

**UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)**

Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação

IVAN LUÍS SCHWENGBER

**ECOPEDAGOGIA ENQUANTO EDUCAÇÃO
AMBIENTAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**

CHAPECÓ-SC, 2018

Ivan Luís Schwengber

ECOPEDAGOGIA ENQUANTO EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Professor Orientador: Dr. Ivo Dickmann

Chapecó/SC, mai.2018

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação

**ECOPEDAGOGIA ENQUANTO EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO
PRÁTICA DA LIBERDADE**

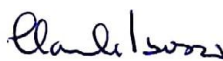
Ivan Luís Schwengber

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de
Mestre em Educação sendo aprovada em sua forma final.




Prof. Ivo Dickmann, Dr. Educação Universidade Federal do Paraná

BANCA EXAMINADORA



Prof. Claudio Almir Dalboso. Dr. Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel
(Alemanha)



Prof. Edivaldo José Bortoleto, | Doutor em Educação pela Universidade Metodista de
Piracicaba

Chapecó 15 de maio de 2018

João Alwysius e Basilissa Maria Schwengber
E todos os presentes ausentes!

AGRADECIMENTOS...

Num percurso formativo não identificamos todas as pessoas que colaboram para produção desta pesquisa, limitar-me-ei em citar alguns nomes que diretamente auxiliaram e contribuíram para elaboração do texto. Meus agradecimentos:

À Angélica Hister, que tem me acompanhado por algum tempo cotidianamente, debatendo ideias e ouvindo algumas divagações, e que com seu olhar perspicaz correu cada linha para contribuir com a beleza do texto.

À Sophia Vitória, com quem pratiquei a alfabetização/conscientização no processo de elaboração deste texto, representa todos os educandos com os quais tive o prazer compartilhar experiências.

À Inácio e à Regina Schwengber, com quem sempre dou muitas “voltas no paraíso natural”

Aos professores do PPGE da UNOCHAPECÓ, em especial a Dr. Ireno Antônio Berticelli, Dr. Leonel Piovezana e Dra. Tania Zancanaro, com quem desenvolvi alguns projetos de formação.

Ao meu grande mestre Dr. Ivo Dickmann, que aceitou o desafio de me acompanhar neste processo, soube sabiamente compreender o tempo da pesquisa.

Ao professor Dr. Edivaldo José Bortoleto, que aceitou o desafio de participar do diálogo filosófico, demonstrando o olhar da Fenomenologia, da Semiótica e da América Latina.

Ao professor Dr. Claudio Almir Dalbosco, que contribuiu para compreensão da educação dentro da tradição clássica, especialmente, com o olhar da tradição alemã e de Dewey, mostrando que a formação é uma prática de exercício de si.

Aos amigos professores Odair Neitzel, Jenerton Arlan Schütz, Jandrei Maciel parceiros na caminhada da escrita e de vivências.

Ao professor Lorival Rambo, que vive e zela incansavelmente pela necessidade da Educação Ambiental, pelos profícuos diálogos intercambiantes.

Agradeço a Fumdes/UNIEDU, pela ajuda parcial na realização desta pesquisa.

Aos colegas, amigos e familiares, que simpatizam e compartilham destas reflexões....

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate.
A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”
Paulo Reglus Neves Freire.*

RESUMO

A presente pesquisa trata da condição humana. Os homens e mulheres que participam e se integram com seu ambiente. E qual o papel da educação na participação com o ambiente, resgatando na obra de Paulo Freire fundamentos para discutir um problema hodierno, da Educação Ambiental. Numa relação horizontal da entre filosofia e pedagogia tratando-se da formação enquanto uma **Prática Libertadora**. Uma filosofia da educação que trata da formação de um sujeito crítico e integrado ao seu ambiente. O objetivo do texto é fazer uma abordagem crítica da Educação Ambiental, a **Ecopedagogia** enquanto uma prática educacional emancipadora. É uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica de cunho, que fundamenta a possibilidade de pensar e fazer Educação Ambiental. A **integração do homem com seu mundo** evidenciou o papel do ser humano no processo de participação de seu meio, uma práxis transformadora do sujeito e do ambiente em que vive. Uma práxis que encontra na prática educativa um momento privilegiado de emancipação, e que dentro de determinados contextos pode servir para tolher o processo de **humanização que culmina na libertação**. Esta desumanização ocorre em decorrência de outros seres humanos que, por algum interesse, não se interessam pela participação de todos neste processo. Tratar o meio como socioambiental, evitando a naturalização ambiental como a ausência da participação e integração do homem, para não verter na visão fatalista da destruição natural. O núcleo argumentativo está no **conceito Antropológico de Cultura** que funciona como emancipador do sujeito, enquanto pessoa, que a partir da educação desenvolve a **conscientização crítica**, e por outro lado, emancipa a sociedade em que vive, através da **participação democrática**. O conceito antropológico de cultura permite esta responsabilização do homem quanto à sua emancipação, à emancipação do próximo e à emancipação da natureza. O ponto central defendido é de que se o homem liberta a si, ao outro, é condição necessária da libertação, libertar o mundo da natureza, que se traduz numa vivência sustentável no e com o mundo. Este aparato teórico é pedagógico, e, portanto, formativo, na esperança do poder emancipatório do ser humano por sua educação. O resultado é a Ecopedagogia enquanto uma condição imprescindível para a formação emancipatória do ser humano, não mais perecendo o planeta como um lugar onde o ser humano se forma, mas constitutivo da formação do ser humano, e, em última instância, constitutivo do sujeito enquanto tal. Esta intrínseca relação dialética entre homem, natureza e sociedade é o tripé que se fundamenta toda a argumentação. E, por fim mostrando nos Círculos de Cultura, as práticas pedagógicas de Freire, que já comportam Ecopedagogia como uma Prática da liberdade. Utilizar as categorias e o sistema argumentativo, dentro de uma arquitetura freiriana, mostrando sua atualidade e sua viabilidade para resolver problemas da Educação Ambiental é atribuir Paulo Freire a autenticidade de um filósofo da educação..

ABSTRACT

The present research deals with the human condition. The men and women who participate and integrate with their environment. And what is the role of education in participation with the environment, rescuing in the work of Paulo Freire foundations to discuss a problem today, Environmental Education. In a horizontal relationship between philosophy and pedagogy in the case of training as a Liberating Practice. A philosophy of education that deals with the formation of a critical subject and integrated with its environment. The purpose of the text is to take a critical approach to Environmental Education, the **Ecopedagogy** as an emancipatory educational practice. It is a qualitative research of bibliographical revision of datum, that bases the possibility of thinking and doing Environmental Education. The **integration of man with his world** has evidenced the role of the human being in the process of participation of his environment, a transforming praxis of the subject and the environment in which he lives. A praxis that finds in educational practice a privileged moment of emancipation, and that within certain contexts can serve to stop the process of **humanization that culminates in liberation**. This dehumanization occurs because of other human beings who, for some interest, are not interested in the participation of all in this process. Treat the environment as a socio-environmental, avoiding environmental naturalization as the absence of participation and integration of man, not to shed in the fatalistic view of natural destruction. The argumentative nucleus lies in **the anthropological concept of culture** that functions as an emancipator of the subject, as a person who, through education, develops **critical awareness** and, on the other hand, emancipates the society in which he lives through **democratic participation**. The anthropological concept of culture allows this responsibility of man as to his emancipation, the emancipation of the neighbor and the emancipation of nature. The central point defended is that if man frees himself, the other is a necessary condition of liberation, liberating the world from nature, which translates into a **sustainable experience** in and with the world. This theoretical apparatus is pedagogical, and therefore formative, in the hope of the emancipatory power of the human being by his education. The result is Ecopedagogy as an essential condition for the emancipatory formation of the human being, no longer perishing the planet as a place where the human being is formed, but constitutive of the formation of the human being, and ultimately constitutive of the subject as such . This intrinsic dialectic relationship between man, nature and society is the tripod that underlies all argumentation. And, finally showing in the **Circles of Culture**, the pedagogical practices of Freire, already behave Ecopedagogy as a Practice of freedom. To use the categories and the argumentative system, within a Freirean architecture, showing its currentity and its feasibility to solve problems of Environmental Education is to attribute Paulo Freire to the authenticity of an educational philosopher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ECOPELAGOGIA E O PROJETO EMANCIPADOR DE PAULO FREIRE	18
1.1 O CONCEITO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA	21
1.2 O PROJETO EMANCIPADOR	26
1.3 EDUCAÇÃO E AMBIENTE	28
1.4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE	31
2 A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO PRÁTICA DA LIBERDADE	38
2.1 O FUNDAMENTO EMANCIPADOR FILOSÓFICO: AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS E SUFICIENTES PARA A LIBERTAÇÃO	40
2.1.1 A primeira condição necessária de libertação: A ontológica vocação de ser sujeito	42
2.1.1.1. <i>O homem como ser relacional: integração</i>	42
2.1.1.2. <i>A integração do homem a partir da cultura.</i>	45
2.1.1.3. <i>A conscientização crítica</i>	47
2.1.2 A segunda condição necessária de libertação: a democratização fundamental	52
2.1.2.1. <i>A transitividade da realidade</i>	53
2.1.2.2. <i>A sociedade brasileira em trânsito</i>	57
2.1.3. A terceira condição de libertação	59
2.2 O FUNDAMENTO EMANCIPADOR PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA LIBERTADORA.....	62
2.2.1. A educação enquanto prática libertadora: a conscientização crítica	66
2.2.2 A educação democrática enquanto prática libertadora	69
2.3 A ECOPELAGOGIA ENQUANTO EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA LIBERTADORA	73
2.3.1 As bases teóricas da Ecopedagogia	75
2.3.2 A Ecopedagogia e tradição freiriana	78
2.3.3 A Ecopedagogia a partir da Educação como Prática de Liberdade	79
2.3.4 A sustentabilidade radical e Educação Ambiental Libertadora	83
3 DO CÍRCULO DE CULTURA – “CONCEITO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA À DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA” E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL	87
3.1 O CÍRCULO DE CULTURA.....	88
3.2 ANÁLISE DAS FICHAS DO CÍRCULO DE CULTURA	91
3.2.1 O surgimento do conceito Antropológico de Cultura	91
<i>1ª situação: O homem no mundo e com o mundo Natureza e Cultura</i>	<i>91</i>

<i>2ª Situação: Diálogo mediado pela natureza</i>	93
3.2.2 A cultura e a sustentabilidade	95
3ª Situação: Caçador iletrado.....	95
<i>4ª Situação: “Caçador letrado (cultura letrada)”</i>	97
<i>5ª Situação: Caçador gato</i>	99
3.2.3 A noção de práxis humana e a Ecopedagogia	101
6ª Situação: O homem transforma a matéria da natureza com seu trabalho	101
<i>7ª Situação: Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza</i>	103
<i>8ª situação: Poesia</i>	104
<i>9ª Situação: Padrões de comportamento</i>	107
<i>10ª Situação: Círculo de cultura funcionando – Síntese das discussões anteriores</i>	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: 1ª Situação, 1967, p.125</i>	92
<i>Figura 2: 2ª Situação, 1967, p.127</i>	94
<i>Figura 3: 3ª Situação, 1967, p.129</i>	96
<i>Figura 4: 4ª Situação, 1967, p. 131</i>	98
<i>Figura 5: 5ª Situação, 1967. p.133</i>	99
<i>Figura 6: 6ª Situação, 1967. p.135</i>	102
<i>Figura 7: 7ª Situação, 1967, p.137</i>	104
<i>Figura 8: 8ª Situação, 1967. p.139</i>	106
<i>Figura 9: 9ª Situação, 1987, p.141</i>	107
<i>Figura 10: 10ª Situação, 1967, p.143</i>	109

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em uma pesquisa sobre a temática Educação Ambiental, cuja fundamentação epistemológica e discursiva ampara-se em obra de Paulo Freire. Trata-se da Educação Ambiental tomada de uma forma específica chamada de Ecopedagogia, da filosofia-pedagógica Paulo Freire, a partir do projeto emancipador exposto na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967). O problema que permeia toda a pesquisa é: “Como é possível fazer Ecopedagogia enquanto uma Prática da Liberdade?”

A obra de Paulo Freire, enquanto filósofo da educação, é tomada como um clássico de “referência obrigatória para a formação cultural, consistente das novas gerações” (DALBOSCO, 2011, p. 13), possibilitando responder aos problemas hodiernos da Educação Ambiental. A hipótese de fundo é que a filosofia educacional freiriana dê subsídios para fazer uma Educação Ambiental humanizadora. Assim, serve de referência na educação brasileira, especialmente no seu engajamento no “ato pedagógico como fator de transformação social, criador da cidadania, desvelador do mundo opressor; enfim, Freire consolidou, em sua obra e práxis, a politicidade do ato educativo. (DICKMANN, SILVANI, *et al.*, 2017, p. 33).

A publicidade, o engajamento popular e influência, tornam a obra de Freire uma referência quase obrigatória nos estudos da pedagogia brasileira, seja para reafirmar ou para criticar¹ - além de ser objeto de discussão popular nas redes sociais. E por que fundamentar em Paulo Freire como referência? Por que a obra *Educação como Prática da Liberdade*? A resposta prévia, com fortes razões subjetivas é que, como filósofo da educação reputou a força emancipatória da educação, e, conseqüentemente, em uma Educação Ambiental humanizadora.

É uma pesquisa qualitativa da educação (GATTI, 2004), de revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2002), que investiga um problema atual, buscando subsídios filosóficos e pedagógicos no texto de Paulo Freire, para uma abordagem crítica da Educação Ambiental: “Ler um texto não é ‘passar’ licenciosamente, pachorrentamente sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras e a composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado.” (FREIRE, 1992, p. 76). Esta observação, somente faz sentido na delimitação da área de pesquisa, para compreender *in loco*, a partir dos escritos de Freire, uma fundamentação teórica, com bases discursivas e epistemológicas do próprio autor, a fim de que possam servir para uma hermenêutica de sua obra e também para uma análise dos fenômenos

¹ Destaco os dois livros que colocam a obra de Freire sob suspeita *Desconstruindo Paulo Freire* (2017) uma coletânea organizada por Thomas Giulliano Ferreira dos Santos e *Questionando Paulo Freire* (2017) de Ronai Rocha.

educativos contemporâneos, e, no nosso caso específico, à Educação Ambiental.

Posto que o objeto é a Educação Ambiental, enquanto Ecopedagogia, na perspectiva filosófico-pedagógica de Paulo Freire, trata-se de uma pesquisa que, de forma ampla, é freiriana, mas, especificamente dentro da pedagogia e do projeto libertador, tem como proscênio resolver na prática educativa a libertação a partir da relação com o ambiente. Inicia-se pelo fenômeno dos problemas ecológicos e/ou ambientais², que é o fenômeno da crise ambiental, - pressupondo a existência de problemas ambientais –que se apresenta de forma difusa, ou não vivencial, mas que precisamos ir às coisas mesmas para compreender, e assim, chegar intencionalmente à consciência³ dos mesmos: “Para isso, procedemos *fenomenologicamente*, isto é, procurando orientar-nos pelo próprio fenômeno, indo como que atrás dele. [...] *Fenômeno* é, como é sabido, tudo aquilo que nos é imediatamente dado” (HESSEN, 1980, p. 38-39). Porém, a intencionalidade do fenômeno ambiental – mundo da natureza – exige uma intencionalidade que construiremos a partir do tratamento filosófico da pedagogia libertadora. Partindo do fenômeno dado: existem problemas ambientais, que exigem uma necessidade de repensar a relação ser humano e a natureza e a formação desta integração.

O caminho teórico e metodológico de submeter a questão ambiental sob a perspectiva libertadora de Freire, consiste em compreender o fenômeno ambiental intencionalmente o escopo da pedagogia crítica. Este é um tratamento freiriano da problemática da Ecopedagogia, que decorre da base teórica e filosófica, considerando as bases epistemológicas, discursivas, axiológicas, ideológicas e motivacionais, que, por sua vez, consistem nas categorias e conceitos fundamentais de Freire, enquanto constituintes da situação (DEWEY, 1974, p. 223) para construir uma Educação Ambiental crítica. Um momento de aproximação e fundamentação epistêmica e conceitual de Freire é uma atitude hermenêutica, na medida em que nos permite interpretar historicamente, atentos à sua linguagem e à sua estrutura, para fazer uma interpretação que abra nossos horizontes para a questão ambiental⁴, e seus efeitos sobre a

² Utilizarei a palavra preferencialmente *ambientalismo* por estar inserida na literatura educativa e jurídica que trata de Educação Ambiental, pois o “[...] ecologismo e ambientalismo são distinções cujas fronteiras contam com margens menos precisas, ora recobrando-se, ora diferenciando-se. Para situar os conceitos aqui utilizados, tomo o uso mais geral, no termo ecologismo, aplicado ao movimento ecológico propriamente dito, sendo associado a questionamentos e propostas de mudanças radicais quanto ao modelo de desenvolvimento e ao estilo de vida. Por outro lado, os termos ambientalismo e ambientalista denominam um ideário de preservação e gestão sustentável do meio ambiente, incluindo, portanto, uma variação ideológica que envolve ideários e propostas de mudanças menos radicais quanto ao modelo de desenvolvimento.” (CARVALHO, 2001, p. 16).

³ Esta atividade aproxima-se do ideal da fenomenologia de Husserl de volta às coisas mesmas, dito assim por Zilles, em sua introdução a obra de Husserl: “*Zu den Sachen selbst!* Entende-se por ‘coisa’ (*Sache*) não objetos físicos, mas fenômenos dados imediatamente à consciência” (HUSSERL, 1996, p. 25).

⁴ A hermenêutica expôs essa abertura em toda a sua radicalidade, apontando a história e a linguagem como elementos estruturadores do nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado (HERMANN, 2003, p. 10).

educação.

Nesta direção, é assumida a preocupação de se dialogar com as categorias e lógicas discursivas de Freire, o que não consiste em falar *de* e *sobre* Freire, muito próximo ao movimento heideggeriano⁵, mas, de fato pesquisar e se envolver na tessitura do pensamento do autor. Isso significa dizer que Freire será o ponto de partida da reflexão, contudo, não significa fechar-se dogmaticamente sob a égide freiriana. O movimento é deixar-se guiar pelas sendas argumentativas de Freire, para compreender seus limites e seus alcances epistêmicos, discursivos e pedagógicos. Um compromisso filosófico com a teoria educativa, e isso não esgota, de forma alguma a obra Freire, por ser uma interpretação e um discurso engajado com a prática libertadora e com a Educação Ambiental, produzindo novas linguagem e coerência semântica para produção de categorias operacionais para interpretação e observação de novos fenômenos ambientais.

O objetivo desta pesquisa é demonstrar a possibilidade de se fazer uma Ecopedagogia como prática da libertação. Para tanto seguiremos três objetivos específicos.

1) Fundamentar a questão da Ecopedagogia, enquanto Educação Ambiental dentro da filosofia-pedagogia emancipadora de Paulo Freire. Para tanto, demonstrar como a categoria Antropológico de Cultura é central na compreensão e seu funcionamento de nossa relação como o mundo para produzir a tríade homem-natureza-cultura. Qual o papel da educação neste contexto? Como a Educação Ambiental pode almejar a libertação? Estas duas perguntas acomodam o problema ambiental na educação, na perspectiva filosófico-pedagógica que deve ser tarefa da pedagogia libertadora.

2) Justificar as condições suficientes para a educação emancipadora segundo Paulo Freire, e como ela compromete fazer Educação Ambiental enquanto Ecopedagogia, em dois momentos: como fundamento emancipador antropológico-filosófico e como fundamento emancipador educativo como prática da liberdade. Em vista disso:

a) O primeiro argumento é demonstrar como é possível, a partir da filosofia da educação de Freire, incluir a Educação Ambiental enquanto Ecopedagogia, partindo de duas condições necessária para a libertação, que, segundo o conceito Antropológico de Cultura, necessitam desdobrar-se numa terceira condição. A primeira condição é subjetiva⁶, é a “ontológica vocação

⁵ Quando perguntamos: Que é isto - a filosofia?, falamos sobre a filosofia. Perguntando desta maneira, permanecemos, num ponto acima da filosofia e isto quer dizer fora dela. Porém, a meta de nossa questão é penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, ‘filosofar’. O caminho de nossa discussão deve ter por isso não apenas uma direção bem clara, mas esta direção deve, ao mesmo tempo, oferecer-nos também a garantia de que nos movemos no âmbito da filosofia, e não fora e em torno dela. (HEIDEGGER, 1973, p. 211).

⁶ É subjetiva na medida em que o sujeito se constitui a partir de sua condição onto-antropológica.

de ser sujeito” (FREIRE, 1992, p. 105), que desemboca na consciência crítica, passando pelo conceito integração do homem com o mundo. A ontológica vocação de ser sujeito é uma necessidade subjetiva de o homem se realizar enquanto projeto de humanização. A libertação dá-se na integração com a cultura, tendo em vista que, no processo histórico o sujeito se distanciou do seu mundo. Contudo, como condição subjetiva de libertação, passa pelo processo de aquisição do conhecimento ou conhecimento crítico, que é o processo de conscientização do sujeito, a fim de que possa se tornar crítico e transformador de si, de objeto para sujeito, de massa para povo. Em suma, a primeira condição necessária libertação é: a emancipação do homem que ocorre quando estiver totalmente integrado à sua realidade, numa identidade profunda com a cultura produzida, decorrente do conceito Antropológico de Cultura.

A segunda condição necessária para a libertação é objetiva/intersubjetiva da democratização da sociedade sócio-política. É a libertação como processo histórico e social que o autor chama de “salvação democrática” (FREIRE, 1992, p. 48). Na compreensão da transitividade da realidade: um processo histórico da sociedade em trânsito, que está entre o passado conservador enquanto sociedade fechada, sectária, e uma sociedade fundamentalmente democrática e participativa. Neste processo social, analisa-se a necessidade da não massificação e do assistencialismo para libertação do povo – na realidade da sociedade brasileira. Esta condição é intersubjetiva porque trata da relação dos sujeitos entre si, o povo em uma sociedade democrática. Em suma, a segunda condição é: a libertação do homem, a ocorrer quando este compreender a historicidade e participar ativamente deste processo com outros seres humanos.

