividade: o reconhecimento da negação da possibilidade de vida para milhões de seres humanos. Freire criou sua teoria e método a partir do povo nordestino⁵ lançado à miséria econômica e social, que não reconhecia a própria riqueza cultural.

Paulo Freire se faz presente no caminho da educação e da política, embora não vá ao fundo da epistemologia, apenas a supõe como solúvel. Ou seja, ele se constitui a partir de uma posição política em favor dos oprimidos. Neste viés, o ponto de partida de sua reflexão é a realidade social opressora. O autor estabelece dialeticamente a denúncia de um mundo no qual se ampliam as formas de opressão destacando a relevância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação com a práxis social transformadora⁶:

Compreendemos, à luz do pensamento de Freire, que a questão ambiental e a educação são eminentemente políticas e implicam em construir pela participação radical dos sujeitos na vida social e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à ação transformadora da sociedade. Trata-se de uma

5 Para Casali (2008, p. 12): “Esse é o ponto de partida de Freire: o factum da negação da vida. O que fazer (como fazer) para afirmar a vida? Tratava-se, desde o início, de um empreendimento ético e político. O conhecimento seria uma mediação para essa ação prática de afirmação da vida. Freire empreende um processo educativo, cultural e político para que o educando, aquele que foi excluído e que por isso não teve condições de reconhecer o valor da própria vida, torne-se sujeito da sua própria prática, do seu próprio reconhecimento, reconhecendo-se pelo olhar dos outros que, na comunidade de oprimidos como ele, puseram-se a caminho de superar sua condição de dominados, assumindo-se como capazes de transformar as condições que negavam a sua humanidade”.

6 A verdadeira epistemologia, para Freire, é aquela que se resolve na prática. Freire está no campo da prática histórica e social que é o campo que resolve a história. Mas devemos reconhecer que Freire precisa também de um pensamento crítico de validação fundamental (epistemologia) para aquilo que pensa. Essa tarefa ele não cumpriu em vida. Cabe a nós, os que assumimos seu legado como uma tarefa histórica, realizar esse movimento de explicitação, para conferir à sua prática já validada uma validação exaustivamente crítica do ponto de vista também dos fundamentos epistemológicos (Casali, 2008).

ontologia político-educativa⁷ que parte da certeza de que vivemos numa sociedade opressora e desigual. Tais abordagens pedagógicas na educação ambiental foram contextualizadas por Loureiro⁸.

Paulo Freire vai discutir a educação situada nas situações concretas de opressão que passam homens e mulheres em suas relações de classe, etnia, gênero, entre outras (Dias; Oliveira, 2012). Já nas primeiras linhas de sua clássica obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), ele indica que:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo (Freire, 1987, p. 24-25).

Paulo Freire é um intelectual latino-americano. Esta afirmação indica uma perspectiva tanto geográfica e cultural quanto ideológica, uma vez que este pensador tem como base de suas construções teóricas a realidade social sofrida do nordeste do Brasil, pois para ele:

Quando escrevi *Pedagogia do Oprimido*, estava muito influenciado pela análise de classe de Marx e, dada a cruel opressão de classe que caracterizou meus anos de desenvolvimento no Nordeste do Brasil, minha maior

7 Dussel (2000, p. 443) traduz a relevância da obra freireana desta forma: "Buscando inspirar-se em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Lukács, Freud e outros muitos, Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o "lugar" e o "propósito" desta pedagogia".

8 No campo de abrangência da educação e suas abordagens, a influência de maior destaque encontra-se na pedagogia inaugurada por Paulo Freire, que se coloca no grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas nos anos de 1970 na América Latina, em seus diálogos com as tradições marxista e humanista. Esta se destaca pela concepção dialética de educação, que é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. (...) Fica, portanto, o conselho para que cada leitor faça esta aproximação crítica, permitindo-se a necessária flexibilidade metodológica para se ir além do que já foi feito (LOUREIRO, 2004, p. 66-67).

preocupação era, portanto, a opressão de classe [...] (Freire, 2001, p. 261-262).

Segundo Dussel (2000, p. 427): “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ‘ético-crítica’ das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade”. Enquanto houver oprimidos, condenados da terra nas sociedades do sistema-mundo (capitalista), sua práxis crítica de libertação é necessária.