Nesse prisma, esta passagem da libertação social, ocorre na esfera do mundo da cultura, que é outro aspecto do mundo da natureza. O mundo da natureza, mediado pela cultura, é o desdobramento necessário para fundamentar a emancipação na relação do homem e ambiente: enquanto mundo-natureza humanizado e “temporizando os espaços geográficos” (FREIRE, 1992, p. 43). Assim, chegamos ao desdobramento, à terceira condição necessária para a libertação, o homem numa integração no e com o mundo da cultura-natureza, resultando numa relação de sustentabilidade.

b) O fundamento emancipador educativo: A educação enquanto práxis pedagógica emancipadora. A educação enquanto prática de liberdade acontece a partir de duas condições - a subjetiva e objetiva, por intermédio da integração do mundo na cultura enquanto princípio de humanização, um mundo de relações intersubjetivas, que são as práticas sociais e de poder. Uma educação que discute corajosamente os problemas de seu tempo, que dialoga com o outro – do horizonte comum que é a integração cultural – partindo do horizonte da linguagem: uma pedagogia da comunicação.

c) A terceira condição, emerge quando o mundo deixa de ser somente suporte, mas como condição necessária da emancipação. A democracia participativa é fundamental para compreender o respeito às diversidades e à participação no mundo em que se está inserido. Este mundo cheio de interesse muitas vezes não é percebido ou compreendido. A percepção de que existem jogos de interesse em manter o povo aquém da participação e da história. É compreender que educação e a Ecopedagogia também se impregnam de ideologias, e que a destruição ambiental, em larga escala, está a serviço do capital, e o povo massificado, que sofre maiores danos, é oprimido. Compreender que a ação humana não é isolada no mundo, uma vez que esta tem reflexos sociais, políticos e ambientais, implica compreender uma pedagogia conectada com o contexto e uma Ecopedagogia comprometida com a libertação.

Uma educação que leva consciência crítica, e, portanto, não espontânea, que analisa os achados, que submete a cultura e o conhecimento ao processo de subjetivação e emancipação do sujeito – alfabetização e ciência. Uma sociedade em que há a participação dos sujeitos e uma sociedade transitiva. Dentro desta noção de transitividade, compreender o que é do trânsito e o que representa velhos e novos valores, isto é compreender os temas fundamentais. A questão ambiental entra no rol destas questões que pertencem à agenda nupérrima. Fundamentar-se em Freire como referencial é, no mínimo, uma escolha de não afirmação do *status quo* da sociedade, é apontar para um mundo diferente, transformador da Educação Ambiental.

O que está implícito em Freire é a crítica à atividade humana, sintetizado no conceito Antropológico de Cultura. O que é preciso responder, em última instância, é se a ação humana *no e com* o mundo, de fato, humaniza, destarte, responder-se-á também que tipo de educação libertadora, e o que tange à Educação Ambiental, nesta perspectiva. Os elementos necessários para se fazer uma Educação Ambiental crítica serão confrontados com a Ecopedagogia, enquanto uma variável freiriana de Educação Ambiental.

Pretende-se provar sua possibilidade a partir do seguinte argumento hipotético: Se a educação é práxis-dialógica libertadora, e o ambiente (mundo natureza alterado culturalmente) impede a libertação, a educação deve contemplar necessariamente a Educação Ambiental enquanto Ecopedagogia. Em se tratando de uma prova discursiva, em que sistema cria novos significados semânticos para a seguinte afirmação de Freire: Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não se aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece-se entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (2016a, p. 114). Nesta inquebrável solidariedade está apoiada a consistência de se pensar o ambiente e a práxis educativa ambiental, enquanto críticas, fundamentadas na integração, que culmina com o conceito de sustentabilidade.

3) Demonstrar como a Ecopedagogia existe nas práticas de Freire, em sua análise das *Fichas do Círculo de Cultura*, como prova empírica da estrutura argumentativa, concatenada como condição da libertação incluindo o mundo-natureza, produzindo uma nova forma de observação da *Fichas do Círculo de Cultura*, expostas na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Na última parte serão analisadas as 10 situações e as 17 palavras geradoras que Freire ensaia como *currículum* nos Círculos de Cultura. Nesse intuito, objetiva-se mostrar através desta, como Freire já sinalizava para uma Ecopedagogia. Mostrar-se-á isto por meio da contundência dos temas geradores, expressos nestas imagens, dentro do que Freire considerava relevante na função educativa. Para compreender esta noção de integração homem e mundo-cultura e mundo-natureza, será realizada uma análise conotativa a partir dos elementos das imagens e do texto, nestas *Fichas do Círculos de Cultura*, as quais funcionavam na projeção da imagem como *slides* visuais, e o texto explicativo que eram as anotações curriculares para interpretação, chamada de *Situações*. Na análise denotativa – será uma compreensão libertadora das condições mencionadas – a prioridade será para o elemento figurativo, pois se trata de *slides* utilizados para introduzir os conceitos de conscientização antes do processo alfabetização propriamente dito. Em outras palavras, significa dizer que a fundamentação discursiva produz conceitos operacionais, ideias com capacidade significativas para novas observações na realidade de forma coerente, para analisar as *Fichas dos Círculos de Cultura*.

O texto não faz uma revisão de literatura de toda obra freiriana, pela sua vastidão uma pesquisa simples demonstrou ultrapassar 19 milhões de resultados no *google*, já no *google acadêmico* 24 mil vezes⁷, somente Educação Ambiental. O ponto de partida é a estrutura discursiva e epistemológica do livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), no contexto da Educação Ambiental: uma Ecopedagogia como Prática da Liberdade. Esta fundamentação freiriana é feita essencialmente a partir das obras da chamada primeira fase: centralmente a *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo* (1963), e a *Pedagogia do Oprimido* (2016a); como pano de fundo, é preciso atenção minuciosa ao conjunto da obra de Freire, assim como também manter-se no horizonte do reflexo e influências, seja por comentadores intelectuais ou por influências indiretas, no conjunto do reflexo interpretativo, enquanto Educação Popular. A seleção da bibliografia seguiu o critério de autores que sistematizaram o pensamento de Freire, considerados aportes das discussões clássicas de Freire, e discussão do tema da Educação Ambiental, na perspectiva crítica.

⁷ Pesquisa realizada no dia 27 de julho 2017

A literatura que embasa este estudo passa por freirianos reconhecidos como, Ivo Dickmann *Pedagogia da Memória*. (2017), *Primeiras Palavras em Paulo Freire* (2016), *Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia* (2010); de Moacir Gadotti *Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos* (2014), *A carta da Terra na Educação*, (2010), *Pedagogia da Terra* (2009), *Educar para a Sustentabilidade* (2008.); *As Muitas Lições de Freire* (1998b), *Convite à leitura de Paulo Freire* (1989), *Pedagogia da Práxis* (1998a), *A Educação contra a Educação* (1987), e escrita juntamente com Carlos Alberto Torres *A Estado e educação Popular na América Latina* (1992). De Torres ainda *Reinventando Paulo Freire no Século 21* (2008); *Consciência e História: A práxis educativa de Paulo Freire*. (1979); Francisco Gutierrez, com Caio Prado, a obra *Ecopedagogia e Cidadania Planetária* (2013) dentre outros, os quais dialogam com a Educação Ambiental, especialmente a Ecopedagogia.

A referida pesquisa é revisão bibliográfica, e se caracteriza como uma forma de compreender a obra freiriana no que tange à Educação Ambiental, o conteúdo deve condizer com a forma⁸ para produzir efeito libertador. Esta metodologia se justifica na tese de que Freire não quis somente criar um método, mas uma arquitetura que trate de uma visão de mundo, uma filosofia..

⁸ Ele descobriu que a forma de trabalhar o processo de ato de aprender era determinante em relação ao próprio conteúdo da aprendizagem. Não era possível, por exemplo, aprender a ser democracia com métodos autoritários (GADOTTI, 1989, p. 54).

1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ECOPEDAGOGIA E O PROJETO EMANCIPADOR DE PAULO FREIRE

Este capítulo trata do objeto de estudo: Fundamentar o problema da Educação Ambiental a partir da obra freiriana enquanto prática educativa emancipadora, na intenção de demonstrar a possibilidade de se pensar e se fazer Educação Ambiental com as bases teóricas da concepção educativa libertadora de Freire.⁹ Responderemos, minimamente, a seguinte questão: como é possível se falar em Educação Ambiental como Práxis Libertadora? Este problema é genérico, e é preâmbulo para situar a obra de Freire em confronto com a Educação Ambiental.

Neste capítulo vamos acomodar os conceitos de educação, prática, liberdade e Educação Ambiental. Tem como panorama hermenêutico, o uso do modelo libertador de Paulo Freire para a solução no tratamento das questões de Educação Ambiental. Esta estratégia deve minimamente responder por que usar Paulo Freire como referência? E, ainda, essencialmente por que fundamentar no projeto libertador na Educação Ambiental? A reflexão assim destacada está inserida na Filosofia da Educação, ou seja, a filosofia e pedagogia dialogam para tratar da Educação Ambiental.

O pressuposto básico subsumido é que vivemos uma crise ambiental no planeta. E que a educação é uma práxis que pode contribuir para o enfrentamento desta problemática. Conectada ao ideal de fundo da *Educação como Prática da Liberdade* (1967), cuja educação tem poder de libertação, e, se ela estiver correta, deverá contribuir para uma Ecopedagogia emancipadora protagonizada pela pessoa humana. A necessidade de pautar uma Educação Ambiental está diretamente ligada à ideia de que a humanidade vive numa crise ambiental, que assume contornos dramáticos, podendo inviabilizar muitas formas de vida, inclusive a humana, ou na melhor das hipóteses, causar sérios problemas para uma vida digna.

Para equacionar a responsabilidade humana frente aos rumos ambientais, a educação tem um aspecto utópico de poder promover um mundo solidário. Solidariedade representada pela práxis transformadora e, portando, libertadora, que tem no diálogo educativo sua referência central. Para responder como é possível a Ecopedagogia, enquanto Educação Ambiental, como Prática da Liberdade, desenvolveremos a noção de Educação enquanto práxis Libertadora. O que significa Educação? O que Freire compreende por prática libertadora? Uma educação que

⁹ Uso o termo Educação Ambiental de forma genérica que no segundo capítulo será convertido numa forma mais específica de abordagem que é a Ecopedagogia.

permite a libertação é, em sua essência, uma educação do sujeito moral, da dimensão prática, ética para decidir e agir com responsabilidade no seu meio.

Uma imersão nos primeiros escritos de Paulo Freire faz emergir a educação como uma práxis dialógica. Estas obras da pedagogia da libertação ou libertadora, são denominadas por Gadotti (1998), como Pedagogia do Diálogo: dado que a prática do diálogo é central na noção de educação que pretende ser humanizadora¹⁰. Na *Pedagogia do Oprimido* (2016a) Freire aduz que a práxis dialógica permite a realização da vocação ontológica de *ser mais* enquanto processo de humanização/libertação¹¹. Está na possibilidade da ação humana em seu contexto *ser mais* ou *ser menos*. Seres humanos podem se humanizar e desumanizar “dentro da história”, (FREIRE, 2016a, p. 40), portanto, a educação pode ou não promover a libertação pelo diálogo:

Ao afirmar homem e mulher como seres de relações, Paulo Freire os coloca situados e datados, o que nos permite dizer que, enquanto humanos, podem fazer-se e mais humanos, criando condições para sua contínua humanização. Por isso, nessa visão, que põe homem e mulher como sujeitos de sua história, afirma-se uma concepção sociopolítica e pedagógica – fruto de uma *práxis* dialógico-libertadora. (DICKMANN, 2010, p. 12).

A educação que não é uma práxis dialógica é, necessariamente, uma forma de educação opressora: “É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.” (FREIRE, 2016a, p. 86). Quanto mais comprometida com o diálogo mais libertadora é a práxis pedagógica. A educação é *práxis* transformadora que ocupa lugar central no processo de humanização: “[...] como um ser de práxis o homem constrói-se a si mesmo, a sua cultura e a sua sociedade, transformando laboriosamente o mundo onde vive” (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 122). Uma ação que não é individual:

Práxis humana significa, para Freire, ação interativa entre duas ou mais pessoas, mediada pelo diálogo realizado num contexto sociocultural. Portanto, resultado da interação entre subjetivo (enquanto subjetividade criadora) e objetivo (enquanto

¹⁰ Neste contexto histórico, de fracasso da educação e de nova esperança, surge na pedagogia do diálogo uma nova sistematização, cuja a maior figura é Paulo Freire. [...] ele dá um caráter eminentemente político ao diálogo, desde as suas primeiras obras, *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Ele concebe o diálogo como postura do educador comprometido com o oprimido, postura oposta ao educador que se auto proclama neutro e descomprometido. (GADOTTI, 1998a, p. 15).

¹¹ A relação antagônica entre humanização e desumanização se constitui a partir da ação de homens/mulheres sobre a realidade concreta, sempre no intuito de permanência ou de transformação. Com isso, a ação humana que perpetua ou modifica uma dada condição social se constitui, na prática, como uma ação político-cultural de opressão ou de libertação. Por isso, a posição de Freire por uma ação educativa radicalmente democrática e humanizadora. (MENDONÇA, 2008, p. 49).

contexto sociocultural). Essa mediação do objetivo (o mundo e seu processo) com o subjetivo (como parte criada desse mundo, que busca constantemente sua autonomia em relação a ele) constitui, desde o começo o aspecto central da teoria pedagógica de Freire. (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 122).

A práxis pedagógica sempre é uma prática de relação dialógica e ocorre no encontro com o outro. Durante todo percurso formativo a educação liberadora é uma prática de diálogo *com* o outro. Uma prática formativa do sujeito em sua autonomia e de participação do mundo. É pela práxis dialógica que a educação transforma o sujeito em ser consciente e o mundo mais humano, tanto em uma sociedade mais democrática e quanto ambiente sustentável. No sentido amplo: “A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos” (GADOTTI, 2008, p. 46). O conceito de sustentabilidade é uma categoria essencial e operacional para a práxis libertadora, na educação enquanto Ecopedagogia.

A práxis dialógica tem efeito subjetivo de conscientizar e buscar autonomia frente ao mundo, e tem efeito objetivo quando produz um mundo cultural. A cultura é o conjunto das práxis dialógicas, efeitos das ações humanas em sociedade que transformam o mundo. A autonomia do homem frente ao mundo da cultura não pode ser ingênua, sendo esta uma das principais preocupações freirianas quando discute a noção Antropológica de Cultura. Os homens mantêm sua autonomia na relação dialógica com e através de sua cultura. No que se refere ao mundo da natureza, ingenuamente, a autonomia representa uma ruptura completa, o que se caracteriza num grande problema ambiental para a humanidade. No sentido negativo, imbricado por um fantasioso dualismo ontológico, a libertação frente à natureza soou como uma dominação hierárquica do homem *sobre* a natureza.

Este conjunto de ações, de forma de ser da humanidade, está alterando profundamente o planeta, e colocando em risco o equilíbrio da vida e da própria existência humana. Algo de nossa práxis e de nossa cultura está danificando e inviabilizando a vida no planeta. O único ser capaz de realizar ações intencionais para sustentabilidade do planeta é o homem, que necessita compreender os efeitos das ações destrutivas e opressoras, podendo assumir com responsabilidade uma práxis sustentável, democrática e libertadora. A Educação é a práxis dialógica, por excelência, para integrar o ser humano à sua cultura. O homem pode humanizar sua relação com a natureza através da Educação Ambiental:

O mundo-natureza é limitado, seus recursos são escassos. O uso irracional desses recursos e a relação do ser humano com eles precisam ser repensados criticamente, problematizados. E para tanto, em nossa época ocorre uma alternativa justificada e válida, que se convencionou chamar de Educação Ambiental. (DICKMANN, 2010,

p. 15).

O mundo da natureza é limitado, enquanto fonte de recurso materiais, mas é inesgotável enquanto possibilidade da vida humana. O homem integrado ao mundo da natureza, em diálogo e amor, permite uma vida plena.

A possibilidade de fazer Educação Ambiental, enquanto Prática da Liberdade, encontra sua fundamentação nos primeiros escritos de Freire, é coroada na *Pedagogia do Oprimido* (2016a), que parte da investigação da liberdade em sua condição histórica enquanto ausência completa desta, na condição de oprimido que necessita de um discurso revolucionário. Cabe observar que não estão em contradição com as posições da *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Dentre as razões pelas quais se optou partir por esta última, estão 1) a ênfase na esperança educativa para alteração da humanidade; 2) permite esperançosamente acreditar que a Educação Ambiental pode mudar a forma do ser humano se relacionar *com* o mundo da natureza e 3) o conceito Antropológico de Cultura que potencializa a compreensão triádica homem-cultura-natureza, com profícuos resultados para a educação.

O argumento será tecido numa investigação sobre o conceito Antropológico de Cultura, visando demonstrar a possibilidade de se elaborar a integração num tripé homem-natureza-cultura pretende-se tratar da prática libertadora, enquanto projeto social da educação. No terceiro momento há uma aproximação entre educação na visão de Paulo Freire e a Educação Ambiental e Ecopedagogia, e, por fim, trata de como se constitui a filosofia da educação de Paulo Freire.

1.1 O CONCEITO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA

A pergunta ‘*Como pode a Educação Ambiental ser uma Prática da Liberdade?*’ é respondida com base no conceito Antropológico de Cultura. O objetivo é investigar o conceito de educação como prática libertadora, visando demonstrar que, a partir das categorias e estrutura discursiva filosófica-pedagógica, é possível legitimar e operacionalizar a Educação Ambiental enquanto Ecopedagogia. A educação não deve ser imposta sobre os educandos. Para Freire, as pessoas carregam marcas, expressas pelo seu modo de vida, pela sua fala e seus costumes, caracterizando-se como cultura. Esta existe antes da alfabetização, e a grande preocupação de Freire na experiência de alfabetização de jovens e adultos é fazer com que estes se sintam integrados à sua cultura, ao seu mundo. Dito de forma filosófica, o dado existencial-fenomenológico do homem no mundo produz a cultura.

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições 'doadas'. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1967, p. 108).

A educação precisa, antes de agregar algo novo e de alfabetizar, inserir-se na cultura do educando e este sentir-se parte do mundo, de sua cultura. Este pertencimento do educando à sua cultura, faz com que sinta seu poder de transformação. A cultura não é algo alheio aos homens, mas um produto da relação destes com o mundo. Há uma conexão íntima entre da conscientização como dando sentido à alfabetização para o processo de libertação da pessoa: “[...] a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo.” (FREIRE, 1967, p. 142). Este poder que a alfabetização, conscientização e libertação tem é o que caracteriza a Filosofia da Educação de Paulo Freire: “Ter encontrado o ponto nevrálgico da tarefa alfabetizadora constituiu uma grande intuição. Para Freire, alfabetizar equivale a ajudar o homem que ‘aprenda escrever sua vida’” (FRANCO, 1973, p. 34, *tradução nossa*). Este autobibliografar-se é a capacidade de inserção à sua cultura.

A cultura no sentido antropológico é um conceito ambivalente, por um lado, é uma práxis e, por outro lado, possui aspecto formativo para a finitude existencial. A ambivalência se refere ao fato de a cultura comportar um aspecto ideológico que resulta numa falsa consciência. E, neste caso, enquanto internalização da opressão não é libertadora. A forma como isto se manifesta na sociedade é quando se tem uma cultura que se elitiza em detrimento a outras formas de cultura e serve como dispositivo de hierarquização, mantendo parte das pessoas aquém da participação de vivência.

O sentido formativo da cultura é quando serve para normatizar a frágil condição humana. A liberdade precisa ser instruída para que a humanidade possa conviver historicamente numa sociedade livre e, portanto, democrática. É concretamente numa práxis coletiva, nos

Círculos de Cultura que Freire compreendeu a importância de educação para libertação. A base Antropológica da Cultura para Freire é ética, pois está no horizonte das escolhas e culturas humanas a maldade, a destruição, que é resolvida por Freire na vocação ontológica de ser sujeito, que compõe a dimensão ética da libertação.

O conceito Antropológico de Cultura permite compreender que o ser humano atua nos dois mundos, e o problema da não participação, apontado por Freire, em relação à sociedade brasileira, na segunda metade do século passado, permite tratar *no* e *com* o mundo em seu aspecto da natureza. A natureza integrada constitutivamente ao mundo da práxis, não mais como simples suporte do espírito, mas numa relação dialética e causal. Tratando como um novo conteúdo que precisa de uma crítica, para superar as compreensões mágicas da natureza. Doravante, para esta pesquisa, a compreensão do ambiente, permeada pela cultura, resultará na ideia de que a Educação Ambiental freiriana é sinônimo de educação socioambiental¹², significa que o mundo-natureza sofre interferências do ser humano. O mesmo mundo sofre ação humana: ao travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento o ser humano faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. (FREIRE, 1967, p. 104). O mundo-natureza é alterado pela ação humana e adquire significado cultural.

A relação da pessoa com seu mundo é dialética e formativa, produzindo algo a mais na realidade natural, acrescentando à natureza, e, conseqüentemente, se, somente se, humanizar a si e ao mundo, produzindo conhecimento e linguagem, e, é neste sentido que o homem está *com* o mundo. Já nos primeiros escritos trata desta falta de integração com o mundo, um estranhamento “próprias da esfera dos contatos” (FREIRE, 1983a, p. 101). A Educação Ambiental, aos moldes libertadores, precisa enfrentar este estranhamento que os educandos têm com a natureza, no que se refere a sentir-se parte dela, uma não presença de si na natureza. A autonomia é garantida em um diálogo profundo do homem com a natureza.

A obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967) coloca o homem integrado *com* o mundo, demonstrando a presença do horizonte do mundo-natureza, tratada como uma relação objetiva: “[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. (FREIRE, 1967, p. 39). Esta

¹² Educação Ambiental, sob a pedagogia de Paulo Freire, não podendo ser uma Educação Ambiental conservadora, como tratamos em educar, educamos os seres humanos e não a natureza, logo sempre é uma ação cultural e social: “é imprescindível a compreensão da complexidade da realidade e das problemáticas socioambientais, tendo como base o diálogo interdisciplinar” (DICKMANN, 2010, p. 25).

formatação da discussão do mundo enquanto realidade objetiva, muito próxima de uma reflexão fenomênica e epistêmica é usada essencialmente nos seus primeiros escritos, pois a discussão freiriana não era a origem do conhecimento enquanto puramente epistemológica, mas o exercício crítico da consciência enquanto formativa. O homem no mundo, inserido dentro do mundo, é um aspecto que é próprio da noção da fenomenologia que constitui o mundo da vida.

O mundo não se esgota num objeto passivo, mas assume um aspecto constitutivo, porque demonstra que o homem está intimamente ligado com seu mundo: “Freire pretende mostrar que a consciência e a realidade se constituem simultaneamente” (BRUTSCHER, 2005, p. 24). Esta conexão *com* e *no* mundo é decisiva para operacionalizar e solucionar a questão ambiental. A expressão *no* e *com* o mundo é sempre reiterada, e demonstra que o mundo não é mero objeto, e não se esgota passivamente no conhecimento teórico e é o horizonte de ação, onde é possível transformar a realidade, fazer educação.

No aspecto pessoal da aprendizagem toda educação é conscientização. Um tipo de conhecimento que tem efeito transformador do sujeito e do objeto: “Conhecer é estar sendo com o mundo. Não mais como simples suporte ou meio natural; é o mundo humano com a dimensão histórica e cultural.” (BRUTSCHER, 2005, p. 24). O conhecimento potencializa homem e mundo, produzindo a cultura. No nível epistêmico, não há dissociação ontológica entre sujeito e objeto: o mundo natural enquanto objeto de conhecimento também sofre efeitos do sujeito. Este, intencionalmente, compreende a relação com a realidade objetiva; na dialética, a objetividade é interativa por intermédio da práxis transformadora do mundo.

O mundo é a realidade objetiva, passível de ser conhecido e transformado, mas existe independente do homem. O estar no mundo do homem não se esgota na objetividade epistemológica, e, sim, enquanto sujeito interferidor e não se “esgota na mera passividade” (FREIRE, 1983a, p. 100). O mundo permeado pelas relações é um mundo social, permeado por sujeitos ativos e participantes. A práxis humana na relação intersubjetiva é dialógica, assim: “O problema epistemológico passa a ser a relação entre sujeitos mediados pela realidade objetiva. Conhecer não se reduz a registrar ou aprender algo dado, mas requer comunicação interativa entre sujeitos em torno da realidade. (BRUTSCHER, 2005, p. 23).

A posição do homem com o mundo, de forma integrada resulta numa relação dialógica, também chamada de práxis dialógica (DICKMANN, 2010) para ressaltar o aspecto ativo, coletivo e dialético. A educação, cujo papel é o de integrar o homem ao seu mundo através da cultura, assume papel de libertação. A cultura é produto do diálogo, da práxis, do trabalho dos homens com o ambiente, que transforma seres humanos e o mundo. A posição natural do homem é estar integrado ao mundo - biológica e culturalmente, - mas por uma tragédia ocorre

suspensão do homem com seu mundo: “[...] como simples espectador, a quem não fosse permitido interferir para modificar” (FREIRE, 1983a, p. 101). A tragédia existe quando o homem se desgarra do mundo.

O aspecto da cultura sem seu sentido antropológico, de participação do homem, torna-se uma forma de manipulação. Na tragédia, o homem é impedido de decidir, recebe suas tarefas prescritas:

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fê, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (FREIRE, 1967, p. 43)

Com a função de tornar o homem um sujeito de suas decisões, a educação liberta da dominação ideológica, em que uma elite prescreve normas de ações. Na *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire defende que ação humana no mundo tem duas opções: humanizar ou não. A liberdade humana pode precipitar-se à falta de humanização, que, em si, nega a própria liberdade é uma espécie de autonegação. A libertação ocorre pela educação, enquanto práxis conectada com a cultura é “ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 1967, p. 138). A opressão sempre é produto histórico e cultural, é uma opção, nunca uma vocação ontológica e nem sequer uma vocação histórica:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. 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, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, 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*. (FREIRE, 2016a, p. 41).

Se acreditarmos na *naturalização* da opressão, a educação perde o sentido. Tratar como destino dado a destruição natural é abdicar de todo o sentido e capacidade de atuação e transformação do ser humano. Freire é filósofo da esperança, que acredita na possibilidade de transformação do ser humano e, conseqüentemente, uma responsabilidade ética¹³. Cabe

¹³ O problema em questão não é só a responsabilidade de conservar a vida, através do conhecimento científico e técnico, mas de enriquecê-la, visando à vida plena de todos os seres do Planeta, indo contra uma perspectiva de exploração ilimitada dos bens naturais. É tempo de se utilizar toda a sabedoria humana para tornar o mundo qualitativamente mais habitável. Nessa ótica, é preciso acreditar que o ser humano pode mudar a si mesmo e mudar sua relação com o meio, superando o modo de produção e consumo insustentáveis, que degradam os bens naturais

investigar o papel da cultura no processo de libertação, que tipo de cultura e que tipo de educação.

Em suma, o conceito Antropológico de Cultura, como produto da ação humana em sociedade, permeando as relações políticas, pode ser uma forma de opressão. Todas as relações de poder que oprimem são denunciadas por Freire. Assim, elitizar a cultura a certo grupo ou elite, excluindo-a da participação o povo é uma relação opressora. A educação insere o sujeito à sua própria cultura, a cultura como produto do ser humano, potencializando-o para participar do mundo, do ambiente em que vive. Uma educação atenta a este conceito Antropológico de Cultura é capaz de libertar.

Uma Educação Ambiental enquanto Ecopedagogia pretende ser libertadora. Tem como pressuposto mínimo libertar, não um grupo, nem criar guetos de pessoas que vivam em um ambiente sustentável, mas deve ser um projeto humanitário para todas as pessoas e em todos os espaços, assim, poderá humanizar e libertar. A Ecopedagogia é uma forma especificamente formativa de fazer a Educação Ambiental, de forma sistemática.

1.2 O PROJETO EMANCIPADOR

A educação emancipadora pretende resgatar a humanização, que, de alguma forma, encontra-se comprometida na história. Aceitar a educação como projeto de libertação é aceitar o poder de participação deliberada do sujeito na história. A desumanização é produzida intencionalmente pelos seres humanos. A educação tem a função de autolibertação, de ajudar o estudante a ajudar-se¹⁴.

O projeto libertador, através do conhecimento crítico, insere-se no contexto da América Latina¹⁵. Freire, atento ao seu tempo, percebe que o ideal iluminista de liberdade deve ser garantido nas condições históricas e lutas sociais, tendo caráter formativo. Ao tratar da democracia fundamental da sociedade como um conjunto de lutas, em todos os níveis, chamadas na época de Reformas de Base¹⁶, Freire insere seu projeto de alfabetização e

e, ao mesmo tempo, escraviza e explora o próprio ser humano. Nesse sentido, é imperativo agir responsabilmente diante de si e de todos os outros seres, conhecendo os limites e potencialidades dos bens naturais e culturais, bem como administrando esses bens de forma sustentável. (DICKMANN, 2010, p. 16).

¹⁴ O projeto de libertação será retomado durante toda sua obra: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2002, p. 66).

¹⁵ Freire, Fiori e Dussel descobrem que o conhecimento é possível e que ele é um dos elementos mediadores do processo de transformação social. Acreditam, porém, que o simples conhecimento não basta para a mudança social. Subjacentes às suas análises encontramos a ideia de projeto, de direito e de instrumento como dimensões básicas do conhecimento. (DAMKE, 1995, p. 69).

¹⁶ O Estado cria uma política de alianças nacionalistas entre diversos segmentos da sociedade denominadas reformas de base, dentre elas a reforma agrária e direito de voto aos analfabetos.

conscientização neste contexto: “A sua grande contribuição, porém, não está só na crítica ao sistema educacional, mas também a formulação pedagógica para ajudar a sociedade a tornar-se democrática” (DAMKE, 1995, p. 28). A educação, ao tratar de consciência e superação do analfabetismo, está contribuindo para a democratização da sociedade brasileira.

Esta relação da educação com a cultura, seja ela oficial na representação do Estado, seja na disputa por espaços sociais, é política e, portanto, ideologicamente, não é neutra. A escola tem um projeto pedagógico, por isso, político, firmando o compromisso da escola com a sociedade, com a democracia, com qualidade de conhecimentos que permitam a participação dos alunos na sociedade.

O projeto de libertação está para Freire alicerçado ao conceito antropológico de cultura, o homem um ser inacabado é capaz de tomar consciência e se libertar. Esta noção de tomada de consciência é o que o leva a se aproximar do existencialismo e da fenomenologia. Mas quando a consciência se torna histórica, de manipulação ideológica, precisa encontrar a libertação na esfera social, o que não significa que a libertação venha de fora, precisa necessariamente ser uma condição subjetiva, que surja do próprio sujeito.

A condição formativa é a conscientização crítica diretamente arrimada com a racionalidade: “A consciência crítica é o nível mais elevado. Nele os fatos são aprendidos e explicados por suas relações causais, pelas determinações e pelos condicionamentos. A unidade constante entre reflexão e ação é própria deste estágio.” (DAMKE, 1995, p. 56). A necessidade de se comprometer com a libertação enquanto projeto social faz com que se aproxime da dialética, de uma práxis que se compromete com a transformação social. Uma libertação histórica e social. “Entra, aí, a teoria do conhecimento como condição necessária, embora não suficiente, para compreender e para tentar mudar intencionalmente a realidade”. (DAMKE, 1995, p. 70). O comprometimento de uma educação com a transformação social supera a noção de conhecimento escolar isolado e fragmentado. Uma educação comprometida com a libertação, que não se esgota no conhecimento enquanto pura teoria, mas no caráter operativo, de práxis integrada e liberadora:

Entretanto, sobretudo em Freire, deixa claro que o conhecimento não resolve, por si, questões econômicas, como a pobreza material dos estudantes das camadas populares. O sentido da instrumentalização relaciona-se à sua tarefa nos processos de organização do povo e visando a que ele se torne consciente capaz de definir e de conduzir os seus destinos. (DAMKE, 1995, p. 70).

Uma educação enquanto instrumento de libertação, não enquanto instrumentos de interesse de outros, mas um instrumento que o próprio estudante tem para se auto libertar. Estas

práticas emancipadoras ocorrem no reconhecimento dos sujeitos envolvidos, do diálogo entre educadores e educando, em uma sociedade esta é uma condição fundamental para uma pedagogia humanizadora. (GOELZER, OLIVEIRA e SANTOS, 2015, p. 54).

A educação como prática pedagógica, entendida no âmbito escolar, supõe: “a) Descobrir a temática significativa dos educandos. Ou seja, o núcleo central das contradições, que, por sua vez, um conjunto de contradições de um momento histórico”, descobrindo os temas fundamentais e “b) estudar o nível de percepção dos educandos com relação a esse núcleo de contradições” (DAMKE, 1995, p. 80) que aproxima ao conhecimento prévio do educando. A conscientização deve fazer esta aproximação entre o conhecimento elaborado com o mundo em que o estudante está inserido.

1.3 EDUCAÇÃO E AMBIENTE

A questão é - como não impor uma salvação exterior pela educação? O que simultaneamente é uma negação por definição. A resposta desta questão é um dos problemas clássicos da Filosofia da Educação: Que tipo de educação seria capaz de libertar? De ensinar a autolibertação? Aceitar que a educação tem esta potencialidade libertadora é central na obra de Paulo Freire. A educação libertadora é uma educação transformadora e comprometida, que enfrenta a problemática da opressão e corajosamente possibilite o educando a enfrentar os perigos da alienação.

Paulo Freire argumenta que a educação deve fazer uma discussão corajosa da problemática do seu tempo, postulada nesta pesquisa como Educação Ambiental. Dentre estas que vivenciamos, como conflitos sociais, políticos, riscos da democracia, violências, circunstanciamos o problema ambiental. Para a Ecopedagogia, a questão ambiental, muitas vezes, aparece ausente do cotidiano, mas está no substrato de toda a existência humana, (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013). Eis um dos grandes perigos de nosso tempo, para usar uma expressão de Freire (1967), a eminente tragédia ambiental, a possibilidade de destruição do planeta: “A Educação Ambiental, à qual nos referimos como libertadora, está comprometida pela construção de sujeitos críticos e emancipados, envolvidos e interessados na transformação da realidade [...]” (DICKMANN, 2010, p. 23), para um mundo mais humano em todas as suas dimensões.

A questão ambiental é uma questão cosmológica¹⁷ profunda, radicalmente recoloca o

¹⁷ Cosmologia como a ciência do mundo e do universo em geral. (ABBAGNANO, 2003, p. 213).

posto do homem no cosmos (FREIRE, 2016a), repensando nossos conceitos mais profundos sobre a existência e nossas práticas de vivências. Há a necessidade de uma Educação Ambiental profunda que afete a vida concreta, como luta diária de conscientização e manutenção da vida plena em todo o planeta. Esta profundidade cosmológica é o que caracteriza a especificidade da Ecopedagogia¹⁸, o que está em jogo é a sobrevivência.

Sobrevivência que, muitas vezes, está inserida no ego da civilização, do eu solitário, de se acreditar que o homem está acima das outras espécies, suspenso e desintegrado da Terra. Assim, a humanidade alimenta um tipo de egocentrismo perverso, numa noção pejorativa de humanismo, como se o mundo meramente material estivesse à disposição para a exploração do homem, este ser espiritual¹⁹. Para agravar a situação, esta visão interessa à uma elite que usa destrutivamente os recursos naturais para manter o *status quo* na sociedade, expressas na visão fatalista dos problemas ecológicos. Disto resulta que toda Educação Ambiental, comprometida com a libertação, é também uma Educação Ambiental política. O outro, é o próximo que não pode fugir do horizonte do diálogo da Educação Ambiental, por isso, falar em problemas ecológicos é socioambiental e política, porque necessita estas relações de poder conjuntas, nas disputas sociais.

Tratar da Educação Ambiental, em Freire, é um ato de rebeldia e indignação, que ultrapassa a ordem ‘natural das coisas’, para propor um tipo além da ingenuidade do tratamento das questões ambientais isoladas: consequência de uma ‘evolução’ natural, mudanças físicas e químicas das matérias. Esta rebeldia é contra o fatalismo ecológico. Rebeldia contra um sistema de Educação Ambiental que pretende segmentar a problemática, tratando e encerrando em momentos pedagógicos isolados e fragmentários. A Educação Ambiental como reflexo das relações intersubjetivas, justiça social e políticas com o mundo da natureza.

A naturalização das questões ambientais, a passividade do homem frente ao mundo-natureza nega a liberdade de escolha e, conseqüentemente, a educabilidade. Esta naturalização é desumana e opressora, fragmenta o ser humano que aceita desinteressadamente o destino catastrófico. A Educação Ambiental freiriana defende que os seres humanos participam do mundo, e através da alfabetização/conscientização podem libertar-se do fatalismo.

Uma Educação Ambiental política, que faz opção pelo e com povo, tem uma dimensão utópica: “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesmo, tivesse o homem e no povo

¹⁸ A discussão específica da Ecopedagogia, enquanto Educação Ambiental, ocorre no segundo capítulo.

¹⁹ A visão dualista do homem, enquanto matéria e espírito está no cerne da questão ambiental, refletida na clássica cadeia alimentar, em que o predador homem está no topo. Nesta concepção, o homem ser racional está numa relação acidental com a materialidade. A própria tradição filosófica descolou o homem da natureza quando definiu: o homem como ser racional.

sujeitos de sua História” (FREIRE, 1967, p. 35). Esta utopia é a esperança de um mundo mais humano. Um mundo em que o homem deixa de ser objeto e passa a ser sujeito, um sujeito que perde sua condição de expectador do mundo, e passa participar ativamente.

A opção pela libertação, através da prática educativa, implica em não elitizar a Educação Ambiental, em se fazer Educação Ambiental consciente, opção pelo povo e com o povo. Um povo que deixa de ser massificado. Um povo com identidade humanizada. Com estudantes inseridos em e com o seu ambiente e que refutam as práticas educativas ambientais que compreendem o tratamento isolado, fragmentado ou naturalizado. Compreender reciclagem, coleta seletiva de lixo, plantio de árvores é um ato educativo do sujeito, que liberta, que repensa sua prática cotidiana de relação com o meio ambiente; que sabe que o rio não tem problema, mas a forma, como nós, seres humanos, relacionamo-nos com os rios é que é o problema. Em suma, fundamentar em Freire a emancipação do sujeito e a Educação Ambiental, é comprometer-se eticamente sendo responsável pela práxis.

A educação reintegra o homem ao mundo, que, em Freire, é marca da liberdade humana. Libertar-se é compreender o mundo de forma crítica. A *Pedagogia do Oprimido* (2016a) trata do “corpo consciente”, em que os homens “vivem uma relação dialética entre condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2016a, p. 125), encontrando-se em “situações-limites” que necessitam ser superadas. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade” (FIORI, 2016, p. 29).

Este projeto de libertação encontra, assim, o homem condicionado, mas, ao mesmo tempo, superando seus condicionamentos. As situações limites são impostas e produzidas pelo próprio homem, o que gera o papel político da educação, porque envolve uma disputa de poder. Pensar a educação neste processo de libertação, é pensar a integração com o mundo, é compreender-se corpo consciente de mundo da natureza e mundo da cultura. A questão ambiental enquanto uma questão essencialmente antropológica e cultural.

Os aspectos culturais e sociais da relação com o ambiente são os princípios fundantes da educabilidade do ser humano: conceito Antropológico de Cultura para a integração com seu mundo-natureza. Esta libertação, mediada pela educação, insere o homem no debate, no processo de emancipação²⁰ que é também sociológico, pois se insere na sociedade em que vive. Na obra, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), há este duplo aspecto da educação como

²⁰ Freire, em seu discurso, em 2 de abril de 1963, no encerramento de Angicos fala “Não fez a árvore, não fez o homem, não fez o pássaro, não fez o porco. A parti daí, começamos a definir dois mundos: o mundo da natureza e o mundo da cultura – o homem então se integra pouco a pouco nos debates como um ser realmente capaz de criar”. (GADOTTI, 2014, p. 52-52)

processo de libertação: o da consciência (aspecto subjetivo) e da democratização (aspecto sociológico), no qual a cultura se desdobra. Sumariamente, a prerrogativa da Ecopedagogia freiriana consiste na seguinte hipótese: Se o mundo natural sofre efeito do homem, é o homem que precisa alterar sua relação com o mundo. E a educação é possibilidade de transformação do mundo através da cultura. Cultura é acrescentamento no mundo; o que percebemos, até agora, é que nosso processo de integração com a natureza é anacrônico e egocêntrico da forma que civilização não está necessariamente acrescentando a natureza, ao contrário, inviabilizando a vida no planeta.

1.4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Este texto discute as razões pelas quais abordaremos a pedagogia freiriana sob o olhar da filosofia da educação. De ordem prática, trata-se de investigar os princípios teóricos e filosóficos de Freire, enquanto fundamento epistemológico e discursivo na abordagem ambiental, com caráter operacional para a práxis libertadora.

Quanto aos termos Educação e Pedagogia faremos a distinção da educação como um ato mais espontâneo e formativo que envolve “duas ou mais pessoas” (DALBOSCO, 2007, p. 31), numa relação dialógica; ao passo que o conceito de pedagogia é mais rigoroso, desta forma: “A pedagogia caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas de ensino-aprendizagem e da própria relação dialógica” (DALBOSCO, 2007, p. 31). Esta distinção em Freire faz-se necessária na medida em que consideramos pedagogia como um termo mais restrito.

Assim, na obra *Educação como Prática a Liberdade* (1967) Freire faz uma primeira sistematização das experiências educativas como educador; na ampliação e revisão do seu projeto, relacionado mais em questionar o sistema educacional formal, utiliza o termo pedagogia. A filosofia da educação é uma reflexão sobre o sentido da educação nos diferentes aspectos, sobre a condição humana. Uma condição humana em diálogo com seu mundo tentando reagir às formas de limitação do ser humano:

A tarefa da *filosofia da educação* consiste precisamente em desvelar a condição humana e em propor vias de libertação para o homem. É por isto que seu testemunho pode, às vezes, perturbar, inquietar, turvar os espíritos. Esse testemunho pode denunciar situações que conduzem a opressão do homem, a uma educação da perversão. A tarefa da filosofia consiste também, desde sua origem, em boicotar todo projeto que se opõe ao humano, em desmistificar toda ação que opera o fechamento,

e produz desigualdade. É justamente devido a esta preocupação do humano que habita no filósofo, que ele se opõe ao ideólogo. (GADOTTI, 1987, p. 30).

A filosofia da educação de Paulo Freire tem como projeto de fundo a emancipação do sujeito frente à realidade, que se compromete em denunciar as formas de dominação ideológicas. O projeto de libertação está respaldado na realidade cultural, histórica e política. Fazer educação libertadora é fazer uma educação que não se oponha ao projeto de humanização. É propor uma mudança radical na relação ser humano e mundo, e na relação entre sujeitos. O projeto freiriano é, nesse sentido, engajado com a transformação de um mundo mais humano e mais digno, que se compromete com os oprimidos. Isto significa dizer que o projeto educacional de Freire é um projeto filosófico capaz de responder às questões fundamentais da existência humana, a partir da educação, dialogando com a tradição.

Freire, na *Educação como Prática da Liberdade* (1967), compreende que a transformação da realidade vem da educação, sendo uma reflexão que permeia a prática pedagógica enquanto práxis de libertação. Pensar a finalidade, uma intencionalidade, o sentido do ato educativo, de forma sistematizada e organizada é atividade que permeia a filosofia da educação, no sentido de emancipação do educando²¹. Paulo Freire, conhecido como criador de um método, não o faz como uma técnica, mas como projeto filosófico-pedagógico libertador:

A rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire, pois se tratava mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva o seu nome, chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento (GADOTTI, 1989, p. 32).

Assim, refletir sobre os fins da educação e sobre o projeto dialógico de humanização, preconizados por Freire, insere-o como um filósofo da educação, da forma autêntica, permitindo pensar que tipo de mundo, de homem, de cultura e de natureza pretendemos. Paulo Freire faz uma filosofia da educação porque assentava num projeto pedagógico que também um é projeto de mundo²² contestando as formas de opressão. Um projeto que resulta numa

²¹ Uma filosofia da educação pode também auto-alienar-se, corromper-se, se ela se limita à reflexão filosófica sobre a educação. Sem práxis educativa a filosofia da educação é uma ideologia. O ideólogo não é questionado pelo que ele diz, ele não faz o que ele diz, porque ele aliena o que diz. Uma filosofia da educação é a expressão da “prática da educação” (Freire). O educador tem necessidade de ser educado (Marx), ora o educador, a maneira de se educar é precisamente a interrogação sobre as finalidades, os fins e os objetivos do que ele faz. E quando um educador se interroga sobre suas finalidades sobre a finalidade de sua empresa, ele filosofa e também se educa. A educação de educadores começa por um ato pelo que o homem tem a possibilidade de ser um homem, decidir a escolha de seus fins. (GADOTTI, 1987, p. 31).

²² Sua filosofia educacional, no entanto, encontrou resistência junto às classes dominantes de seu país, embora se tenha difundido por todo América Latina, na África e também em nações altamente desenvolvidas. (GADOTTI, 1989, p. 17).

práxis, de integrar e participar do e com o mundo, que inicia pela conscientização do educando, assim “o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação.” (FREIRE, 1967, p. 108).