Paulo Freire denuncia, do ponto de vista epistemológico, a supressão de saberes dessa população colonizada e espoliada, e valoriza esses saberes como condição da supressão das relações opressoras, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de uma epistemologia latino-americana. Para Dussel (2000),

A posição de Paulo Freire é radicalmente distinta, pois ele descobriu que é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no processo da sua libertação e, por isso, mudam os seus propósitos pedagógicos – se é que podem chamar-se assim, pois se trata de algo mais universal e radical (Dussel, 2000, p. 435).

Dussel (2000) entende que, para Freire, o educando não é só a criança, mas o adulto, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Assim, segundo o autor,

Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como sujeito histórico. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo sujeito social é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora [...]. Freire pensa na educação da vítima no processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (Dussel, 2000, p. 435).

Grosso modo, a visão de Paulo Freire assinala uma “revolução copernicana” na educação que ainda está distante de ser compreendida, pois muitos críticos apontam que a sua pedagogia não é pedagogia, ou que não é científica, só havendo propósitos sociais e políticos. Freire, citado por Dussel (2000, p. 436), responde: “como se tivesse sido alguma vez possível, em algum tempo-espaco, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a propósitos sociais e políticos”. Logo,

Toda a educação possível parte da realidade na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido. Em sua obra máxima de 1969, no exílio no Chile, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante: opressores-oprimidos (Dussel, 2000, p. 437).

Por meio da categoria *oprimido*, o pensador brasileiro quer transcender a teoria crítica de Horkheimer, partindo de uma práxis material centrada no contexto de negatividade da pessoa humana:

Se Horkheimer nos diz que a negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui não só temos uma teoria, mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são os já operários alemães, são os ‘condenados da terra’ de Fanon – camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentre os mais pobres do planeta –; não é já a teoria crítica de cientistas que procuram depois um ‘sujeito’ histórico: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los (Dussel, 2003, p. 437).

Centramos a pedagogia do oprimido como modelo de todo processo pedagógico crítico possível (Dias; Oliveira, 2012), já que é necessário não separar o ato de ensinar do ato de aprender. Compreendemos que a *Pedagogia do oprimido* de Freire expressa resistência às várias formas de opressão social dentre as quais a

do campo epistemológico, dimensionando a educação como espaço de luta política. Por conseguinte:

Freire então reconhece que é a vítima que toma consciência crítica. O educador lhe possibilita o descobrimento de sua condição de vítima. Isto é, a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente (para isso se faz necessária a ciência social crítica) (Dussel, 2000, p. 439).

A práxis libertadora é que dá sustentação a todo processo educativo. Para Paulo Freire, a práxis de libertação não é um ato final, mas um ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produziu a opressão. Desta forma, o ato pedagógico acontece dentro do processo da práxis libertadora, que não é somente um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante que busca o enfrentamento da opressão para que deixem de existir oprimidos. Consequentemente, para Freire, a “práxis de transformação” não é o lugar de uma experiência pedagógica, nem lugar de sala de aula com consciência teórica. Na própria práxis transformadora se vai efetuando como progressiva a “conscientiz-ação” que supõe uma teoria do sujeito social (Dussel, 2000). Significa dizer que o sujeito da educação é o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e ao descobrir-se oprimido pelo sistema⁹, emerge como sujeito histórico, que é igualmente o sujeito pedagógico.

Portanto, Freire possui razões políticas que nos auxiliam a compreender a realidade social latino-americana e a adoção de teorias críticas que influenciam a educação ambiental crítica brasi-

⁹ Dussel assinala que: “Nada mais longe de Freire que o irracionalismo pós-moderno. O oprimido necessita de razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização explícita, crítica. É aqui que começa o diagnóstico da cultura de dominação e da pedagogia bancária que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação, formando-se no seu interior uma “consciência dual” que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador. Isto é fruto de uma pedagogia de dominação, a chamada educação bancária do sistema” (Dussel, 2000, p. 440).

leira. Para Freire, “a filosofia é uma prática de libertação, portanto. Por sua vez, ser filósofo é se comprometer com o resgate da vida dos oprimidos, que historicamente travaram lutas de resistência e libertação” (Júnior, 2012, p. 211). Segundo Freire (1987, p. 47), a opressão é “um ato proibitivo do ser mais que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder”. Homens e mulheres, por serem inconclusos, têm uma vocação ontológica para serem mais, em permanente processo de formação humana, mas que é negada pela opressão. Freire (1987) relaciona a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização.

Concluindo esse tópico, podemos apontar em “Paulo Freire o status de um dos maiores educadores críticos do século XX, mas extremamente atual no contexto de opressão em que vivem as pessoas em todos os quadrantes da Terra” (Dias; Oliveira, 2012, p. 35).