A obra de Freire tem, recentemente, recebido críticas, principalmente no que se refere aos aspectos da educação popular ou “populismo pedagógico” e o efeito de sua obra²³ teria gerado a desvalorização da educação e conhecimento humano:

Para meu espanto descobri que muitas vezes é lido ainda hoje não como um clássico que voltamos para compreender melhor o passado, ou em busca de inspirações, mas como um autor de conceitos ainda operacionais. Foi assim que voltei à sua maior obra, a *Pedagogia do Oprimido*, e alguns de seus contextos de uso, para fazer uma descoberta surpreendente: há conceitos centrais pelos quais ele é conhecido, como a diferença entre conhecimento emancipador e bancário, que são até hoje objeto de leitura descontextualizada e anacrônica; o livro resiste ao tempo porque, no final das contas, *não é mais lido*, ou melhor, é lido contra ele mesmo (ROCHA, 2017, p. 15).

A crítica de Rocha se direciona, especialmente, aos danos que a obra de Freire tem causado aos sistemas de ensino, desvalorizando o saber científico e seus reflexos na formação do currículo, em detrimento do aspecto crítico, social-político que permeou a educação brasileira, especialmente sobre a influência de Freire. A obra de Freire supera a noção populista, do contexto histórico em que sua obra é gerada, na medida em que mantém a autonomia do sujeito consciente e capaz de se autogerir numa sociedade democrática. Uma educação não pode prescindir da autonomia do sujeito, através da participação pedagógica e práxis dialógica; conseqüentemente na participação democrática na sociedade. O conceito de povo é radicalmente diferente de massa, que é assistencializadora pelas elites ou líderes revolucionários. Em Freire, povo é quem assume o protagonismo histórico.

A questão é por que ainda ler Freire? Quais as “motivações que podem nos levar a estudar a filosofia da educação de Freire” (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 124). A necessidade de se responder a esta pergunta tem a ver com o processo de globalização econômica, com o surgimento de novas tecnologias, com as concorrências selvagens detectadas hodiernamente acrescidos ao clima brasileiro e global de mudança dos valores humanos, que, no caso brasileiro, têm surgido depois do golpe político de 2016, impondo sérios riscos à democracia brasileira. A democracia tomada como o grande avanço das sociedades e símbolo da evolução da humanidade em suas relações, hoje está vivendo uma crise de intolerância e de

²³ A obra central objeto de crítica é a *Pedagogia do Oprimido* (2016a), que subsumimos aqui no projeto emancipador.

valores da democracia como manifestação da liberdade.²⁴

Então, no esteio destas mudança de perspectiva seria considerar que a obra de Paulo Freire “pertence ao passado e não tem mais significado as questões atuais” (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 120). A segunda seria de resgatar os valores humanitários, mas que a “teoria da opressão” e emancipação, nos termos freirianos, teria sido salutar num determinado contexto em que foi produzida. Por fim, a posição operacional de se ler Paulo Freire significa que “jamais devemos dar a situação por vencidas, quer seja porque já estaria totalmente resolvida, que porque não teria mais nenhuma solução” (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 121). Esta volta ao texto de Freire para solucionar contemporaneamente os problemas da democracia, do ambiente, mesmo para criticar sua posição quase integralmente, mostra a fertilidade filosófica do autor. Esta última é a posição que fundamenta esta pesquisa.

A forma de fazer filosofia da educação, para Freire, está na horizontalidade entre filosofia e pedagogia:

A maneira mais produtiva de se pensar esta relação é horizontal, implicando isso a exigência da educação (pedagogia), de, enquanto teoria da práxis pedagógica, formular por conta própria questões sobre o processo pedagógico, sobre seus objetos, métodos e conteúdos e polos enquanto provocações filosóficas (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 125).

Esta noção dialética entre educação e filosofia tem mostrado que muitos problemas educacionais adquirem nova roupagem, guardadas as devidas peculiaridades temporais, de alguma forma subsistem, e necessitam ser novamente abordados, “que perdura através do tempo” (DALBOSCO, 2011, p. 13). Então, perguntas do tipo: o que significa ser crítico hoje? O que significa libertação? O que significa democracia? São termos que possuem marcas da temporalidade, necessitando sempre uma nova interpretação, uma hermenêutica para responder aos problemas presentes com autores do passado.

O núcleo da filosofia freiriana é uma filosofia da práxis formativa em sua dialética própria, mundo e homens se transformam, tendo como tarefa central a libertação: “transformar a realidade em uma realidade humana” (EIDAM e DALBOSCO, 2005, p. 122). Na dissertação *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), Freire ressalta:

Uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideias. Tem de identificar-se com o contexto a que vai se aplicar o seu agir educativo. Tem de ter

²⁴ No esteio das manifestações de intolerância escancaradas na rua e também nas redes sociais e movimentos de parte da população brasileira, questionamo-nos profundamente sobre a urgência da democratização e de nossas sociedades e da naturalização de nossa democracia. (ROBAERT e FERREIRA, 2015, p. 95).

consciência crítica do contexto – dos valores em transição – somente neste contexto, para que dele também não seja escrava. (FREIRE, 1959, p. 51).

A noção de inserção no contexto é a preocupação de Freire em superar o idealismo educacional, para inserir-se na realidade histórica e social do educando. Esta imersão não pode abdicar da autonomia frente à realidade. Esta autonomia é garantida pelo conhecimento crítico. Na *Pedagogia do Oprimido* (2016a) a consciência já é uma práxis para atuar no mundo, para a transformação:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 2016a, p. 52 -53).

A libertação tem esta necessidade de garantir a autonomia diante da realidade. Capacidade de agir sobre ela no sentido de libertar da opressão e superar a noção de subjetivismo. A libertação sempre é uma ação coletiva e nunca individual. Esta ação coletiva recebe cunho político que pretende transformar a realidade. Na *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire inicia identificando a transformação da sociedade com o movimento revolucionário, a partir do conceito de radicalização (em oposição a sectarização) da libertação. Reconhecendo que o caminho da libertação ocorre pela educação, há uma sutil inversão que reconhece como o sentido pedagógico do processo de libertação ocorre a partir da revolução: “Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio – reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta.” (FREIRE, 2016a, p. 75).

O ponto de referência deixa de ser a ação educativa para a transformação da realidade, e passa a ser uma revolução que necessita de uma pedagogia libertadora:

Entretanto, sobretudo em Freire, deixa claro que o conhecimento não resolve, por si, questões econômicas, como a pobreza material dos estudantes das camadas populares. O sentido da instrumentalização relaciona-se à sua tarefa nos processos de organização do povo e visando a que ele se torne consciente capaz de definir e de conduzir os seus destinos. (DAMKE, 1995, p. 70).

Esse engajamento ideológico, identificando o educador humanista, como educador revolucionário, está ligado ao contexto mundial de Guerra Fria, assolado pelo movimento de

1964, ressoou de forma militante, fazendo que seja rechaçado, como Rocha justamente analisa. Este tratamento político da educação causou algumas desavenças e criou alguns desconfortos, principalmente em relação a conhecimento científico e o currículo escolar: “A educação começou a ser vista na essência pelos seus aspectos pretensamente culturais mais elevados, que apenas disfarçam confusões e grandiloquências” (ROCHA, 2017, p. 30). O próprio Freire não esconde sua adesão:

Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em ‘revolução cultural’ com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História. (FREIRE, 2016a, p. 216).

Essa tomada de posição, típica de contextos brutais, leva a ações e tomadas de posições engajada num projeto de libertação político. Quando os valores da sociedade estão em cheque exige-se a radicalização. A nossa pesquisa, que trata da Ecopedagogia como Educação Ambiental como Prática da Liberdade, tem sua sustentação na *Educação como Prática da Liberdade* (1967), pois esta devolve a noção de mundo-natureza, de diálogo *com* o mundo, o que parece permitir que as questões ambientais sejam incluídas neste movimento emancipador, que garante a autonomia e a participação na transformação do mundo-natureza, no processo de humanização, centralizado no conceito Antropológico de Cultura. O que resulta numa segunda razão de tratar a Educação Ambiental como Ecopedagogia, dentro de um movimento de formação de sujeitos, a partir do conhecimento crítico mais contundente com a ciência, sem perder a politização, como participação na sociedade, que, na Ecopedagogia libertadora é a integração pela sustentabilidade. Esta práxis dialógica aberta permite a transformação e a historicidade, e o entendimento de que não chegamos ao fim da história do Planeta, e que a educação ainda tem algo de inédito-viável por fazer. Esta utopia de querer um mundo com uma solidariedade autêntica: “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.” (FREIRE, 2016a, p. 55).

A esperança de uma educação transformadora e crítica do ponto de vista da educação que vai pensar a questão ambiental, ou Ecopedagogia. Os educadores ambientais, enquanto “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2001), que falam sob a ótica dos problemas ambientais, talvez encontrem na *Pedagogia do Oprimido* (2016a) um discurso mais pulsante e mais transformador.

Este capítulo organizou alguns constituintes do discurso e da fundamentação

epistemológica da Ecopedagogia nos princípios emancipatórios da filosofia da educação de Paulo Freire. Estes constituintes foram o conceito Antropológico de Cultura que abre caminho para a participação e a responsabilização com o mundo, o que significa a possibilidade de libertar o homem a partir da educação, uma Educação Ambiental que adquire sistematização na Ecopedagogia, demonstrando a fertilidade da reflexão filosófica-pedagógica de Freire para o atual contexto brasileiro

Na sequência será operacionalizado com conceitos de Cultura Antropológica, Educação Emancipadora, Ecopedagogia, dentro da estrutura epistemológica e discursiva de Paulo Freire para desenvolver o discurso emancipador que consiste em libertar de forma integrada homem e mundo a partir de sua educação, para mostrar a fertilidade na reflexão ecopedagógica.

2 A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO PRÁTICA DA LIBERDADE

Uma educação que liberta é uma educação que torna a criança/pessoa melhor em sua condição humana – humaniza o humano - desenvolve-a enquanto sujeito, e, por outro lado, transforma o meio - humaniza o mundo -, como vimos, é uma educação integrada à realidade. A educação libertadora é sistematizada numa pedagogia conectada com o mundo, num movimento de aceitação e compreensão do ambiente, e, ao mesmo tempo, como resistência e transformação. O mundo compreendido como o horizonte da *práxis* do ser humano, lugar de relações sociais, políticas, intersubjetivas e relações objetivas. Este conceito expandido de mundo é o ambiente em que se estabelecem diversos tipos de ações humanas: trata-se da cultura.

Na filosofia da educação de Paulo Freire, o conceito de cultura tem caráter operacional para liberação dos seres humanos. Enquanto um conjunto de conhecimentos e práticas humanas, a cultura é produto das formas de ser e existir dos seres humanos, ao mesmo tempo em que influenciam e afetam os seres humanos. Se por um lado, a cultura possui um aspecto consciente e intencional como, por exemplo, quando ensinamos a crianças, por outro lado, a cultura possui aspectos que podem negligenciar a existência humana, como é o caso da omissão com as questões ambientais. É dentro de uma determinada cultura que legitimamos certas práticas de destruição da natureza.

Para Freire, o conceito Antropológico de Cultura, tem a força de emancipação, capaz de humanizar: de propiciar as pessoas vivências autônomas, ações que transformam o mundo e sociedade em que vivem. Transformações carregadas de utopia, pois supõe que torne o mundo um lugar melhor para se viver e conviver. Logo, a partir nossa hipótese o conceito Antropológico de Cultura funciona como operador na transformação das relações humanas com o ambiente natural.

Um pressuposto mínimo da filosofia da educação é acreditar na educabilidade do ser humano; pelo qual é formado e transformado pela educação. a educação está a possibilidade de fazer da cultura algo que acrescente tanto ao mundo quanto ao ser humano. É a possibilidade de fazer diferente, de assumir certa responsabilidade sobre os rumos de sua existência e do ambiente em que está inserido. Os seres humanos podem emancipar-se através da integração com sua cultura, transformando a cultura como um fenômeno civilizatório. A cultura antropológica é um acrescentamento ao mundo e ao homem, um acrescentamento positivo à natureza. A educação libertadora é a integração do homem à sua cultura esperançosa para alterar as relações com o mundo da natureza.

No capítulo anterior elaboramos o esquema conceitual e discursivo, pressuposto para pensar a integração do homem-mundo no horizonte do mundo natural. Esta integração, homem e mundo natural, não é feita diretamente por Freire, não obstante será demonstrada como ela é possível no aparato conceitual e discursivo da educação libertadora, na tríade homem-cultura-mundo. Este capítulo compreende três aspectos: o fundamento emancipador filosófico, fundamento emancipador educativo e, por fim, discute a Ecopedagogia e conceito de sustentabilidade. O primeiro aspecto é o de investigação conceitual de dois argumentos filosóficos de sua pedagogia libertadora, os quais permitirão desdobrar num terceiro argumento, a partir do projeto emancipador, sob o prisma da questão ambiental. As duas condições necessárias para pensar a libertação nos moldes de Freire são a) ontológica vocação de ser sujeito ou condição subjetiva e b) a democratização fundamental que é a condição social ou intersubjetiva.

Conquanto as duas condições terem sido suficientes para o momento histórico da produção da obra, a questão ambiental atual exige o desdobramento de uma terceira condição para a libertação, que é a sustentabilidade radical. Trata-se de uma condição objetiva ou ambiental de libertação, como vimos, assentada no conceito Antropológico de Cultura. O núcleo do argumento consiste em demonstrar que uma educação, que pretende ser uma práxis libertadora, deve também libertar o homem em sua relação mundo-natureza, autorizados por Freire a estender o conceito de mundo-cultura ao mundo-natureza.

O segundo aspecto do desdobramento deste segundo capítulo é pensar a educação enquanto prática libertadora do ser humano *no* e *com* o mundo (cultura e natureza). O fundamento emancipador educativo está diretamente ligado ao desdobramento do fundamento emancipador filosófico. A educação enquanto uma *práxis* transformadora²⁵ do a) sujeito, na conscientização crítica e b) da participação na sociedade democrática. Os aspectos emancipadores, filosófico e educativo não se desconectam; o primeiro que é de ser sujeito integrado ao seu meio e o segundo como isto necessariamente é formativo e, portando, uma prática pedagógica. Neste caso, uma educação libertadora torna as pessoas conscientes e engajadas no ambiente, fundamentais para a compreensão da Ecopedagogia.

O terceiro aspecto ocupa-se em aprofundar o fundamento emancipador educativo no que tange especificamente às questões ambientais. A práxis educativa libertadora deve integrar

²⁵ A práxis pedagógica comprometida com o viés humanista [...] do contexto social no qual o sujeito vive. Freire idealiza esta práxis como 'Pedagogia do Oprimido'. A construção pedagógica trazida por Freire em dois momentos: o primeiro momento é o desvelamento, a compreensão e a transformação do mundo e de si; o segundo é a libertação, na qual o primeiro deixa de ser oprimido e passa a buscar um processo de libertação permanente. (PARIGI, RIBEIRO e COUTO, 2015, p. 67).

também o mundo da natureza ao processo emancipador, numa vivência sustentável e numa consciência solidária com o mundo-natureza. O conceito de sustentabilidade, estranho à filosofia da educação de Paulo Freire na primeira fase, é trazido da Ecopedagogia. O argumento negativo consiste em afirmar que não é possível se fazer educação libertadora sem fazer Educação Ambiental nos moldes da Ecopedagogia, pois vida sustentável e solidariedade com o ambiente é pressuposto da existência emancipada. Considerando que: “A educação carrega de intencionalidade nossos atos, precisamos ter consciência de nossas escolhas” (GADOTTI, 2008, p. 62), e cabe à educação intencionalmente escolher a vida sustentável.

No capítulo anterior, tratou-se os conceitos a partir da linguagem e da estrutura freiriana. A partir disso, estes devem se refletir no entendimento de uma Ecopedagogia enquanto Educação Ambiental como Prática de Liberdade.

2.1 O FUNDAMENTO EMANCIPADOR FILOSÓFICO: AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS E SUFICIENTES PARA A LIBERTAÇÃO

A partir do conceito Antropológico de Cultura vimos que o homem é um ser de práxis, por meio da qual transforma a si mesmo, a sociedade e o ambiente em que vive. A cultura representa o mundo transformado pelos seres humanos através da práxis. Esta é uma espécie de terceiro termo entre o mundo e o homem, onde se encontram criticamente (EIDAM e DALBOSCO, 2005) e se constituem. A educação é, em Freire, uma práxis privilegiada na sua filosofia, um instrumento crítico de libertação e humanização. Antes de adentrar no projeto educativo, vamos tratar das condições necessárias para a libertação – em suma, responder quais as condições que homem e mundo devem atender para se emancipar.

A libertação decorrente da relação homem-mundo, emergindo de duas condições necessárias: a condição subjetiva e a condição social, que se constituem como a consciência do sujeito que participa e atua em uma sociedade democrática. Ambas as condições estão na possibilidade da práxis humana, ou seja, é a responsabilidade de os seres humanos se libertarem.

Esta responsabilidade reflete-se no fato de que nas situações concretas do mundo, há opressão e assistencialismo, em que seres humanos são negados em sua condição de sujeito, numa sociedade antidemocrática e num ambiente insustentável. Enquanto sujeitos históricos, a forma de viver do homem pode desumanizar. O argumento central destas condições necessárias é exposto por Freire quando rebate o assistencialismo que impede a humanização, portanto, oposto à libertação. A situação que impede o homem da libertação está no horizonte da ação humana:

Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados. (FREIRE, 1967, p. 56).

A liberdade, no sentido freiriano, compreende o homem como sujeito ativo de sua existência, que participa do seu mundo com os outros seres humanos, numa sociedade democrática. Nesta, as relações intersubjetivas estão integradas pela mesma cultura, porém, o mundo como vimos, também tem o aspecto natural. Este lugar em que vivemos deve ser condição implícita para a liberdade, o homem *no* e *com* o mundo. Ora, a destruição do mundo natural impede a realização da vocação natural do homem, e por consequência a democracia. É neste campo que se encontram as questões ambientais de sustentabilidade radical.

O núcleo do argumento são as duas condições necessárias para a libertação, descritas por Freire: por um lado, o desenvolvimento de sua vocação natural de ser sujeito; por outro lado, o desenvolvimento da democratização fundamental. No primeiro caso, a libertação ocorre através da consciência crítica, que é a abertura dialógica do homem com a sua realidade. No segundo caso, a libertação ocorre na sociedade democrática, que naquele momento histórico da sociedade brasileira, estava em cheque. Na sociedade em trânsito²⁶, o povo é massificado, não participa de forma consciente de seu mundo.

A hipótese consiste em se, do mundo-natureza - da forma como se encontra a relação com o ambiente natural - é possível pensar uma terceira condição para a libertação. Tal condição é a sustentabilidade radical, e sendo possível esta condição objetiva, necessário se fazer uma Educação Ambiental/ Ecopedagogia, como instrumento de libertação. Em suma, a práxis transformadora que liberta o homem na sociedade democrática deve produzir um mundo sustentável.

Neste prisma, trata-se especificamente da relação homem-mundo e seus efeitos para ambos. A partir da filosofia de Freire, que brota de sua pedagogia, significa operar com seus conceitos, especialmente sua visão antropológica e o aspecto político do ser humano dentro da humanização. O desdobramento destes argumentos necessita uma revisão de Freire, do conceito Antropológico de Cultura, para que se converta na libertação por parte do homem enquanto sujeito e do homem nas relações dialógicas, que é a vida do homem em sociedade, e

²⁶ Na *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire usa a expressão “sociedade opressora” (FREIRE, 2016a, p. 41-42, 82, 93.), pois é uma sociedade sob o regime antidemocrático, ao passo que na gênese da obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967) usa a expressão “Sociedade em Transição”, que, como veremos está a caminho da libertação.

principalmente na relação de poder político e econômico; necessita tratar da Ecopedagogia enquanto Educação Ambiental como Prática de Libertação, sob o escopo da práxis. A sintonia de Freire está no “esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira” (FREIRE, 1967, p. 37), que, para nosso estudo, carece ser acrescida ao horizonte do ambiente sustentável. A argumentação, com forte viés fenomenológico e existencialista, tem sua centralidade nos conceitos de relação e integração do homem *no* e *com* seu mundo, avançando para uma teoria do sujeito ativo, do homem como produtor de cultura²⁷.

2.1.1 A primeira condição necessária de libertação: A ontológica vocação de ser sujeito

A integração do homem faz parte do aspecto antropológico da concepção freiriana, que é a “ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36)²⁸, uma vocação natural de se tornar sujeito, de participar do mundo de forma intencional e consciente e não ser objeto. Em outras palavras, ser livre *no* e *com* o mundo é estar integrado com o mundo.

Vamos investigar a noção antropológica de Paulo Freire e entender quem é o homem e o seu lugar no mundo²⁹ enquanto um ser de relações e produtor de cultura. O argumento consiste em demonstrar a relação do homem-mundo e como esta produz cultura, que, por sua vez, precisa estar integrada aos sujeitos e, conseqüentemente, conscientes.

2.1.1.1. O homem como ser relacional: integração

A característica essencial do ser humano é relacionar-se com seu mundo. Uma relação constitutiva que chama de integração homem e mundo, que, por seu turno, devem manter a sua distinção. O homem está *no* e *com* o mundo, contudo, quando o homem simplesmente está *no* mundo, há uma desumanização ou alguma forma de opressão. A posição natural do homem é se relacionar, ou seja, a humanidade necessita do mundo. Num primeiro plano, o mundo se apresenta como uma realidade exterior, não-eu, no sentido de realidade objetiva³⁰:

²⁷ Na *Educação como Prática da Liberdade (1969)* destaca a necessidade de integrar e relacionar dialogicamente o homem e mundo, já na *Pedagogia do Oprimido (1970)* há um compromisso de transformar o mundo da contradição opressor e oprimido, em que o conceito de práxis se torna central.

²⁸ Na *Pedagogia do Oprimido (1970)* a vocação ontológica sob efeitos dos existencialistas, há uma ênfase na historicidade, enquanto superação de sua condição: “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.” (FREIRE, 2016a, p. 72).

²⁹ Na obra, Paulo Freire chama do “posto no cosmos” (FREIRE, 2016a, p. 39), numa referência fenomenológica do homem no mundo.

³⁰ “A categoria da objetividade” (VAZ, 1992, p. 9) como primeira manifestação da situação do homem.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39).

Esta situação do homem na realidade objetiva é uma condição fenomênica para se compreender como sujeito. O mundo enquanto outro, distinto, algo diferente que faz uma objeção ao homem, existe independente do homem³¹. Todavia, o esforço é de que este mundo, inicialmente deve ser integrado, sendo um lugar de vivências intencionais. O mundo objeto é imprescindível para formar o sujeito. Sujeito e objeto são as primeiras condições epistêmicas. A vocação ontológica é esta abertura ao mundo, o homem está impregnado essencialmente nele, ou seja, é um ente de relação. Na antropologia freiriana o homem é, por característica ontológica, aberto ao mundo e não somente está no mundo. A relação é inicialmente objetiva, no sentido epistêmico, conhece o mundo enquanto objeto, estranho a ele mesmo; mas uma objetividade que constitui o sujeito, portanto necessária.

A relação objetiva é o primeiro aspecto fenomênico da relação homem e mundo, mas que não se pode esgotar nesta relação. Esta, por um lado, é negativa por ser de dominação, que, por outro lado, é positiva, pois dominar o mundo é assumir a responsabilidade. No que se refere ao ambiente esta relação é nociva ao mundo. Qualquer que seja nossa formação ambiental deve tratar do limite desta dominação, para que tenhamos uma relação humanizadora, que seja uma integração *com* o mundo da natureza.

A relação epistêmica entre sujeito e objeto é o paradigma do conhecimento da modernidade, e colocado, dessa forma, permanece sem solução³². O ponto de partida de Freire é que o homem é um ser de relação, que se aproxima da intencionalidade da consciência de Husserl. No caso freiriano é de integrar – estar com o mundo, conviver, superando o solipcismo e o objetivismo decorrente do paradigma da subjetividade.

O homem, enquanto ser de relação, abarca a característica da “pluralidade das relações com o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39)³³, sua marca como sujeito. Cada homem responde de

³¹ Esta noção de um mundo independente do homem (consciência) parece certo realismo ingênuo. Esta independência não significa que adquira exterioridade em relação à subjetividade.

³² Porém, enquanto a filosofia moderna insistir em colocar o problema epistemológico na relação sujeito-objeto, o problema ainda do paradigma da subjetividade própria da modernidade permanecerá sem solução (BRUTSCHER, 2005, p. 22).

³³ “Há uma pluralidade de relações do homem com seu mundo na medida em que responde aos desafios desse mundo em sua ampla variedade. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta.” (FREIRE, 1983a, p. 99)

forma única aos desafios que lhe são feitos, tem uma peculiaridade de se integrar com o mundo. A integração é “uma nota de suas relações” (FREIRE, 1967, p. 42). Esta característica marca a singularidade de cada homem, enquanto um ser ‘situado e datado’³⁴:

A sua integração ao seu contexto – resultante de estar não apenas nele mas com ele – e não adaptação ou acomodação, próprias da esfera dos *contatos* – implica em que tanto a visão de si mesmo como a de seu mundo não absolutizar-se de modo que se sinta ele um ser desgarrado e suspenso ou seu mundo algo sobre que apenas ele se ache. (FREIRE, 1983a, p. 101).

Integrada ao mundo ocorre a humanização, contudo, esse processo deve ser crítico, pois se trata de um movimento dialético, que não consiste numa adequação passiva, mas um movimento de transformação de si e meio em que vive, participando³⁵ ativamente do mundo. O homem não é um ser abstrato em si mesmo, que não tem história ou *atemporal*, numa expressão própria é um ser enraizado: “tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza.” (FREIRE, 1967, p. 42).

A historicidade do homem consiste em se integrar ao mundo em cada época, respondendo aos desafios do seu tempo. Por isso, toda integração é radical: enraizada nos problemas fundamentais de seu tempo, sendo este o processo que autoriza a discussão das questões ambientais. O homem não somente está *no* mundo, mas *com* o mundo, em que se engaja na sua condição de fazedor da história. Tomar consciência da finitude temporal é condição de integração, e conseqüentemente libertação.

A libertação ideal iluminista passa a ser compreendida como histórica, e conseqüentemente, social. Esta condição de humanização, além do sujeito indivíduo, deve ser garantida historicamente e socialmente.³⁶ A integração liberta o homem, no sentido de que ele não é uma extensão do mundo histórico-social, contudo não se encontra fora dele. Necessita paradoxalmente se distanciar para não imergir a ele, mas permanecer nele situado enquanto sujeito. Nesta dialética o sujeito mantém a autonomia e capacidade de agir no mundo.

³⁴ Expressão que empresta de Gabriel Marcel.

³⁵ O sentir-se parte é decisivo para o aluno em sala de aula, de uma atitude de espectador para uma atitude de participante, discutida por John Dewey no seu capítulo *Interest and Discipline*, em sua obra *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education* (DEWEY, 1916, p. 146).

³⁶ Na sequência, coloca que, além de estar no mundo, o homem está ‘com o mundo’ e que com sua atuação (cultural) altera a si mesmo e ao próprio mundo, visibilizando-se, mais uma vez, a significativa influência de Vieira Pinto. Para existir o ser humano necessitava estar consciente de sua historicidade e da historicidade de sua consciência. Note-se (esta concepção depois será alterada e reconstruída) que a consciência é que determina o homem e o mundo (iluminismo kantiano) permitindo-lhe ser sujeito capaz de liberdade. Observe-se, também, que Freire não utiliza, neste instante, a categorização que envolve a classe social e a sua consciência, como fará a partir da Pedagogia do Oprimido. A consciência humana é entendida como ‘consciência da sua dignidade e da sua liberdade’. (SCOCUGLIA, 2001, p. 49).

Desta integração, em seu aspecto histórico-social, decorre a cultura. As marcas espaço-temporais são decisivas para se compreender o conceito Antropológico de Cultura. Quando há o distanciamento do sujeito (ou dos sujeitos) da cultura, ela não serve mais para a libertação e pode ser instrumento de opressão. Na sequência, detalharemos como se compreende esta integração a partir da cultura.

2.1.1.2. *A integração do homem a partir da cultura.*

A forma de o homem estar no mundo, como um ser de relação que se integra, é humanizada e libertadora. A integração produz um tipo de conhecimento que ultrapassa as condições subjetivas e condições naturais do mundo, é produto da atividade do homem *no e com* mundo, produzindo a cultura. Esta, por sua vez, produz modificações e acrescentamentos tanto no homem e no mundo. É o produto da relação homem e mundo, que resulta em conhecimento, enquanto consciência e atividade humana. O homem integrado ao seu mundo é um homem integrado à sua cultura. Daí se compreende o termo “alienação cultural” (FREIRE, 1992, p. 79) como um ser desenraizado de seu tempo, distante daquilo que a própria humanidade produziu. O homem diferencia-se dos outros animais, porque se integra, enquanto os animais se *adaptam, acomodam ou ajustam*. E esta integração é cultural.

A integração a este mundo, produzida pelos seres humanos, é o grande desafio do homem: “É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é o mais doloroso - em nome de sua própria libertação.” (FREIRE, 1967, p. 42). Nesta passagem, em que Freire distingue o animal humano de animais não humanos, ele trata da humanização enquanto fonte de libertação³⁷. Na *Educação como Prática da Liberdade* (1967), ela surge:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43).

³⁷ Na *Pedagogia do Oprimido* relata que a liberdade é uma constatação fenomênica, do conhecimento enquanto *doxa* da diferenciação dos animais: “Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. ‘É mais livre do que nós’, dizem.” (FREIRE, 2016a, p. 70).

A cultura é compreendida como o mundo e a realidade humanizada, feita pela escolha do homem, como acrescentamento à realidade. Este acréscimo ao mundo e ao homem torna as relações mais complexas e mais dinâmicas. Os diferentes povos nas diferentes épocas produzem diferentes culturas, necessitando novas formas de integração que, por sua vez, requerem e complexificam a relação e a integração dos homens.

Quando produzida, exterioriza-se produzindo efeitos sobre o homem e o mundo, todavia, este acrescentamento nem sempre é libertador. O que Freire detecta é que esta integração se rompe, e o acréscimo não ocorre para todas as pessoas, sendo que nem todos os indivíduos participam deste processo de libertação, porque a cultura passa a ser estranha ao sujeito, um tipo de conhecimento elitizado. O argumento mostra como a cultura é produto da relação dos homens entre si e *com* o mundo, mas nas relações sociais e políticas, acabam sendo monopolizadas por certos grupos – sejam, economicamente, politicamente, culturalmente – que acabam excluindo e oprimindo tragicamente grande parte das pessoas.

Ao tratar do conceito Antropológico de Cultura, Freire alerta para a responsabilidade humana frente ao mundo. Não é na relação com o mundo que o homem é desumanizado, mas na falta desta, pois o mundo complexificado da cultura torna-o instrumento de dominação de uns sobre os outros, passando a ser opressor e desumano. É uma forma de opressão, contudo, não mais produzida pela e na relação intersubjetiva, mas objetiva, no âmbito da desumanização onde seres humanos são coisificados.

A não integração ao espírito de sua cultura, aos temas fundamentais, impede reconhecer sua tarefa concreta, sem capacidade de decidir e agir³⁸. A necessidade de uma educação libertadora é a necessidade de participação e compreensão destes temas fundamentais enquanto tarefas concretas de seu tempo. Para participar há a necessidade de qualificar o sujeito, através da conscientização, dentro da proposta de construir a condição antropológica da libertação.

Interessante se faz notar que a integração do homem *com* e *no* mundo tem aspecto formativo do sujeito, assim como a cultura é um certo tipo de noção de conhecimento³⁹ estendido, que se referindo ao sujeito é a conscientização. Contudo, o conhecimento pode,

³⁸ E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. (FREIRE, 1992, p. 43).

³⁹ Conhecer é um ato curioso, mas não é curiosidade ingênua como de uma criança a qual ele se refere, mas sim, a curiosidade gnosiológica, ou seja, que impulsiona o sujeito que tem a capacidade de conhecer em direção a um objeto conhecido. (DICKMANN e DICKMAN, 2016, p. 139).

assim como a cultura, aproximar-se das relações de poder e não necessariamente libertar, quando se refere as relações sociais e ambientais. Esta forma de dominação produz efeitos exploratórios no mundo da natureza, assim, as questões ambientais são produtos da não integração do homem com seu mundo

2.1.1.3. A conscientização crítica

Neste aspecto trataremos da condição subjetiva da libertação: a conscientização. O conceito é nuclear⁴⁰ para compreender o escopo filosófico de Freire, âncora de uma educação libertadora. A cultura, quando adquirida, cria alterações no sujeito: “As esferas das relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade, constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire.” (SCOCUGLIA, 2001, p. 52). A importância deste conceito está intitulada na obra embrionária de seu método, chamada de *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo (1963)*. O autor defende que educar é um ato de conscientização⁴¹, assim como alfabetizar⁴², tanto na dimensão subjetiva quanto na dimensão social da democratização da sociedade brasileira e das relações de poder⁴³.

A conscientização está fundamentada na vocação de ser sujeito enquanto condição para a libertação. É um conhecimento com referências ao sujeito, que não se esgota no aspecto cognitivo, sendo a mera tomada de consciência não suficiente para a libertação. Contudo, a conscientização é uma condição necessária, pois sem ela não há libertação. Em outras palavras, trata-se de uma aquisição subjetiva do conhecimento, que surge ao se relacionar e se integrar com o mundo, que lhe causa alterações. É um dar-se conta da realidade, quando o sujeito se

⁴⁰ Costuma-se pensar que sou autor deste estranho vocábulo, ‘conscientização’ por ele ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, aproximadamente. É possível citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Quando ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 2016b, p. 55).

⁴¹ O quarto capítulo da *Educação como Prática da Liberdade (1967)* intitula-se *Educação e Conscientização*, e a tradução inglesa da obra foi como *Educação para Conscientização crítica - Education For Critical Consciousness (1974)*. (FREIRE, 2005).

⁴² [...] bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à ‘perigosa’ conscientização. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação. (FREIRE, 1983a, p. 121).

⁴³ Scocuglia cita a obra *Conscientização (1979)*, na qual Freire discute a diferença entre a tomada de consciência em diferença a conscientização e nos alerta: “O conceito de ‘conscientização’, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da ‘consciência de classe’ - com a incorporação de preceitos marxistas de análise. O mesmo acontecerá com vários outros conceitos e com várias outras relações do pensamento freireano. (SCOCUGLIA, 2001, p. 53).

compreende parte do mundo, de sua cultura. É uma atividade do espírito para humanização: a concretização ontológica da vocação de ser sujeito é condição para a libertação. Não se olvida aqui da íntima conexão com a realidade: “A ‘conscientização’ tem como base uma consciência, de um lado, e o mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (FREIRE, 2016b, p. 57).

Possui ainda, uma íntima relação com a cultura, pois o homem integrado a seu mundo produz e é produzido pela cultura; primariamente ela é a alteração provocada pela relação homem e mundo, é um acréscimo, secundariamente reflete alterações no homem. A vivência do homem em sociedade implica que, em alguns casos, a cultura ao invés de libertar o homem pode oprimir. Nem todos os homens são integrados à sua cultura, e apesar de a consciência ser algo próprio do homem, nem todos são integrados ao seu mundo, são conscientes de sua história, e, conseqüentemente, não se compreendem seres culturais. E, neste sentido a conscientização precisa ser aprendida, ser crítica. Nestes termos freirianos: expulsar a sombra da opressão “pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1967, p. 37).

Nesta conjectura da consciência e relação com a cultura, existem graus de consciência: Freire faz uma primeira diferenciação entre “tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização” (FREIRE, 1967, p. 54). Na tomada de consciência, o homem não é mais puramente espectador, “já não se satisfaz em assistir” numa tentativa de participar de seu mundo, mas ainda é uma reação espontânea. Já na conscientização há uma teorização, uma organização, que se torna crítica progressivamente na integração com a cultura, participando de seu mundo.

O homem, pela própria posição de abertura ao mundo, enquanto um ser relacional, possui a capacidade *natural* de ser crítico. Assim, a qualidade subjetiva do conhecimento humano, é predicado por ser *crítico*, e o é naturalmente⁴⁴. Contudo, por ser uma aptidão natural, não significa que todos se tornem espontaneamente críticos; a consciência é dada e a criticidade precisa ser educada. Uma consciência crítica significa, aqui, a captação dos dados, que não acontece sem compreender os nexos e estabelecendo conexões. O grau de compreensão dos nexos causais da realidade é o que caracteriza a criticidade da consciência. As mais ingênuas, simplesmente, justapõem casualmente o dado, criando nexos fictícios ou mágicos, que nada mais são do que os acasos.

⁴⁴ A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender (FREIRE, 1992, p. 40)

O conhecimento em seu aspecto subjetivo é uma libertação de dentro para fora, do sujeito: “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” (FREIRE, 1967, p. 56). O termo conscientização é usado para expressar a constância do movimento dialético do sujeito em relação com sua realidade. Esta é a principal tarefa da conscientização, fazendo-o “agente de sua recuperação” (FREIRE, 1967, p. 56) a partir de uma postura frente a seus problemas.

Esta postura se caracteriza numa autolibertação do sujeito, que é o verdadeiro sentido libertador pedagógico de Freire. Implica ética, exigindo comprometimento com as outras pessoas, e afeta nossa responsabilidade, a vida, a existência do homem⁴⁵ na realização de sua vocação de ser pessoa. A capacidade de se tornar crítica, está diretamente ligada à participação na sociedade, sua cultura e relações de poder, uma tutela assistencialista impede a formação: “Estas disposições mentais nascem e se desenvolvem dentro de um clima cultural específico. E foi este clima cultural que nos faltou na elaboração de nossa história. Na verdade, o clima que crescemos foi oposto. Foi o da ‘assistencialização’.” (FREIRE, 1959, p. 26).

Para a compreensão epistemológica, Freire fala dos estágios da consciência para esta ser crítica⁴⁶:

1ª) intransitividade da consciência (termo originário da análise da sociedade em trânsito). Uma pseudo-consciência ou uma consciência sem todo seu desenvolvimento, em termos filosóficos não é consciência no sentido restrito das palavras, é consciência no sentido amplo. Neste estágio, o interesse é pela sobrevivência. Sua apreensão e captação pelas “formas de vida” são quase vegetativas. Não havendo compromisso com sua existência, ou problemas e questões que passem da sua sobrevivência imediata. Nesta ótica, o homem circunscreve-se sobre si mesmo, limitando “sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora de sua órbita vegetativa.” (FREIRE, 1967, p. 58). É neste estado que o homem aceita explicações mágicas, pois não compreende a causalidade.

2ª) transitividade da consciência ou consciência transitiva. Esta consciência é ainda, em certo sentido, ingênua, mas há uma expansão dos contornos, um alongamento da esfera - que implica num ato de dialogar - a dialogação do homem com seu mundo, com os outros homens: “Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem *com* o mundo. Do

⁴⁵ É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. (FREIRE, 1992, p. 57).

⁴⁶ Na tese de ingresso na universidade de Pernambuco, uma obra não publicada de 1959 *Educação e Atualidade Brasileira*, fala de “conhecimento crítico”. (FREIRE, 1959, p. 25).

homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”. (FREIRE, 1967, p. 59).

Esta abertura à realidade é ainda bastante limitada. É uma interpretação simplificada da realidade, baseada na nostalgia de querer reverenciar o passado, explicação fabulosa, fraca arguição e alto teor de emoção, não pratica o diálogo, mas polemiza. Uma consciência do homem massificado. Neste estágio, ainda muito espontâneo, carece de uma reflexão mais criteriosa sobre os temas fundamentais. Não compreende completamente os contornos de sua época, de sua historicidade, para captar seus temas fundamentais, simplesmente de caráter emotivo, acredita que sua indignação basta para causar a mudança.

3ª) A transitividade crítica ou a consciência crítica. Através do diálogo ativo, com responsabilidade social e política que reflete epistemologicamente numa compreensão causal, testar os acasos. O menos preconceituoso possível na análise e apreensão dos problemas do seu tempo para não deformar a realidade, assumindo as responsabilidades para não a aceitar passivamente:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1967, p. 60).

A consciência é crítica⁴⁷ ao se integrar a realidade. A criticidade surge justamente a captação crítica e participação ao mundo. Contudo, não podemos compreender como uma realidade física unicamente, mas dos nexos causais e circunstanciais no sentido de elementos que compõem o contexto. Ao passo que é ingênua quando não se integra ao mundo e cria, ao seu bel prazer, fantasias. A criticidade da consciência é uma ampliação do horizonte que circunscreve a compreensão do contexto. Cada vez que há maior integração à realidade, mais a representação é objetiva e crítica:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da

⁴⁷ O conceito de consciência crítica em oposição da consciência ingênua é a de Viera Pinto “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 e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar’. (FREIRE, 1967, p. 105).

realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1967, p. 60).

As condições históricas propícias referem-se à democracia, somente existirá democracia se houver consciência crítica. A educação restaura esta capacidade crítica da consciência no ser humano. Percebemos que o homem não é um ser isolado, é relacional, está no contexto no mundo, num mundo cultural, de encontro com outros seres humanos, e, conseqüentemente, de relações de poder numa sociedade. Tomar consciência é também integrar-se ao meio. A primeira condição de libertação é a tomada de consciência, uma consciência crítica, que está integrada ao mundo; que resulta na segunda condição, a instauração social e política de uma sociedade democrática.

Esta condição subjetiva à libertação é a consciência crítica. Para este texto, basta agora ver como o processo de libertação do próprio sujeito através da conscientização se dá pela educação. As críticas dos teóricos marxistas condenam esta excessiva esperança pedagógica, crença do poder transformador da educação⁴⁸. A conscientização é a ação concisa e transformadora do mundo.

Os temas geradores ocupam lugar central na pedagogia freiriana, são movimentos de integração, em que o educando se ocupa com os temas fundamentais, nos chamados *círculos de cultura*: “O momento desta busca é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.” (FREIRE, 2016a, p. 121). A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, 2016a, p. 138). Uma autoconsciência como consciência sua e do mundo.

No seu livro *Conscientização* (1979), o autor enfatiza que a conscientização é uma consciência que leva à ação, uma práxis transformadora: “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão”. (FREIRE, 2016b, p. 56). Já na esteira do materialismo dialético, Freire utiliza-se do meio material para tratar do processo de construção da consciência ativa, porém, epistemologicamente, a consciência é a síntese do mundo e de si mesmo. E, assim, num processo de conscientização dialético constante de que a

⁴⁸ Notamos um excessivo crédito no poder transformador da educação. A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensinasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. (SCOCUGLIA, 2001, p. 54).

nova realidade também não pode ser aceita passivamente, mas de forma contínua ser criticada e ressignificada: o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 2016b, p. 58).

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste texto é investigar uma condição necessária, mas não suficiente da libertação como consciência crítica, que culmina na conscientização, que liberta, em Freire. A tese que defendemos com Freire, de que a integração do homem é, essencialmente, integração ao seu projeto ontológico de ser mais, através do conhecimento de si e da realidade de forma crítica: consciência, e “a educação que precisamos [...] há de ser a que liberte pela conscientização” (FREIRE, 1983a, p. 110) este é papel da educação.

2.1.2 A segunda condição necessária de libertação: a democratização fundamental

A segunda condição necessária para a libertação é a participação *com* o mundo da cultura: uma relação que é inicialmente objetiva, mas ocorre entre sujeitos, que denominamos a relação intersubjetiva. Quando fala em libertação na obra, Freire fala integração do homem: “sempre com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele” (FREIRE, 1967, p. 55), é, portanto, uma condição social de libertação o mundo enquanto mundo-cultura. Para o ser humano é fundamental ter consciência crítica, conhecimento em seu aspecto subjetivo, mas que participa da realidade enquanto sociedade. Em ambos os casos, a educação deve integrar o homem ao seu mundo, com sua cultura e em *com* sua natureza. Tanto através da consciência crítica quanto na participação democrática, sem sua postura social e pessoal. Pois, o conceito de democracia, tem efeito análogo à conscientização no sentido intersubjetivo, entendido em Freire como uma forma de vida da consciência: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 1967, p. 81).

A condição social de libertação é a educação de sujeitos que participem da sociedade democrática tem seu fundamento no conceito Antropológico de Cultura. Na *Educação como Prática da Libertação (1967)*, os conceitos relação/integração são centrais para compreender o aspecto social da prática libertadora. Integração é uma práxis de participação política. A participação das pessoas (da sociedade) em sua cultura caracteriza uma a libertação do povo. A falta de liberdade do povo produz a massificação e o assistencialismo, em que os sectários mantêm uma estranha democracia sem povo.

A democrática é a exteriorização do projeto social de humanização, enquanto modo de ser povo composto por sujeitos livres e participantes. Este conceito de democracia, como forma

de vida do sujeito, em seu aspecto social que participa livremente de sua cultura, de sua época, necessita da educação. O mundo enquanto horizonte objetivo, é o lugar das relações intersubjetivas, o conhecimento é a possibilidade de emancipação *no* e *do* mundo. A questão central é a relação que o homem estabelece *no* mundo, que tipo de acrescentamento a cultura produz.