3. Freire e a Educação Ambiental crítica: por uma práxis intercultural de libertação

Destacamos que as categorias mencionadas (interculturalidade e libertação) são de fato centrais para se compreender que a educação ambiental (EA) é um ato intencional, praxiológico e, portanto, não é algo espontâneo e sem certo grau de diretividade. Assim, para além do teorismo (que tem por premissa a convicção de que o mundo material nada mais é do que a expressão ou resultado dos sujeitos em sua capacidade racional de agir e produzir e utilizar técnicas) e do praticismo (discurso que hipervaloriza a prática, ou que a considera como a única dimensão válida no enfrentamento dos problemas ambientais), defendemos uma relação teoria-prática como exigência da EA (Loureiro, 2010). Cabe, antes de tudo, situar que a interculturalidade e a libertação podem ser vistas dentro de uma lógica de *exclusão*¹⁰.

10 Sobre o uso que este termo possui, Oliveira (2004) sinaliza que a partir do último quarto do século XX, o termo exclusão começou, gradualmente, a ocupar espaços na literatura social, especialmente a partir da área das políticas públicas. Hoje, está fortemente presente em todas as áreas. Na maioria das ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido; no campo das políticas públicas e da assistência social, constitui-se, inconfundivelmente, em alvo prioritário das ações; até mesmo certos movimentos religiosos, cujo conceito de “pobre” transcende o significado sociológico, renderam-se ao magnetismo do “excluído”. Quem são, entretanto, os excluídos? Ora, o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso a saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável (2004).

O debate do conceito de exclusão na educação ambiental é fundamental para a compreensão do mundo. A exclusão decorre das mesmas relações sociais alienadas que determinam a destruição ambiental. É no marco da modernidade burguesa eurocêntrica que se (Dussel, 2000): a) constituiu a natureza como um “objeto explorável” com vistas ao lucro capitalista em termos econômicos; e b) possibilitou a destruição da própria humanidade por intermédio do capitalismo. O desenvolvimento do capitalismo começa a configurar-se na fase de desenvolvimento mercantil. Nesse período, o capital conseguiu mercantilizar os minerais, os vegetais, os animais e o espaço natural.

Segundo Foster (2005), por meio do trabalho alienado e da propriedade privada dos meios de produção, a exploração da natureza no processo de acumulação do capital torna-se condição indispensável, estabelecendo o que Marx denominou de “falha metabólica”. A relação sociedade-natureza, historicamente determinada, que se tornou insustentável, expressando sua estrutura expropriadora e sua face destruidora das condições naturais que permitem a vida humana. Assim, o “conceito de “falha metabólica” permite evidenciar como a agricultura e a indústria capitalista se conjugam para explorar tanto o trabalhador quanto a natureza, perturbando, assim, o metabolismo social” (Zacarias, 2012, p. 50), mencionado por Marx no Livro XIII de *O Capital*¹¹.

Os argumentos acima expõem as raízes do tema da exclusão, que encontra no debate ambiental crítico pertinência. Com isso, chegamos ao exame da segunda categoria: a *interculturalidade*. Conseqüentemente,

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as

11 Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. Mas, ao destruir as condições desse metabolismo, desenvolvidas espontaneamente, obriga-o, simultaneamente, a restaurá-lo de maneira sistemática, como lei reguladora da produção social e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano. [...] Assim como na indústria citadina, na agricultura moderna o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são conseguidos mediante a devastação e o empastamento [comprometimento] da própria força de trabalho. E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. [...] Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda riqueza: a terra e o trabalhador. (MARX, 1996, p. 121-122).

culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (Oliveira, 2012, p. 120).

Sendo assim, a questão da interculturalidade no pensamento educacional freireano é crítica, considerando que ela problematiza a estrutura social vigente, evidenciando as relações de poder, e possui como ponto de partida o processo histórico de submissão e subalternização. Freire preocupa-se com as práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizando as diferenças e ocultando a desigualdade social (Oliveira, 2012). Há, nesta questão, um tensionamento cultural por serem diferentes nas relações democráticas, inclusive por se acharem num permanente processo de construção (Freire, 1993). Ou seja, caracteriza-se por ser uma criação histórica e que implica a convivência num espaço de culturas diferentes. Neste viés, compreendemos a tese da “unidade na diversidade”; a necessidade de reconhecer a diferença entre culturas, especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas (Oliveira, 2012).