Já em *Educação e Atualidade Brasileira (1959)*, Freire, sob forte influência deweyana, tinha como pauta a defesa da democracia que estava numa antinomia fundamental⁴⁹, por um lado a história brasileira não possuía experiência democrática, por outro lado, devido a condições desenvolvimentistas e urbanização⁵⁰ o povo teve de se inserir abruptamente na vida pública, na qual há uma aproximação entre democracia e desenvolvimento econômico. Nesta obra, aparece primordialmente o papel social da educação, para tratar dos pontos de estrangulamentos da democracia, uma vez que necessita uma educação pautada na “relação orgânica” do “homem com o homem” para propiciar “experiências democráticas” e “nos resguardar dos perigos da massificação” (FREIRE, 1959, p. 16).

Para compreender este caminho, passaremos a investigar o tipo de sociedade que Freire considera sociedade em trânsito, e como agregam-se as forças internas para conservar ou progredir em termos de abertura da sociedade. Compreendendo o que ele quer com democracia e como o assistencialismo mantém os homens na condição de massificação – que é a ausência de liberdade. Num segundo momento, faz-se uma análise de conjuntura de Freire da sociedade brasileira, enquanto uma sociedade de transição – sua análise histórica de uma sociedade sem povo e sem democracia e como o projeto de nação precisa ser livre.

2.1.2.1. *A transitividade da realidade*

A capacidade do homem de realizar sua vocação natural é a de se integrar com o mundo. Desta integração surge o acrescentamento que o homem faz ao mundo através da cultura. O mundo, como produto coletivo dos homens, que não se esgota na subjetividade, adquire exterioridade e mobilidade, causando um estranhamento, a “alienação cultural” (FREIRE, 1967, p. 46) em que nem todos os homens encontram-se integrados à sua cultura, na verdade

⁴⁹ A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a ‘inexperiência democrática’ formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a ‘emersão do povo na vida pública nacional’, provocada pela industrialização. (FREIRE, 1959, p. 24).

⁵⁰ Conceitos questionáveis sob o prisma, especialmente, a partir de sua obra principal, pois defendia a urbanização, ensino técnico para inserção no mercado de trabalho para o desenvolvimento nacional.

um povo estranho a seu mundo. Nesta relação social, este estranhamento é intencional: o mundo da cultura é a sociedade que está em constante transformação, que reflete num estranhamento do povo:

Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em 'partejamento', que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que 'pretendia' preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma 'elite' superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais 'coisa' que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. (FREIRE, 1967, p. 35).

A cultura se manifesta na sociedade, de forma histórica, e em transformação, mas paradoxalmente exterior. Num processo contraditório e dialético é eivado de interesses e relações de poder. Assim, as transformações históricas são produto de interesses de uma elite, e, na maioria das vezes, excluem o povo da tomada de decisões – este povo massificado fica alheio às transformações, alienados a sua época. A educação libertadora deve levar os homens a deixar de serem coisas e passar a sujeitos de sua história: que é uma sociedade democrática. Esta é a relação de integração dos seres humanos com sua sociedade, em que participamos da produção de cultura. Uma integração do homem ao seu meio, não somente de forma individual, mas coletiva: daí o ideal de sociedade democrática. Esta é outra leitura possível, enquanto a consciência crítica é subjetiva, a cultura é produto das relações intersubjetivas estabelecidas democraticamente.

A cultura nesta intencionalidade social, enquanto disputa de poder se torna política, representada por suas ideologias. Numa sociedade, pessoas são excluídas da participação social através da massificação. Há uma dominação em curso que impede o homem de participar e compreender a tarefa de seu tempo:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (FREIRE, 1967, p. 43).

A exclusão do povo, das decisões, de sua cultura, de seus valores, bens e história é a tragédia da opressão, que tolhe a liberdade do povo, que impede a emancipação do povo humilde. Esta tragédia é socialmente institucionalizada, pelos meios de comunicação ou ideologias, que acabam decidindo pelos homens. Numa relação de poder existe uma elite que mantém o povo na condição anônima de massa. O fenômeno da massificação é um processo de coisificação do homem, fora de qualquer decisão. A massa não possui face, não possui vontade, portanto, recebe um mundo pronto. Sente-se impotente frente ao destino do mundo. Em termos das questões ambientais, paralisada, teme que sejam catástrofes naturais e que está fora de sua órbita de ação. A massificação é alienação cultural. O Brasil, na visão de Freire, estava em vias de superar a massificação, estava em trânsito.

A sociedade em transição é a passagem de uma época para a outra, necessitando de captação de novos temas: “apropria de seus temas fundamentais, reconhecendo suas tarefas concretas” (FREIRE, 1983a, p. 102). Uma época muda quando os temas e tarefas já não correspondem às necessidades e aos anseios das pessoas, ou uma nova visão destes temas, para que possam ser realizados⁵¹. As questões ambientais são tarefas de nosso tempo. A transitividade da sociedade é marcada por fortes contradições axiológicas, e a aceitação de novos temas sempre é algo dramático, pois afeta a garantia de um grupo, que mantinha um estilo de vida privilegiado. Há um jogo de interesses para defesa da ordem e dos bons costumes da sociedade. Esta cristalização da cultura do ontem está ajustada numa noção fatalista de cultura legitimada pela história sem sujeitos, que é a tradição. Tradição esta que são valores sociais que conservam a sociedade de forma a-histórica:

A fim de que possa perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de planificação, e valores do ontem, em busca de preservação. É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nestas fases, um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções. (FREIRE, 1967, p. 4).

Os valores emergentes querem se plenificar enquanto que os valores arraigados querem se manter. O trânsito ocorre nesta passagem de esvaziamento do velho e consolidação do novo. Esta tensão entre o velho e o novo cria uma contradição, necessitando que as pessoas façam escolhas. Para que haja mudança e não conservação surge o conceito de transitividade social.

⁵¹ E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de planificação. (FREIRE, 1992, p. 44).

Freire diferencia mudança de transição: a transição é uma mudança radical, cria uma nova época com novos temas e tarefas, na simples mudança ocorrem transformações internas na “mesma unidade de tempo histórico” (FREIRE, 1967, p. 46) sem transformar a sociedade⁵². A transição ocorre simultaneamente na mesma sociedade, porém alterando profundamente. Esta simultaneidade é que gera dificuldade de integração, ainda mais quando existe interesse de uma classe manter seus privilégios. A sociedade em trânsito é o caminho entre a sociedade fechada para a sociedade aberta.

A sociedade fechada (ou velha), situação passada do Brasil, é uma sociedade intransitiva: que não transita, estática. Uma sociedade em que a cultura esta desintegrada do sujeito, alienada. Alienação esta que a elite impunha ao povo, distante. Esta sociedade em que o povo não compreende sua tarefa, vivendo imerso nas vontades da elite. Este povo se torna massa, segue orientações de uma classe num jogo de poder que o aliena. Numa sociedade fechada não há diálogo. Esta sociedade tem marcas do colonialismo, da economia exportadora e de cultura importada. Por isso, é uma sociedade alienada e com “alarmantes índices de analfabetismo” (FREIRE, 1967, p. 48). Com uma elite dominadora que impede a integração do povo. A rachadura da sociedade colocava o Brasil em trânsito. Para os educadores e intelectuais do povo, a tarefa é o mais rápido possível captar os novos anseios para levar a sociedade aberta. Uma educação que não capta o espírito de transição pode servir de massificação. O povo deixa de ser massa quando percebe o que é essencial para a nova sociedade aberta, ou o que de fato é accidental, sendo reflexo da sociedade fechada.

Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele. Sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adestramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava e que despejava nele querendo preservar-se. De adestramento na nova sociedade que anunciava e que, através dele, se engendrava na velha. Daí era a época do trânsito o tempo anunciador a que já nos referimos. Sua tendência era, porém, pelo jogo das contradições bem fortes de quase nutria, ser palco da superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles. Isto não significava, contudo, que neste embate entre os velhos e os novos temas ou a sua nova visão, a vitória destes e desta se fizesse facilmente e sem sacrifícios. Era preciso que os velhos esgotassem as suas vigências para que cedessem lugar aos novos. Por isso, é que o dinamismo do trânsito se fazia com idas e vindas, avanços e recuos que confundiam ainda mais o homem. E a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado. (FREIRE, 1967, p. 47).

A libertação do povo vem da compreensão do jogo do esvaziamento e da consolidação.

⁵² Quando, porém, estes temas iniciam seu esvaziamento e perdem sua significação e novos temas emergem, a sociedade começa a passagem para outra época” (FREIRE, 1983a, p. 103).

A velha sociedade, a sociedade fechada, com os antigos temas e tarefas se alongam, adentram para permanecer, criando uma contradição com a nova sociedade, sociedade aberta, que simultaneamente tenta se afirmar. O trânsito é palco de conflitos dentre estes valores, isso porque as pessoas não percebem claramente o velho e o novo, mas não têm capacidade de captação. Esta contradição possui o problema de captação, de compreensão, ou numa linguagem tipicamente freiriana, de integração crítica.

Esta sociedade em transição, enquanto torna-se palco de interesses contraditórios e jogos de poder político, Freire, alerta para os interesses de uma classe em manter os seus privilégios. Em termos sociais, as ideologias da elite, juntamente com a difusão dos meios de comunicação, querem manter o povo massificado, objetivado. É um jogo de interesse que deve ser denunciado, para que se possa decidir livremente (FREIRE, 1967, p. 43), o que exige sacrifícios. A massificação produz uma consciência ingênua e medrosa, que não capta o espírito do tempo. Na transição, os homens entram em disputas de ideias levando ao medo de, por um lado, perder os privilégios, e, por outro, do retorno das velhas opressões. Manter os velhos padrões sociais é manter uma sociedade desumanizada, um povo alienado de sua cultura. Freire compreende que a marcha da história não recua, a única diferença é a distorção dos temas fundamentais leva o retardamento da abertura, da democratização da sociedade.

2.1.2.2. A sociedade brasileira em trânsito

A sociedade que estava em processo de abertura antes do Golpe de 1964 consistia em uma sociedade democrática. Esta distorção histórica da transição era objeto de luta de Freire, salvar o processo de democratização que havia sido interrompido, a “[...] salvação democrática estaria em fazermos uma tarefa homoganeamente aberta” (FREIRE, 1967, p. 48). Este era o tema e a tarefa fundamental da educação libertadora. O movimento da sociedade em trânsito é chegar à sociedade plenamente democrática, a chamada sociedade aberta. Esta preocupação com a democracia, contra a massificação e alienação é projeto de libertação:

Suas propostas defendiam a tentativa de incorporação definitiva da democracia e do progresso pelo caminho nacional-desenvolvimentista, principalmente quando nos concentramos em sua tese acadêmica Educação e Atualidade Brasileira (1959). Importante salientar que as ideias primeiras sobre uma educação para o desenvolvimento nacional, tendo como via a democracia liberal-burguesa ‘transitam’ para uma educação para liberdade - pensada como direito das pessoas, contra a massificação, como possibilidade de realização (da consciência) individual. (SCOCUGLIA, 2001, p. 54).

A transitividade é a passagem da sociedade fechada para uma sociedade aberta. Em termos sócio-políticos uma sociedade em processo de democratização, que é uma sociedade humanizada, em que massa passa a ser povo. Uma sociedade aberta em que a elite responsável, se comunica pelo testemunho e pela ação educativa, mas tem como característica ser democrática: “que implica na crescente participação do povo no seu processo histórico”. (FREIRE, 1967, p. 54). Uma espécie de ideal democrática com a participação popular nos rumos de sua sociedade. Esta disputa não se daria de forma pacífica, pois as forças decadentes da sociedade fechada estavam reagindo a este processo de democratização fundamental e emersão popular, enquanto, do outro lado, os defensores da sociedade aberta acreditavam ser uma transição pacífica. Esta reação, contra a democracia fundamental, não poderia não ser radical, porque as massas haviam se flagrado da imersão, então deveriam ser imobilizadas e silenciadas, ironicamente, em nome da liberdade.⁵³

A sociedade em trânsito, no processo histórico dos anos de 1960, segundo Freire, está polarizada entre reacionários e progressistas. Este clima força o homem a fazer uma opção, que envolve “clima emocional”, levando-o a radicalizar esta opção. Opção esta que somente será autêntica se feita pelo próprio sujeito, sem prescrição, sem medo, pela consciência e “captação crítica do desafio” (FREIRE, 1967, p. 49). Uma consciência que se torna um comprometimento social radical. A radicalidade da escolha está no enraizamento. Ser radical na *Educação como Prática da Liberdade* (1967) é positivo, pois é crítica: “O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela.” (FREIRE, 1967, p. 49). A radicalidade não é violenta, é amorosa. A violência vem da sectarização que é o despreparo para captação crítica, de cunho emotivo, e tem como característica ser antidialogal, anticomunicativa e arrogante. O sectário pode existir na direita como na esquerda. O sectário é fanático e não é adepto à reflexão, é um ativista, que gosta de verdades prontas e sloganizadas.⁵⁴

O sectário acredita que a história depende dele, que ele é o único que a faz proprietário. O povo, para o sectário, é massa, um estágio atrasado do desenvolvimento. O sectário não aceita a democracia, é centrista ou de direita nesta concepção. No trânsito brasileiro estes ameaçam a esperança da sociedade aberta. São fanáticos, irracionais e odiosos do povo. Não há democracia sem povo. O surgimento do povo e “as soluções dadas sempre *com o povo, nunca apenas para*

⁵³ Pior ainda, levar-nos a um recuo, em que as massas emergentes, se já não pudessem voltar a ser imersas, fossem levadas à imobilidade e ao mutismo, em nome de sua própria liberdade. (FREIRE, 1992, p. 49).

⁵⁴ O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela organização que, dificilmente, ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso, mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (FREIRE, 1992, p. 50).

ele ou sobre ele. (FREIRE, 1967, p. 55).

Na *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire retoma o problema da diferença entre radical e sectário: “O radical, comprometido com a libertação do homem [...]. Tanto mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para conhecê-la melhor, melhor poder transformá-la.” (FREIRE, 2016a, p. 37), mantém o conceito de integração pela conscientização de forma mais contundente com uma práxis de libertação numa “radicalização do revolucionário” (FREIRE, 2016a, p. 34). A sectarização é reacionária e contrária ao povo, é “um obstáculo à emancipação dos homens.” (FREIRE, 2016a, p. 34).

Freire, na obra de 1970, abandona o conceito de transição; trata a disputa social entre sociedade opressora versus sociedade humanizadora/revolucionária, chegando no final da obra a incorporar o termo revolucionário à práxis para reagir à dominação: “A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras.” (FREIRE, 2016a, p. 169).

2.1.3. A terceira condição de libertação

A terceira condição para a libertação se refere à relação do homem com a natureza, trada da necessidade de libertação do homem no aspecto objetivo com o mundo-natureza. O pressuposto é que a relação homem e mundo-natureza é insustentável para o homem e para o mundo. Dadas as condições atuais, há uma necessidade de integração específica do homem com a natureza para a emancipação do sujeito consciente para que em sua cultura seja completa. A condição subjetiva e condição intersubjetiva são integradas à terceira condição objetiva. Desta forma, demonstra-se que dada as condições atuais, para haver libertação, deve haver uma libertação do homem *no* e com seu mundo-natureza. O argumento estará sustentado no conceito Antropológico de Cultura que provém da “distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura” (FREIRE, 1983a, p. 116). Uma distinção que é possível, mantendo-se presente o conceito de integração.

O lugar próprio do argumento central, desta terceira condição necessária para a libertação, é somente possível na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e no ensaio de 1963 *Alfabetização e Conscientização: uma nova visão do Processo*. Na tese de 1959, *Educação e Atualidade Brasileira*, há um comprometimento com o desenvolvimento econômico. Na *Pedagogia do Oprimido* (1970) propõe uma mudança radical de sociedade e sistema político, mas não acompanha o argumento de democratização fundamental unicamente via educação, pois como vimos, já naquele período a sociedade brasileira estava sob regime militar, que havia se instalado sob a égide de “salvação democrática” (FAUSTO, 2002, p. 253).

O ambivalente conceito Antropológico de Cultura, quanto mantido em sua dimensão ética, de humanização do processo, autoriza a legitimar a educação para uma integração sustentável entre homem e mundo. Sob o signo espargido do conceito Antropológico de Cultura, os problemas com o meio ambiente são produtos da falta de integração do homem com o seu mundo. Este dualismo antropológico, reflete na relação como o mundo-natureza, em que o ser humano se compreende como suspenso, alheio ao mundo. Esta visão de estar suspenso sobre o mundo, tratado enquanto mundo-cultura, por Freire, permite estender ao mundo da natureza, participar e interferir:

Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural - da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. (FREIRE, 1992, p. 41).

Isso implica compreender-nos como parte da natureza e como partícipe do ambiente. O espaço geográfico é fundamentalmente histórico, temporalizado, transformado pela ação (FREIRE, 1983a, p. 102). A integração com o mundo-natureza não é estar somente no contato com o mundo, mas na condição de realizar relações singulares nos desafios da natureza, para sua vocação de sujeito. O ser humano está situado e datado no mundo-natureza em condições concretas na relação com a natureza. Um homem enraizado no mundo da natureza é também enraizado com sua natureza. Esta que leva as marcas do ser humano, de sua história, e, portanto, nunca passivo, mas espaço historicizado. Homem e mundo levam as marcas desta relação, que assume contornos dramáticos, tanto para o homem como para a natureza. Homem e mundo não existem separados, assim como a cultura, a natureza influencia na constituição do sujeito e sua libertação. Compreender o aspecto formativo da natureza, de participação, produz um mundo mais solidário.

Este movimento de conscientização, a partir da relação com o mundo da cultura, é alongado ao mundo-natureza. A conscientização crítica tem no horizonte a questão ambiental; a sociedade democrática é uma sociedade que integra a natureza no seu debate. Na prática, não somos pessoas conscientes criticamente e, por isso, destruimos o ambiente em que vivemos. A visão otimista é que vivemos numa sociedade de transição em termos ambientais, em que conseguimos compreender que nossa ontológica vocação de ser sujeito depende diretamente das condições de sustentabilidade ambiental. A existência de um ser consciente é somente

possível concretamente num ambiente.

Há uma responsabilidade do homem no processo de libertação, de si e do mundo, que é o mesmo processo, integrado ao mundo-natureza. A consciência ambiental encontra-se numa consciência transitiva: em que vivemos nostalgicamente, com algumas explicações fabulosas e emotivas. A consciência crítica, em relação ao ambiente, deve estar em constante diálogo com o mundo, denunciando as relações de poder, tanto econômicas quanto políticas e dos discursos ideológicos que permeiam os meios de comunicação, sobre as fatalidades climáticas, mas isso somente é possível numa dimensão de responsabilidade e justiça social.

Compreendida, dessa forma, há uma expansão qualitativa na noção de mundo, amplia o horizonte que circunscreve nossa compreensão de mundo: integrar-se com o meio significa estar ciente e participar do mundo da natureza, como condição de humanização. A noção antropológica de cultura, que acrescenta ao mundo, dando ao homem o aspecto transformador da realidade é o momento crucial da passagem subjetiva para a condição intersubjetiva, e também objetiva. A libertação não ocorre no individual, a consciência é ação de transformação e participação do mundo.

O homem é o animal que “domina a realidade” na medida em que o ser humano participa e assume a responsabilidade do processo de integração e humanização. Vimos que, para Freire, dominar é humanizar, na garantia da participação, na transformação da realidade. Fazer e pensar uma Educação Ambiental é, portanto, fazer uma educação que participa de nossa época, compreendendo os nossos temas fundamentais. É uma condição de transformação da sociedade, enquanto democrática. Estamos no trânsito para os valores emergentes da ecologia, e necessitamos fazer escolhas; a escolha é uma mudança radical, pois, precisamos radicalizar em nossa história.

Nesta transitividade ecológica existem recuos e avanços. A cada recuo que não percebemos, retrocedemos, não atentos aos mistérios de nosso tempo, e que resulta numa “trágica desesperança” (FREIRE, 1992, p. 47). Estes retrocessos guardam interesses e disputas ideológicas, e muitos privilégios precisam ser sacrificados. No interior de cada sociedade organizada, as questões ambientais se tornam objeto de conflitos e interesses de classes e grupos econômicos e partidários. Uma democracia fundamental também envolve a participação do povo nos recursos ambientais, que se conscientiza participando de seu processo histórico, social e ambiental, um povo que faz uma opção radical. Inclui-se a isso, opção política e econômica. Então, não é possível se falar em humanização sem incluir ambiente natural neste processo intencional, o homem dialogando com o outro no mundo e não com o mundo.

Os seres humanos, neste processo dialético de libertação, existem *com* o mundo;

começam a perceber que a destruição da natureza é sua própria destruição. Para tanto, sua condição de ser sujeito torna-os responsáveis pela integração. Assim, o diálogo recíproco do eu com o outro, também se estabelece com a natureza. Sua existência é uma ativa participação e transformação do seu ambiente. A educação, é na filosofia de Paulo Freire, uma práxis privilegiada e central no seu pensamento. Esta práxis é uma opção radical, que integra o homem em seu mundo-natureza. A radicalização da relação com o ambiente uma prática de vida sustentável.

Em suma, nas condições atuais, somente é possível uma prática libertadora quando homem e mundo encontram-se plenamente integrados na cultura – esta integração/diálogo ocorre, necessariamente, protagonizado pelo homem sujeito crítico, que vive em uma sociedade que participa democraticamente, num mundo em que há sustentabilidade radical. Somente quando estas três condições necessárias forem integradas é que teremos as condições suficientes para a libertação.

2.2 O FUNDAMENTO EMANCIPADOR PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS LIBERTADORA

Vimos a compatibilidade conceitual e discursiva em Freire, no projeto de libertação, a partir da noção de mundo-natureza. Agora, o objetivo é apresentar a função da educação neste processo de emancipação. A educação tem a função formativa da consciência crítica, a emancipação do sujeito; que integrado ao seu mundo participa ativamente de sua sociedade e, conseqüentemente, do ambiente. A educação, como elaboração de uma conscientização crítica, exerce papel indispensável para a construção de uma sociedade democrática e um ambiente sustentável.

Quando Freire, na obra de 1967, trata prática libertadora ele considera que a educação/alfabetização tem papel central para resgatar o processo de conscientização e sua conseqüente libertação:

Paulo Freire procura uma maior sistematização das experiências realizadas no Brasil, através da teorização das propostas que ele é um conjunto de professores, estudantes e intelectuais, realizaram no início dos anos sessenta ou com o que ficou conhecido como 'Método Paulo Freire' de alfabetização de adultos. (SCOCUGLIA, 2001, p. 61).