Desse modo, a interculturalidade freireana aponta para a relevância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de se compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas (Freire, 2004). Logo, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (Freire, 2004, p. 75). Podemos dizer que:

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro

a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade (Oliveira, 2012, p. 122).

À vista disso, reconhecer as diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e à “identidade cultural do outro”, pois o respeito ao outro implica na recusa e oposição radical à discriminação de qualquer tipo: racial, de gênero, de classe, cultural etc. (Freire, 2001). Para Freire e Faundez (1985), é importante o descobrimento do Outro, das diferenças, para a descoberta do ser humano, e da importância de partir do Outro, “como cultura, uma cultura diversa”, rumo à práxis transformadora da realidade¹².

Por fim, trataremos da *libertação*. A concepção política de Freire é o que dá sentido à utopia de construção da nova sociedade livre, solidária e humanista. Tal projeto impele uma pedagogia da luta política a ser elaborada no processo da luta libertadora que os oprimidos tratam historicamente. Por essa razão é que não deve existir receitas prontas e previsões de como acontecerá o processo político libertador, porém, existe a exigência radical do cultivo da dialogicidade para que juntos, possam superar as práticas que reproduzem a opressão por uma nova cultura essencialmente humanizadora (Zitkoski, 2007). Além de uma política pedagógica dos oprimidos, a união dos diferentes (que formam o povo) é exigida na luta contra os antagonismos sociais (Freire, 1995). Essa estratégia precisa ser fundamental na luta política de libertação e superação da opressão e dominação existentes nas relações de gênero, vivências étnicas e, atualmente, na situação de desigualdade social reproduzida na questão ambiental, gerando injustiças diante do direito ao ambiente como bem comum (Loureiro, 2012). Segundo Zitkoski (2007),

¹² Em vista disso, podemos destacar que “O diálogo intercultural presente não é apenas, nem principalmente um diálogo entre os apologistas de suas próprias culturas, que intentariam mostrar aos outros as virtudes valores de sua própria cultura. É, antes de tudo, o diálogo entre os criadores críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira”, entre a própria cultura e a Modernidade). Não são dos que meramente defendem de seus inimigos, senão os que primeiramente recriam desde os supostos críticos que se encontram na sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que globaliza. A Modernidade pode servir como um catalizador crítico (se a usa a mão experta da crítica da própria cultura). Mas também, não é sequer o diálogo entre os críticos do “centro” metropolitano com os críticos da periferia cultural. É, antes de tudo, um diálogo entre os críticos da periferia, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de passar ao diálogo Norte-Sul” (Dussel, 2004, p. 199).

a luta política dos oprimidos deve ser radicalmente solidária com todos os segmentos e, para que as diferentes lutas de cada setor da sociedade se converta em uma articulação comum a todos rumo à transformação da sociedade, faz-se necessária uma leitura dialética (crítica e problematizadora) dos diferentes momentos do embate prático que incide contra as estruturas sociais opressoras (Zitkoski, 2007, p. 242).

Frente ao jogo de forças do processo político que produz o embate entre classes dominantes e classes populares, a manutenção dos interesses das classes dominantes ou redemocratização do acesso aos direitos, surgirão novos contextos que exigirão novas lutas antagônicas da vida em sociedade. Ou seja, o que está em jogo é a permanente luta de classes historicamente determinada.

O que acontece é que luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas (...). Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes e conflitos (Freire, 1994, p. 43).

Desse modo, a direção da perspectiva freireana implica uma opção ética e uma práxis histórica concreta. Evidencia-se que se deve aliar o rigor teórico especulativo e a ação ético-política a favor da libertação humana, uma vez que a indiferença compactua com o sistema vigente. Pois não é pela lógica e a eficácia que devemos mensurar o conhecimento, mas pelo seu caráter humanizador e justo das relações sociais, sobretudo, nas relações com a natureza.

Considerações finais

À luz do que foi exposto, consideramos que a abordagem ambiental na América Latina não é algo recente, embora este debate careça de sistematizações maiores, bem como de uma crítica mais consistente dos seus problemas. Uma abordagem da questão ambiental a partir da América Latina não pode ignorar o contexto em que se dá a institucionalização dessa problemática no período que se abre desde os anos 1970¹³.

Apontamos que o pensamento ambiental na AL vem se desenvolvendo contra os fundamentos de uma matriz eurocêntrica capitalista, cuja tradição tem na geopolítica atual do “desenvolvimento sustentável” sua nova forma de colonização/exploração. Do outro lado, temos

respostas críticas com o novo protagonismo, a partir das lutas locais/regionais de camponeses, de povos indígenas e de afroamericanos que no contexto geopolítico que se abre pós anos 1960, passam a ter condições de se expressar à escala internacional, inclusive se apropriando dos vetores ecológico e tecnológico (Porto-Gonçalves, 2012, p. 16).