Como era pauta de Freire no contexto da segunda metade do século passado, a cultura se tornou manifestação de uma sociedade brasileira, envolta num complexo jogo social e

político. A visão tradicional da educação é de neutralidade. Uma educação responsável em passar cultura e conhecimento às novas gerações, mantendo a organização social. Freire e movimento de libertação denunciam a ideologia por detrás deste posicionamento. A educação é uma *práxis*: “[...] as pedagogias sempre produzem formas específicas de competências e práticas – isto é, de alfabetização – que, em sua maioria, tem estado a serviço da cultura dominante” (MCLAREN e SILVA, 1998, p. 36).

A educação, assumindo o papel de protagonista no processo integração, deixa de ser um apêndice social, para ocupar um lugar central na integração e produção da cultura, mas participa de seu tempo e espaço:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. Há uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1992, p. 90).

A compreensão da problemática do seu tempo exige conhecimento científico, precisa de métodos para interpretar criticamente seus achados. Um tipo de educação que necessita afirmar-se como sujeito que não aceita passivamente prescrições alheias. A educação requer coragem para denunciar e se posicionar frente às problemáticas de seu tempo, como a pobreza e a alienação do sujeito. Para isso, necessita de um método que seja fundamentado, que seja científico, crítico e legítimo, para anunciar a libertação. Esta educação não pode ser um ato isolado, é uma ação legitimada social-cultural, que precisa denunciar a desumanização e estar consciente de sua função libertadora. Educação é um compromisso ético com a humanização. Para tanto, os educadores devem sempre estar dispostos a dialogar com o diferente, denunciar as injustiças e comprometer-se com a transformação.

A *práxis* educativa, por excelência, é o diálogo. A linguagem, o diálogo é encontro de sujeitos, ele mesmo intitula seu método ativo como a “Pedagogia da Comunicação” (FREIRE, 1992, p. 108). Este horizonte comum dos seres humanos permite a integração, dos seres humanos com seu mundo, a linguagem é a materialidade da relação entre sujeitos em suas diversidades culturais. O vocabulário cotidiano, a linguagem ordinária, expressa a cultura e mundo da vida, da qual surge o conhecimento sofisticado, crítico e científico:

É uma linguagem que opera criticamente, promovendo uma aprofundada afinidade para o sofrimento dos oprimidos contra sua luta por libertação, combatendo a

experiência do senso comum contra o fragmento, interferindo com códigos que confinam a vida cultural monumental e causando representações dominantes para jogar fora seus limites prescritos. (MCLAREN e SILVA, 1998, p. 37).

A linguagem dialógica é o horizonte da prática pedagógica que visa à libertação. Compreende que os meios de comunicação servem para massificação, pois é através da *palavra* que a humanidade do homem é negligenciada; denunciada por Freire como crítica aos meios de comunicação, e, ao mesmo tempo, o autor incorporou tanto quanto era possível no seu método. Educação é a conexão entre o conteúdo com o método. Em seu projeto pedagógico, Freire afirma não ser possível dar aula de democracia sem ter uma prática democrática. As palavras vazias: “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.” (FREIRE, 1992, p. 94). A pesquisa é o antídoto para se evitar o esvaziamento do conteúdo, está acima da mera repetição verbosa e vazia; pois a verborosidade é desconectada da realidade. A pesquisa e o debate sobre o meio se vinculam à vida. A noção de educação fixada na palavra tem sentido negativo para Freire, pois abarca a sonoridade e na memorização e desvincula-se da realidade. A pesquisa é o elemento crítico que supera a palavra vazia na educação.

O diálogo é a efetivação da relação intersubjetiva. O diálogo está baseado na mentalidade democrática: “À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática”. (FREIRE, 1992, p. 96). A linguagem está num vínculo com a cultura, o diálogo é uma práxis educativa. A educação dialógica é ato de amor e coragem, um desafio onde educador e educando emergem no diálogo. Portanto, seu método parte da linguagem cotidiana, do diálogo dos problemas da realidade.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. (FREIRE, 1992, p. 93).

O compromisso social da sua educação é corroborar para a libertação do povo, sua imersão crítica na realidade ocorre na práxis dialógica na educação. Fundada no diálogo, que permite a libertação do povo a partir de sua própria consciência crítica, que se reflete na efetiva participação democrática. O primeiro passo para a libertação consistia em alfabetizar o povo. Sem resolver o analfabetismo não se avança na democratização. Alfabetização é a práxis inicial

da libertação, e, a partir da dela, surgem sujeitos críticos, e uma sociedade democrática.

A linguagem do educando, do povo simples, do vocabulário cotidiano é de integração pedagógico que permite dar significado ao conhecimento, o que em Freire equivale a criticar:

[...] valorização do universo vocabular do educando e da comunidade onde ele vive, como ponto de partida para ele aprender ler e escrever (a leitura do mundo precede a leitura das palavras); a codificação e a decodificação – o diálogo entre educador e os educandos, visando à compreensão do significado social dos temas em discussão e à tomada de consciência da realidade; e a problematização – ação e reflexão sobre a realidade. É a passagem de uma visão mágica para uma visão crítica do contexto em discussão. (PELANDRÉ, 2002, p. 39-40).

A linguagem ordinária do senso comum permite em atitude de sintonia entre educador e educando produzir *códigos* ou conhecimento científico. O que torna possível o diálogo a partir do horizonte vocabular é uma atitude de respeito com a pessoa do educando. Todo diálogo deve ter sentido para o educando, o diálogo é uma compreensão da realidade social e tomada de consciência. Na sala de aula o professor aproxima o currículo do mundo da vida, do vocabulário do aluno, ponto chave para enganchar o conhecimento crítico.

A obra de Freire, que resulta na exposição de seu livro *Educação como prática da Liberdade* (1967), - é a síntese de sua atuação como educador alfabetizador de jovens e adultos - em sua experiência de alfabetizador. Freire testou a chamada alfabetização mecânica, tentava a alfabetização a partir das palavras e códigos descontextualizados. Tal alfabetização requer paciência por parte do educando, pois trata de aspectos que não lhe fazem sentido. Situação na qual, o estudante, de fato, representa um paciente depositário de convicções que, na *Pedagogia do Oprimido* (1970), é assumida pela educação bancária.

Em sua experiência de grupos de discussão de programas, em que debatia com o povo assuntos diversos da realidade brasileira, surge o *insight* freiriano, se o debate poderia ser aplicado à alfabetização de jovens e adultos, sempre com a tecnologia disponível: “com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal” (FREIRE, 1992, p. 103). A tecnologia e o avanço das ciências são ferramentas para humanização. A partir da linguagem comum de todos os homens, para integrar ativamente em seu mundo a para participar de seu próprio processo: “Não há aprendizado de leitura e de escrita sem que antes tenha havido a aquisição da linguagem falada, nos indivíduos normais. [...]. Quanto à função, tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, os usos são determinados socialmente” (PELANDRÉ, 2002, p. 78). A linguagem comum é a determinada pela sociedade em que o estudante vive.

Através da linguagem comum a todos os homens, chegamos a um ponto comum da educação, pois não há alguém que sabe tudo e alguém que não sabe nada, todos têm opinião. É

deste senso comum que parte o método de Freire. A cultura popular, o senso comum, é o ponto de partida para tornar o conhecimento como seu e adentrar em formas mais complexas de conhecimento crítico ou científico. E há de se notar que, o senso comum, por si só, não é desprovido de conhecimento: há a necessidade da alfabetização para se potencializar a participação na sociedade, há a necessidade de se conhecer sobre democracia para poder participar:

Já não se trata apenas de saber decodificar ou escrever o próprio nome, mas de fazer uso da leitura e da escrita na vida diária, usá-la no convívio social: é uma questão de sobrevivência do cidadão, de poder ser gente, de poder 'enxergar', conforme os próprios alunos de Paulo Freire declaram na Pesquisa. (PELANDRÉ, 2002, p. 29).

Este legado político social do currículo engajado talvez seja a contribuição mais incisiva de Freire. A ideia de que educação é ato político, no sentido amplo do termo, que prepara o sujeito para a participação nos complexos jogos de poder da sociedade. Freire, a partir de Jaspers, usa a definição de que somente há diálogo em uma relação de simpática entre os sujeitos, nas palavras de Freire: “Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos.” (1992, p. 107). A verticalidade é antidialógico, o diálogo somente é possível na relação de igualdade. No caso da alfabetização/conscientização é o ato de inserção, integração, do sujeito ao mundo que ele vive: “Por isso, quer que se adote o conceito mais amplo de letramento ou um mais restrito, as habilidades de leitura e escrita estarão sempre associadas, ou pelo menos a elas fará referência toda vez que se fizer menção à cultura”. (PELANDRÉ, 2002, p. 73), mesmo com inúmeros estudos sobre a diferença entre alfabetização e letramento. Para tornar-se cultura acessível a todos os homens, a educação tem papel fundamental, e começa com a alfabetização. Democratiza-se a cultura, no momento em que somos capazes de decodificar e compreender os signos linguísticos. Não há conteúdo que não seja o da cultura humana: aquilo que o homem produziu, mas que grande parte está desapropriado. Somente se fala em desumanizar, porque, de alguma forma, é humanizada. Como a educação consegue ser esta práxis libertadora? Na obra *Educação como Prática a Liberdade* (1967), a educação será uma prática libertadora quando conscientizar educandos e quando propiciar a participação de todos em sua cultura, como consequência uma sociedade democrática.

2.2.1. A educação enquanto prática libertadora: a conscientização crítica

A criticidade da consciência está diretamente ligada à capacidade de integração na realidade, tanto mais integrada quanto mais criteriosa. Na análise de Freire, sobre a conjuntura educativa brasileira, identifica-se o excessivo verbalismo – que é sintoma da consciência ingênua desintegrada da realidade. O verbalismo é aquele tipo de noção, de repasse de fragmentos que estão desconexos com a realidade. A noção é justamente um tipo de conhecimento que carece de toda a sua extensão, e ainda muito mágico, o que, para Freire, é uma tragédia. O verbalismo não é teórico, carece fundamentalmente de reflexão. Neste a consciência é ingênua, as palavras são desconectadas do mundo, as explicações são milagrosas, permeadas por fantasias. Por acaso as coisas surgem para a consciência ingênua, igualmente, por acaso se conectam.

A consciência ingênua é cristalizada ao passo que a consciência crítica deve ser permeável. Para criticizar a consciência é necessária educar para a pesquisa, para debruçar-se sobre a compreensão de seus problemas, as experiências de seu cotidiano. Agregado à preocupação cognitiva, surge a dimensão estética do conhecimento de deslumbramento como o mundo:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’. (FREIRE, 1967, p. 93).

A pesquisa é como ferramenta pedagógica de libertação, para que a pessoa possa ativamente participar de seu processo, e integrar-se à sua realidade. Uma educação viva que conecte os seres humanos aos problemas de seu espaço e de seu tempo. Mas que remete ao surgimento assombroso com o mundo, da admiração: “eu me maravilho” (FREIRE, 1967, p. 93). Este assombro com o mundo é o que torna o sujeito consciente, à assimilação subjetiva do conhecimento. Isto significa que os homens e mulheres, para se libertarem através da consciência, precisam debruçar-se intencionalmente sobre seus problemas e seu mundo, sem estarem em função de um sistema produtivo que massifica e inibe sua consciência. No processo educativo não pode haver a massificação dos estudantes, escolas não devem ser vistas como “fábricas” de consciências. Uma educação que molda as crianças para repetirem e se adaptarem o mais rápido possível as exigências mercadológicas, é uma educação que oprime e não é um projeto de libertação e humanização.

Para superar este quadro da educação, é necessário amor, coragem e integração:

trabalhar *com* o educando e nunca *sobre* o educando. Uma posição verdadeiramente humanista. (FREIRE, 1967, p. 97). A forma de integração ao mundo, que liberta através da educação, é a conscientização crítica, que, por sua vez, ocorre no confronto com os problemas em se que vive: “Especificamente em relação à grande parte dos adultos brasileiros, Freire propõe que a alfabetização invista na passagem da ‘consciência ingênua à consciência crítica’” (SCOCUGLIA, 2001, p. 54). O papel da educação e, principalmente, a alfabetização de jovens e adultos, é categoria fundamental no projeto de conscientização.

Esta inserção do mundo, enquanto processo pedagógico, ao mundo cultural, ocorre na linguagem. A linguagem é o que permite o ser humano integrar-se à cultura, é, pois, anterior à alfabetização formal, é uma condição existencial do ser humano: isso significa dizer que todos têm algum tipo de cultura; a linguagem deve ser o horizonte comum para subjetivar o conhecimento enquanto consciência. Este aspecto da predominância da linguagem como ponto de partida acrescenta uma condição anterior à consciência crítica, e a própria tomada de consciência é anterior à alfabetização:

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise - o que é autêntico hoje pode não ser amanhã - para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido. (FREIRE, 1967, p. 104-105).

Este aspecto pedagógico está em consonância com a não hierarquização e democratização do saber. Somente é possível construir um diálogo, quando há a aceitação de que o outro possui algo a partilhar. Há um respeito à opinião, à cultura e à vivência do educando, e o horizonte comum é a cultura no diálogo educativo. Problematizar o saber é tencionar a consciência à compreensão dos nexos causais e circunstanciais, tornando-a crítica. Freire ainda fala de causalidade autêntica, uma autenticidade histórica, e, portanto, circunstancial. A consciência deixa de ser estática para num movimento integrar-se e compreender novos nexos. Pedagogicamente reflete num método⁵⁵, parte sempre de novos nexos, não existindo conteúdo

⁵⁵Anos mais tarde, em entrevista, Freire gostava de dizer que não tinha método: “Eu preferia dizer que não tenho método. O que tinha, quando mais jovem, há trinta anos ou quarenta anos, não importa o tempo era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face aos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra,

dado de forma cabal: “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 1967, p. 106).

Esta educação é instrumental mediada por um método ativo. É um instrumento enquanto uma ação em função de outra, a ação educativa é uma educação para humanização, pela realização da vocação ontológica:

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 1967, p. 106).

Esta realização da sua essência de ser sujeito e não objeto do mundo é o real sentido da libertação em Freire. A educação é instrumento de humanização, fortemente influenciada pelo personalismo:

Verifica-se que, como temática prioritária, a liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma ‘educação para o homem-sujeito da sua história’. Nesta ótica, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. (SCOCUGLIA, 2001, p. 56).

O diálogo como possibilidade libertadora do homem através da conscientização. A pedagogia do diálogo como poder transformador da sociedade. Esta é a primeira condição da libertação pela educação.

2.2.2 A educação democrática enquanto prática libertadora

A educação precisa participar deste movimento de transição da sociedade, e Freire é ciente deste compromisso de dar uma “[...] resposta no campo da pedagogia às condições e fases de transição” (FREIRE, 1967, p. 85) para captar os problemas e humanizar a sociedade. Uma resposta pedagógica engajada com o projeto de nação, ciente dos problemas brasileiros, na sua visão, consiste em relacionar desenvolvimento econômico com democratização. Uma

relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi uma compreensão que eu chamaria de crítica ou dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer, e não um método de ensinar”. (*apud* PELANDRÉ, 2002, p. 47-48).

noção ampliada do conceito de desenvolvimento que se estenda para a sociedade, e no projeto de humanização⁵⁶.

Os jogos de forças envolvem por um lado, as elites que não querem perder os privilégios, a classe média que almeja ascender aos privilégios, com medo das agitações populares e, por outro lado o povo analfabeto ou semianalfabeto sem a estrutura mínima de organização. Dentro deste contexto urgia a necessidade da “[...] ação educativa criticizadora” (FREIRE, 1967, p. 88), que fosse responsável social e politicamente para a libertação das massas, a salvação democrática depende do processo pedagógico de emancipação:

[...] uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. (FREIRE, 1967, p. 88).

Este é o aspecto central, em que a massa passa à condição de povo que participa. Uma “[...] educação para o desenvolvimento da democracia” (FREIRE, 1967, p. 89). Esta precisa colocar-se em diálogo com o problema brasileiro, consciente da transitividade das sociedades. O processo pedagógico precisa ser consciente e racional, fazer uma opção radical, e, assim, o povo vai se enraizando e se integrando com a sua realidade.

O primeiro passo consiste na erradicação do analfabetismo e o semianalfabetismo (alfabetismo mecânico) para a promoção da sociedade aberta, para consolidação do povo enquanto participante da sociedade democrática⁵⁷. A função social e política da educação, vista alhures, é o instrumento de emancipação:

Este processo de desenvolvimento nacionalista exigiria o controle dos aparelhos estatais e, para controlá-los, tornar-se-ia fundamental a mobilização social. Esse controle dependeria das eleições, ou seja, dos votos - inclusos os preciosos votos dos indivíduos alfabetizados. Como estratégia político-eleitoral do populismo progressista, identificamos os movimentos alfabetizadores, especialmente os que utilizavam as propostas de Freire que vinculavam a alfabetização com o processo (estágios) de conscientização e estavam aliadas a uma metodologia que admitia velocidade e barateamento do processo. (SCOCUGLIA, 2001, p. 34).

⁵⁶ O desenvolvimento, envolvendo não apenas questões técnicas ou de política puramente econômica ou de reformas de estruturas, mas guardando em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade. A da adesão à necessidade das reformas profundas, como fundamento para o desenvolvimento e este para a própria democracia. (FREIRE, 1992, p. 87)

⁵⁷ O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1992, p. 94).

Esta questão de humanizar a educação é a proposta inovadora de Freire, não se pode educar de forma tecnicista e fragmentada, o que, no fundo, trata-se de uma crítica ao modelo tecnicista. Os intelectuais e professores, assim como as escolas, deveriam integrar a sociedade brasileira: “[...] necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto” (FREIRE, 1967, p. 99). Uma educação tecnicista não cria vínculos com a realidade, a alfabetização, a ciência, permanece isolada numa aparente neutralidade com forte dimensão política. A educação não é neutra, tem um vínculo com a sociedade e suas relações de poder. A educação está a serviço ou da libertação ou da opressão, cabe à educação promover a humanização:

Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a in experiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 106).

Para tanto, o processo pedagógico de libertação necessita partir da realidade do povo, partir do universo cultural e, portanto, linguístico do modo de ser da sociedade brasileira. Nunca esquecendo que seu projeto é a libertação do povo.

Em suma, o que vimos, até aqui, na Educação como prática libertadora, precisa ter no horizonte a emancipação do sujeito por intermédio da consciência crítica e da participação da sociedade democrática. A noção de práxis no sentido libertador, mas não no sentido revolucionário de resistência ao estado opressor, precisa ser superada, como ocorre na *Pedagogia do Oprimido* (1970), uma libertação a partir de uma integração, que represente um movimento dialógico e dialético homem e mundo. Esta práxis dialógica, que conscientiza criticamente o sujeito, tem no conhecimento científico, na pesquisa, uma ferramenta que liberta. Assim, Freire reconhece que a cultura popular é encontro do conhecimento transformador da realidade, todavia, não desconhece a importância do conhecimento sistematizado e pesquisa para torná-lo crítico.

Há uma luta de Freire contra a palavra vazia, verborosidade, que massifica o povo, não contribui para a conscientização e a democratização, e mantém o povo alienado. Para tanto, no seu projeto de alfabetização de jovens e adultos, nunca compreendeu a alfabetização mecânica, mas, ao contrário, a alfabetização em Freire é sinônimo de conscientização crítica. Dessa forma, alfabetização tem um papel crítico em Freire, a técnica a serviço da libertação. Assim, a ciência também deve ser inserida no aspecto crítico da conscientização, do povo, enquanto processo de

libertação. A educação enquanto um instrumento de libertação é um “método ativo, dialogal e participante” (FREIRE, 1992, p. 107). A noção de atividade é o núcleo da práxis do sujeito: “a atividade se entende como iniciativa pessoal e criatividade” (FRANCO, 1973, p.169, tradução nossa), em que todo homem se compromete com a transformação de si e do mundo. A dialocidade é a forma radical de abertura do homem para o mundo, a relação de amor. E, por fim, a atitude participante do mundo em que se sente parte deste.

Diálogo e dialética não só são etimologicamente relacionados, mas também inseparáveis nas reflexões de Paulo Freire. O diálogo não é arbitrário, mas começa a partir de pontos de vista e posições. Essas posições, no entanto, não são expressões de rigidez dogmática, mas enfrentam o desafio de abordar conscientemente as próprias contradições. Isso torna o diálogo dialético, criando um diálogo de aprendizado no qual todos aprendem e todos se tornam professores dos outros⁵⁸. (FASCHINGEDER, 2012, p. 7. Tradução nossa).

Este instrumento de libertação, que é o papel da educação, somente é possível quando, a partir da vivência dos alunos, de sua cultura, de seu vocabulário é possível libertar. Uma educação que não é uma contemplação da realidade, mas uma participação efetiva, através de um sujeito que dialoga com sua realidade através de ações.

Um grande desafio é dizer como uma educação seria crítica hoje, analisada em termos de sociedade europeia:

A educação emancipatória hoje significa entender o significado dos saldos das contas correntes para o próprio cotidiano e reconhecer o fatalismo da classe média como contrapartida europeia do fatalismo dos trabalhadores agrícolas brasileiros. Assim, na tentativa freiriana de aprender a ler o mundo, trata-se de alfabetização econômica: a capacidade de ler ou ouvir notícias comerciais, e não apenas acreditar, mas interpretá-la dialeticamente. Os relatórios de mercado não são falsos, mas ofuscam interesses e determinantes estruturais do sistema político-econômico existente⁵⁹. (FASCHINGEDER, 2012, p. 7 tradução nossa).

E, nesse sentido, quando tratamos de consciência crítica em termos ecológicos, percebemos a dificuldade e o comprometimento que, contemporaneamente, exige-se para se

⁵⁸ Dialog und Dialektik sind nicht nur etymologisch verwandt, sie sind auch in Paulo Freires Reflexionen untrennbar miteinander verbunden. Dialog ist nicht beliebig, sondern geht von Standpunkten und Positionen aus. Diese Positionen sind aber nicht Ausdruck von dogmatischer Erstarrung, sondern stellen sich der Herausforderung, sich mit der eigenen Widersprüchlichkeit bewusst zu befassen. Das macht den Dialog dialektisch, sodass ein Lerndialog entsteht, in dem alle etwas lernen und jeder zum LehrerIn des/der Anderen wird.