Por isso,

É nesse momento que a relevância da categoria conflito ambiental para os movimentos sociais se explicita. Esta qualifica e integra a ação organizada em defesa de justiça social e do direito à vida emancipada, saudável e sustentável, uma vez que trata das relações estabelecidas

¹³ No entendimento de Porto-Gonçalves (2012, p. 26-27): “Muito embora correntes hegemônicas da esquerda marxista tivessem, de início, criticado o ecologismo, o fato é que diferentes movimentos sociais, sobretudo na América Latina, começaram a assimilar a questão ambiental à sua agenda política. Junto com esses movimentos se desenvolveram importantes correntes teórico-políticas no campo ambiental: a “ecologia popular”, o “ecologismo dos pobres” e o eco-socialismo – onde se destacaram intelectuais como o líder seringueiro Chico Mendes, assim como o epistemólogo mexicano Enrique Leff, o economista catalão Joan Martínez Alier que tem fortes ligações com movimentos sociais latino-americanos, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o biólogo e antropólogo mexicano Victor Toledo, o sociólogo marxista brasileiro Michel Löwy, entre tantos. Essa contribuição teórica-política é tão importante para compreender os complexos processos sócio-históricos que estão curso como são, ainda hoje, as teses de José Carlos Mariátegui elaboradas nos anos vinte do século passado, a Teoria da Dependência, sobretudo em sua vertente marxista (Rui Mauro Marini e Theotonio dos Santos), a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), a Teologia da Libertação (Frei Betto, Leonardo Boff, Enrique Dussel), assim como o Pensamento Descolonial (desde Franz Fanon e Aimé Césaire, ambos caribenhos, até o mexicano Pablo González Casanova, a aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui e o peruano Aníbal Quijano)”.

nos processos antagônicos de interesses entre agentes que disputam recursos naturais e buscam legitimar seus modos de vida (Loureiro, 2012, p. 51).

No que se refere à relevância dos movimentos sociais para esta discussão, existem pelo menos *dois elementos* que julgamos essenciais de serem explicitados no conjunto de argumentos desenvolvidos no texto (Loureiro; Layrargues, 2013): a) as lutas dos movimentos sociais na AL se destacaram por terem enfrentado e exposto as incongruências do processo produtivo, dando materialidade ao debate ambiental e trazendo para a arena política tais questões; e b) o tema ecológico não é propriedade de nenhum agente social, nem mesmo dos que com eles buscam identificação. Portanto, é uma dimensão da prática política e fator de identidade entre sujeitos e grupos.

Surge, então, um horizonte político que busca a afirmação da interculturalidade na EA, indicando o rompimento de uma lógica excludente e o desigual e o respeito da cultura do diverso. Tal lógica não deve estar alicerçada nos direitos individuais e da propriedade privada, mas, sobretudo, na efetivação da “libertação” da natureza sob o julgo mercantil.

Paulo Freire problematiza a exclusão e a interculturalidade das classes na AL, onde a estrutura do projeto societário capitalista contribui para a manutenção da realidade apresentada¹⁴.

Em consequência disso, a contribuição freireana constitui uma referência na pesquisa em EA crítica, uma vez que seu pensamento é um marco constitutivo desta, cuja potencialidade está justamente na quebra de uma EA normativa, acrítica e instrumental que não compreende a natureza conflitiva da sociedade capitalista e nem respeita o saber e a educação popular. Ou seja, Freire traz a todos educadores uma possibilidade política e pedagógica de refletir e enfrentar de forma radical as formas injustas de opressão na AL,

14 Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, como tratou em suas obras sobre a interculturalidade. O “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural crítica e evidencia a importância de se aprofundar os estudos sobre a educação popular freireana, na busca de compreenderem-se questões sobre a diversidade cultural. A educação popular freireana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de gênero, entre outros, além do de classe social, consolidando suas ideias pedagógicas, na construção de uma educação intercultural e libertadora (Oliveira, 2011).

que impedem a sua libertação social, a partir do respeito e da tolerância às diferenças culturais, e sem perder de vista o horizonte da igualdade e da libertação. Então, acreditamos que Freire tenha inegável contribuição neste debate, pois

Para que o pensamento freireano possa contribuir de fato na construção de outro mundo, que seja socialmente justo, ecologicamente prudente, politicamente atuante, culturalmente diverso, economicamente suficiente, ele não pode ser compreendido de forma superficial, desatenta, ingênua, descompromissada. Se assim for, o projeto torna-se inócuo, estéril, e tudo não passará de palavras vazias de sentido, jogadas ao árido vento da ilusão de que estamos em curso na mudança por outro modelo societário (Layrargues, 2014, p. 12).

Reiteramos que a contribuição freireana postula que a práxis de libertação não é um ato final, mas constante, que relaciona os sujeitos entre si na realidade que produz o oprimido. Nisso reside a necessidade da conscientização e da transformação. Indicamos que Freire é “um educador da “consciência ético-crítica” das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade transformadora” (Silva, 2012, p. 104). Freire quer efetivar uma “práxis libertadora” que tem concretudes sociais e políticas, frente a lógicas excludentes e desiguais para o ser humano e destrutivas da natureza. Portanto, Freire pretende contribuir noutra realidade a ser construída pelos *povos e culturas* no contexto de supressão da dignidade humana, visto que se trata de uma rebeldia encarnada na história em favor dos expropriados e oprimidos.

A conclusão a que chegamos, é que a interculturalidade, exclusão e a libertação pensadas à luz dos elementos da pedagogia de Freire contrapõe uma EA que expressa, reproduz e fundamenta a colonização que marca nossos saberes, práticas e poderes. A rigor, a descolonização do saber exige uma consciência histórica das suas origens, caminhos e novos horizontes políticos possíveis.

Portanto, a contribuição do pensamento de freireano para a pesquisa em EA consiste na crítica à sociedade capitalista ancorada em categorias libertadoras acompanhadas pelo respeito aos povos originários e tradicionais, sua cultura, seus costumes e modos de produção, firmando o diálogo de saberes que vise o enfrentamento do projeto civilizatório eurocêntrico e possibilite a afirmação de identidades próprias.

Referências bibliográficas

CASALI, A. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação. O Pensamento complexo, Teologia da Libertação, Justiça restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento estratégico e situacional. *In*: SILVA, Inácio da (Org.). **O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**: ciclo de seminários. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 9-20.

COSTA, C.; LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. UFMT, **Revista Georaguaia**, v. 3, n. 2, 2014.

DIAS, A.; OLIVEIRA, I. Um olhar Dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para a epistemologia do sul. *In*: OLIVERIA, I.; ARAÚJO, M.; CAETANO, V. (Orgs.). **Epistemologia e Educação**: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012, p. 24-35.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1980.

DUSSEL, E. Transmodernidade e Interculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). *In*: FORNET-BETANCOURT,

R. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. p. 159-208.

FOSTER, Bellamy. **A Ecologia de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2 ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

JÚNIOR, F. A. Paulo Freire e a Teologia da Libertação. *In*: **O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**: ciclo de seminários. SILVA, Inácio da (Org.). São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 13-15.

JÚNIOR, J. C. A perspectiva filosófica de Enrique Dussel: De uma filosofia da libertação à um pensamento crítico à ideologia de exclusão. **Sophia**: Colección de Filosofía de la Educación. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, p. 207-218.

LAYRARGUES, P. A Dimensão freireana na Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B; TORRES, J (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-12.

LOUREIRO, C. F. B; TORRES, J. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. *In*: NETO, A. C.; MACEDO FILHO, F. D; BATISTA, M. S. da S. (Orgs.). **Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente: 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. Ecologia política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.11 n.1, p. 53-71, jan./abr.2013.

MARX, K. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I, Tomo II. *In*: SINGER, Paul (Coord.). **Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

OLIVEIRA, A. Sobre o alcance teórico do conceito "exclusão". Porto Alegre, **Revista Civitas**, v. 4, nº 1, jan.-jun. 2004, p. 159-188.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 15-22.

OLIVEIRA, I.; DIAS, A. Ética da libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. Caxias do Sul, **Conjectura**, v. 17, n. 3, p. 90-106, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. *Inter. Interdisc. INTERthesis*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 16-50, Jan./Jul. 2012.

ZACARIAS, R. **A Lógica destrutiva do capital, crise ambiental, mudanças climáticas**: os movimentos sociais e a educação ambiental. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. 178 p.

ZITKOSKI, J. A Pedagogia freireana e suas bases filosóficas. *In*: GHIGGI, G.; SILVEIRA, F.; PITANO, S. (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2007. p. 229-248.