⁵⁹ Emanzipatorische Bildung heute heißt, die Bedeutung von Leistungsbilanzen für den eigenen Alltag zu verstehen und den Fatalismus der Mittelschicht als europäisches Gegenstück zum Fatalismus brasilianischer LandarbeiterInnen zu erkennen (siehe Novy 2007). Es geht also im Freireanischen Versuch, die Welt lesen zu lernen, ganz wesentlich um ökonomische Alphabetisierung: Um die Fähigkeit, Wirtschaftsnachrichten zu lesen oder zu hören, und ihnen nicht einfach zu glauben, sondern sie dialektisch zu interpretieren. Börsenberichte sind nicht gelogen, aber sie verschleiern Interessen und strukturelle Determinanten des bestehenden politökonomischen Systems (siehe Kurswechsel 2012).

fazer uma educação como prática de libertação.

2.3 A ECOPEDAGOGIA ENQUANTO EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Considerar-se-á como pressuposto, aqui, em primeiro lugar, que a Educação Ambiental/ Ecopedagogia não consistia em objeto de estudo de Freire, naquele período histórico o seu projeto de libertação envolvia causas ligada a política e sociedade brasileira. Em segundo lugar, que se tratava de seu projeto pensar e fazer Educação Ambiental nos moldes da Ecopedagogia: “Um tema que Paulo Freire estava desenvolvendo nos últimos tempos era o que chamamos no instituto de Ecopedagogia” (GADOTTI, 1998, p. 32). Vimos que na estrutura filosófica é plausível pensar a libertação em termos ambientais, agora, pois, precisamos pensar como a práxis libertadora, que educa para uma conscientização crítica e um sujeito participativo, num mundo sustentável, inclui necessariamente fazer Educação Ambiental em termos de Ecopedagogia. Em suma, a formação de um ser humano emancipado, enquanto sujeito que seja crítico, conscientemente, engajado em seu meio, na democracia sócio-política e viva num mundo sustentável.

O movimento metodológico dos problemas ambientais é promover uma educação libertadora fundamentado no projeto freiriano: “Uma pedagogia libertadora precisa criar novas vivências solidárias, precisa criar novas relações sociais e humanas, não só transmitir conteúdo” (GADOTTI, 1998, p. 33). Uma educação responsável pela humanização das relações humanas e ambientais, esta herança freiriana comprometida com o engajamento social e político da educação: “Freire desenvolve a relação existente entre o papel transformador que essas categorias podem ter com processos educacionais na superação de uma tradicional educação”. (DELIZOICOV e DELIZOICOV, 2014, p. 85). Assim, uma educação que tem reflexos na forma tradicional de compreender o ambiente.

Considerando que o projeto de Paulo Freire em seus últimos anos, tinha intenção de fazer Educação Ambiental, que o *Instituto Paulo Freire* chama Ecopedagogia, vamos nos deter como o conceito de Ecopedagogia enquanto Educação Ambiental. A Ecopedagogia é sistematizada por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado na obra *Ecopedagogia e Cidadania Planetária* (2013). Gutiérrez é um dos cofundadores do *Instituto Paulo Freire*, com uma filiação intelectual na teoria da complexidade.

Dadas as condições atuais do mundo natural, o curso da (des) integração do homem com o ambiente nas perspectivas de exploração, de degradação dos recursos, a exploração e

destruição de energias e materiais não renováveis nos levam a considerar que a relação do homem com a natureza precisa ser repensada. A questão é como o suporte epistemológico-discursivo do projeto libertador dos seus primeiros escritos⁶⁰ enfrenta a questão ambiental enquanto Ecopedagogia. E, assim, pretende-se provar que uma educação libertadora freiriana potencialmente inclui fazer Educação Ambiental nos moldes da Ecopedagogia. Em suma, trata-se de tornar a Ecopedagogia uma educação libertadora.

Um ser humano livre e integrado ao seu mundo está na perspectiva ambiental; uma educação que liberta o homem trata necessariamente da reação *com* o mundo-natureza. Não estar somente em contato com o mundo, mas na condição de realizar relações singulares os desafios da natureza, para sua vocação de sujeito. O ser humano é situado no mundo em condições concretas na relação com a natureza, como estabelece Freire quando fala de enraizamento da pessoa: ser humano enraizado *no e com* o mundo-natureza. Segundo ele, uma natureza que leva as marcas do ser humano, de sua história, da sua cultura, precisa estar presente na formação humana. Esta assume nos moldes tradicionais contornos dramáticos, tanto para o homem como para a natureza; ambos estão separados e mutilados.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

Para isso, há a responsabilidade do homem no processo de libertação, de si e do mundo, que é o mesmo processo - libertação, portanto “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais.” (FREIRE, 2016a, p. 39). Nesse aspecto, a Ecopedagogia será relacionada como no projeto pedagógico libertador.

Em suma, vamos introduzir o diálogo ambiental na esteira freiriana – e a partir da Ecopedagogia -, para a partir da pedagogia da libertação enquanto sustentabilidade do mundo-natureza. E, em seguida, desdobrar o argumento da educação libertadora: enquanto mundo da vida sustentável – uma radical opção pela sustentabilidade.

⁶⁰ Sobre seus dois principais livros a *Educação como Prática da liberdade e Pedagogia o Oprimido*, afirma: “Esses escritos marcam o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as matrizes de uma ‘pedagogia da resistência’ aos processos de opressão, desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina” (SCOCUGLIA, 2001, p. 33).

2.3.1 As bases teóricas da Ecopedagogia

A primeira edição do livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* é datada 1972, foi gerada após uma conversa entre Francisco Gutierrez, Paulo Freire e Moacir Gadotti, os quais tratam da necessidade de se pensar a Educação Ambiental com o objetivo “[...] importância e necessidade de investigar e promover uma pedagogia em *concordância* com o novo paradigma científico e com os valores inerentes à ecologia profunda” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 11). O vocabulário paradigma⁶¹ provém de Thomas Kuhn, e tem sua origem nas ciências da natureza, está associado a uma nova cosmovisão (*Weltanschauung*), que está na origem da reflexão filosófica: “[...] isto é, como uma visão, uma descrição e uma interpretação do mundo, dos seus fenômenos, de suas forças, e de suas origens” (SELVAGGI, 1988, p. 7-8). Estas concepções de mundo que já existiam anterior à chamada revolução científica, permitem compreender profundamente as cosmologias enquanto visão de mundo, da relação do homem com seu mundo.

Nas questões ambientais, o que a Ecopedagogia quer nos alertar é que não podemos nos relacionar com o mundo da natureza, sem considerar os avanços científicos e a complexidade planetária das relações humanas; sem, portanto, reduzir nossas visões à exclusividade de “elementos científicos e técnicos” e nem a ingenuidade de descartar o conhecimento científico:

Todavia, ninguém pode deixar-se levar pela ilusão de que essas nefastas consequências possam ser superadas pela eliminação da ciência e da técnica e como um retorno à civilização e cultura pré-científicas, que hoje seriam anticientíficas. O único meio de salvar a humanidade do suicídio e da autodestruição é a reconstrução de um humanismo integral, para o qual concorram positivamente todos os fatores humanos, psicológicos morais, religiosos, sociais, mas juntamente com eles também os científicos e técnicos. (SELVAGGI, 1988, p. 9).

Assim, a proposta de reconstrução de um humanismo integral passa pela compreensão, a assimilação das ciências enquanto estruturantes em nossa visão de mundo. Esta é a chamada mudança de paradigma⁶² que tem como modelo a física newtoniana e causou efeitos destruidores no mundo. Na obra *Epistemologia e Educação: da complexidade, auto-*

⁶¹ Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. (KUHN, 1998, p. 13).

⁶² A terceira transição também está relacionada com valores culturais. Envolve o que hoje é frequentemente chamado de ‘mudança de paradigma’ - uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores que formam uma determinada visão da realidade. O paradigma ora em transformação dominou nossa cultura durante muitas centenas de anos, ao longo dos quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o resto do mundo. (CAPRA, 1994.p 28).

organização e caos, Berticelli discute as “consequências epistêmicas relevantes dos avanços científicos” para o “campo do pensamento e das ações educacionais” (BERTICELLI, 2006, p. 13), cujos reflexos são decisivos para a relação ser humano e natureza. Sobre o viés da complexidade para educação, o mesmo autor afirma:

Nada me parece contribuir mais, num sentido ecológico, do que a descoberta de que pertencemos ao universo em toda a sua extensão micro e macrocós mica, espírito-matéria que atravessa tanto a realidade toda do como a nossa: nós e o mundo habitamos mutuamente. (BERTICELLI, 2006, p. 177).

Esta nova relação produz transformações internas no conhecimento científico, discutida pensar a Educação Ambiental⁶³. A Ecopedagogia se estrutura na esteira de três conceitos emergentes, a saber: a ecologia profunda, a pedagogia e a política planetária. A Ecologia Profunda não separa seres humanos e mundo, tendo como referência Fritjof Capra (1994), sustentando a analiticidade de princípios comuns a todos os seres vivos, princípios estes que garantiriam sociedades mais sustentáveis. A Pedagogia é a promoção da aprendizagem e da educação nos diversos aspectos da vida, partindo das teorias cognitivas, ainda na esteira das ciências, chega ao conceito de *Autopoiesi*⁶⁴, de Maturana e Varela, em que os seres vivos se autocriam; não somente um espontaneísmo natural, mas como algo a ser desenvolvido a partir das “[...] próprias capacidades como potencial para a plena sustentabilidade do eu ao nível pessoal e social” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 16). E o terceiro aspecto é a política planetária, em que os seres humanos se reconhecem como “partes integrantes do imenso cosmos” provocando uma noção de cidadania planetária. A Ecopedagogia está, assim, ancorada no paradigma emergente⁶⁵:

As propostas que nos interessam na Ecopedagogia são as diretamente relacionadas ao desenvolvimento sustentável, a formação da cidadania planetária e, por conseguinte, a criação e a promoção da cultura da sustentabilidade. (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 32).

A humanidade necessita integrar-se à natureza em uma harmonia ambiental. Há, aqui, a

⁶³ No livro *Educação em Perspectivas Pós-modernas (2010)* Berticelli faz um diálogo fecundo na aproximação do paradigma científico a autores pós-modernos.

⁶⁴ O significado etimológico classifica este novo conceito ‘auto’ significa ‘si mesmo’ e se refere à autonomia dos sistemas auto-organizadores: ‘poiesis’ que tem a mesma raiz grega de ‘poesia’, significa criação”. (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 15).

⁶⁵ A justificativa deste paradigma emergente está assentada em quatro teses: 1) “Todo conhecimento científico-natural é científico-social” (SANTOS, 2008, p. 61; SANTOS, 2008) “Todo conhecimento é local e total” (*Ibidem*, p. 73); 3) “Todo o conhecimento é o autoconhecimento” (*Ibidem*, p. 80) e; 4) “Todo o conhecimento científico visa construir-se em senso comum” (*Ibidem*, p. 88).

responsabilidade da recuperação desta harmonia por parte dos seres humanos, que devem a partir de “comportamentos concretos”, restaurar esta harmonia. A Ecopedagogia é uma pedagogia que busca na cotidianidade a compreensão do problema ambiental e ações concretas.

Essa necessidade harmônica do indivíduo com a realidade natural leva consigo a formação e a conformação de espaços que em consonância com as exigências da sociedade planetária sejam trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 34).

A ecologia profunda, da qual fala Gutiérrez, necessariamente, resulta numa sociedade sustentável. O que o autor reconhece é este compromisso ético do “[...] ser humano no ecossistema planetário” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 35) deve influenciar nas relações culturais e sociais. Diminuir as diferenças de Norte e Sul, a lógica da exclusão e, principalmente, o profundo respeito às etnias e culturas diferentes, garantindo a autonomia dos povos: “Cada cultura e cada povo deveria buscar seu próprio confronto para resolver um desenvolvimento ecologicamente sustentável” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 36), e cada pessoa em seu cotidiano aumentar a tolerância com planeta e com os outros humanos.

Assim, desenvolver “[...] novas formas de ser e estar no mundo” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 37), para que possamos despertar a sensibilidade de “[...] ser e viver o fato de que fazemos parte constitutiva da Terra” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 40). A Ecopedagogia é um processo de aprendizagem que deve estar intimamente ligado à vida cotidiana. A Ecopedagogia é pensada “[...] a partir da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 63), e prossegue:

[...] a vida cotidiana é o lugar do sentido das práticas de aprendizagem produtiva. É por esta razão pela qual neste livro, conscientemente, falamos de *Ecopedagogia*. Sabemos, como demonstrar a experiência, que em muitos sistemas e projetos educativos a pedagogia brilha justamente por sua ausência. (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 64).

Uma pedagogia que é compreendida como “[...] promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 64). O trabalho pedagógico não pode ser distinto do cotidiano das pessoas. Todas as dimensões do mundo fazem parte do trabalho pedagógico, das mídias eletrônicas à noção de cidadania planetária. Esta fusão entre história e cotidiano⁶⁶, em Freire, consiste nos “excessos de tempo” (FREIRE, 1992, p. 41).

⁶⁶ (GADOTTI, 2009, p. 57)

2.3.2 A Ecopedagogia e tradição freiriana

A Ecopedagogia possui pontos de convergência com a pedagogia libertadora de Freire. A tese de Gadotti de que a Ecopedagogia é um caminho possível, enquanto uma pedagogia que integra homem-mundo:

No meu entender, a Ecopedagogia não pode mais ser considerada como uma pedagogia entre tantas pedagogias que podemos e devemos construir. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. (GADOTTI, 2010, p. 42).

É uma proposta de mudança global da relação *política planetária, ecologia profunda e pedagogia*, ultrapassando, assim, a cisão entre ecologia e sociedade, para adentrar na ecologia integral, enquanto mudança de paradigma, mudando radicalmente a forma de ser e de estar do homem no mundo. Há uma aproximação com o cotidiano do aluno, de sua cultura: “Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.” (FREIRE, 1992, p. 109). Uma cultura que é cotidiana, fazedora do mundo, uma práxis dialógica, este ponto de partida é feito através da linguagem, do “Levantamento do universo vocabular”, que resulta nas “palavras geradoras” ou os temas geradores, que são abstraídos da realidade:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento de este buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos *de universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. (FREIRE, 2016a, p. 121).

Assim, quando o educador se aproxima da cultura iletrada, chega ao mundo do estudante, e, a partir deste dado existencial e fenomenológico surge a integração, e, assim, é possível inseri-lo numa noção de pertencimento, de participação do mundo, enquanto cidadania planetária e ambiental. Ler o mundo, compreender a sua situação existencial e participar enquanto sujeito. Uma alfabetização que alonga a leitura de seu mundo, deixa de ser mecânica, e permite um sujeito de práxis dialógica: “Implica numa auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.” (FREIRE, 1967, p. 110). O educador

deve dialogar ativamente com os educandos sobre as questões de seu mundo:

Educar para uma cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária.
As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, a partir da necessidade dos interesses das pessoas. [...] (GADOTTI, 2009, p. 65).

A Ecopedagogia, assim como as lições do projeto emancipador de Freire, não pode ser limitada à escolarização, porque o horizonte do mundo de vida cotidiana está alargado pela noção de integração com a realidade, no sentido amplo de planetariedade. A práxis dialógica - linguagem e os meios de comunicação – refletem o cotidiano cultural e a integração com o meio em que se está inserido, ampliado ao planeta. Gadotti aproxima a Ecopedagogia com a obra de Paulo Freire “*Educação e Mudança*” (1979), partindo da noção de “vida cotidiana” enquanto espaço de democracia e solidariedade, da integração com a sociedade tratada como organicidade. Uma pedagogia que promova a integração com a sociedade⁶⁷.

Em um segundo momento, Gadotti relaciona a Ecopedagogia com a educação bancária de Freire, quando discorre sobre o significado da aprendizagem que necessita de sentido, “impregnar sentido às práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorratamente tentam se impor” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 67), como “ato de depositar” (FREIRE, 2016a, p. 82)⁶⁸, aos estudantes questões que não se conectam com a sua realidade:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2016a, p. 116).

A Ecopedagogia mantém uma conexão com a libertação de Freire, “[...] como um grande capítulo da pedagogia do oprimido” (GADOTTI, 2010, p. 43), e postula, conseqüentemente, a libertação que é buscada via práxis política.

2.3.3 A Ecopedagogia a partir da Educação como Prática de Liberdade

⁶⁷ A Ecopedagogia se propõe a realizar esta organicidade (Freire) na promoção da aprendizagem [Gutiérrez], e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária” (GADOTTI, 2009, p. 80).

⁶⁸ Em outra obra Gadotti afirma: “Consideramos hoje a Terra como também um oprimido; por isso, precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra” (GADOTTI, 2010, p. 43).

No projeto emancipador da obra de Freire vimos o objetivo de libertação a partir do conceito Antropológico de Cultura, o que permite fazer emergir um sujeito consciente criticamente e integrado ao seu meio, participando ativamente de sua sociedade; que ampliamos para o mundo-natureza enquanto sujeito que participa ativamente do ambiente, para viver num mundo sustentável. Este projeto na origem formativa, educa sujeitos que, numa práxis dialógica, permite integrar homem-mundo. O mundo compreendido, aqui, em seu aspecto social e natural.

Se Freire parte da integração com a cultura, e a educação tem seu “método ativo, dialógico e participativo” (FREIRE, 1967, p. 107), que dialoga sobre o meio, deve estar integrada aos problemas ambientais e produzir um “novo conteúdo programático” capaz de alfabetizar quanto ao mundo-natureza, e sua situação de transição. A partir dos temas geradores, a questão é que os problemas ambientais não são sempre problemas imediatos. Isto significa que nem todos os problemas ecológicos são de imediato, perceptíveis pelos educandos, ou quando muito, são vistos como problemas da ecologia natural. De imediato, o problema é complexo e cotidianamente ausente.

Esta expansão da noção de mundo, que é a consciência planetária, implica, segundo Gadotti, mudança da filosofia da educação:

A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. (GADOTTI, 2010, p. 44).

Esta é uma transição, uma mudança que compromete a concepção de mundo, que são contraditórias e suscita participação consciente e intencional⁶⁹, pois os seres humanos têm a capacidade de compreender sua existência que “[...] o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2016a, p. 124). Homens que são capazes de assumir a vida em todos os seus aspectos – e, neste caso, especial, pela sustentabilidade da vida humana. Paulo Freire foi um educador da esperança e a Ecopedagogia reflete a esperança de querer compreender radicalmente a relação de sustentabilidade do homem em situação-limite, que deve ser enfrentada histórica e pedagogicamente:

⁶⁹ Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2016a, p. 43).

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’.

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limites’ dos homens.

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limites. (FREIRE, 2016a, p. 126).

Esta integração profunda *no* mundo e *com* o mundo, implica em não mais ver o mundo como suporte, a terra como conteúdo: “Sem uma educação sustentável, a Terra continuará apenas sendo um espaço de sustento e de domínio” (GADOTTI, 2010, p. 46). E nunca poderemos superar uma situação limite das questões ambientais de forma individual, pois sempre é uma ação política. A aproximação com o projeto libertador da Educação Ambiental/ Ecopedagogia é um aprofundamento da noção de mundo da natureza, que sofre os efeitos da práxis humana. A ação humana, o sujeito interferidor, no sentido participativo, por si só, não constitui um problema, mas uma ação que não é integrada gera o grande problema. Em outras palavras, descolado do mundo, o sujeito age sobre o mundo destruindo-o.

Nos termos de humanização da natureza, o que a Ecopedagogia, marcada pela problemática social, chamará de cidadania planetária, antes *de ser forma política, é uma forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem*⁷⁰. Deve, pois, partir da consciência do sujeito em sua ontológica vocação de ser sujeito no mundo sustentável.

O homem integrado ao mundo natural, sabendo que há efeitos culturais sobre o espaço geográfico, para se integrar em suas épocas, participa do seu tempo, acrescentando aos espaços geográficos. Precisa ter uma consciência subjetiva de que sua práxis humana resultou em inúmeros problemas ecológicos e ambientais. Que o “fazedor” humano “acrescenta” algo ao e com ambiente, só, assim, é um ser integrado. A Educação Ambiental/ Ecopedagogia é momento libertador, pois participa de nossas épocas (FREIRE, 1967, p. 43).

Este ponto para a práxis educativa libertadora é crucial:

[...] o reconhecimento de que as mudanças e transformações do mundo e dos homens e mulheres somente serão possíveis a partir das relações dos seres humanos com o mundo e com eles próprios, o que implica numa *práxis* que se efetiva nos tecidos históricos e culturais. (MENDONÇA, 2008, p. 52).

⁷⁰ Na sentença mudamos somente a palavra democracia por cidadania planetária. (FREIRE, 1967, p. 81)

Tratar o ambiente, longe da participação humana, e distante do conceito Antropológico de Cultura, é tratar as transformações da natureza como processo irreversível. Esta naturalização do ambiente torna-o neutro, legitimando a destruição e a opressão, mas somente a partir da intervenção do ser humano ela passa desumanizar.

A libertação somente ocorre a partir integração profunda entre homem e mundo, numa práxis sustentável “radical”, assim, ocorre o enraizamento da integração, como dizia Freire (1992, p. 42). Os “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2001) engajados e fazedores da nossa história. Conhecimento este que deve ser a conscientização da questão ambiental, capaz de libertar o homem *a ajudar a ajudar-se* em seu meio. Ter uma “consciência crítica” é compreender-se como causador da destruição do ambiente, e que nossa cultura precisa buscar outros rumos na convivência planetária, por intermédio de uma práxis educativa que inclui conscientização crítica sobre o ambiente, capaz de libertar o homem e o mundo. Um revitalizado conceito Antropológico de Cultura que precisa, no horizonte do mundo-natureza, buscar outros rumos na convivência planetária, enfim é consciente da complexidade.

É preciso reconhecer que, na instância social, o discurso da naturalização das catástrofes ambientais está inserido num complexo jogo de relações, de dominação e opressão. Em termos freirianos, trata-se de compreender a nossa “sociedade em trânsito” na perspectiva ambiental, de que o homem precisa se integrar com o mundo compreendendo as contradições, e jogos de interesses, que pretendem manter a população em sua condição de massa. Uma relação entre o homem que oprime, que quer manter o povo aquém de uma cidadania planetária, de uma democratização do mundo, e por consequência, democratização de acesso aos recursos naturais provenientes da exploração predatória e capitalista. Manter o povo sectário, tratando de deliberar soluções prontas e interessadas por um certo grupo.

A Ecopedagogia enquanto uma Educação Ambiental como Prática de Liberdade deve, portanto, ser um diálogo que alfabetize para as questões ambientais, com uma linguagem que seja mediadora a partir do contexto dos estudantes. A palavra capaz de ser dita enquanto libertação e denúncia radical contra as formas de tolher a liberdade dos sujeitos; uma palavra capaz de libertar, pois, somente, dessa forma, a educação é instrumento de libertação do ser humano e do mundo; uma educação que permita o homem realizar sua vocação ontológica de ser sujeito, pois nosso tempo e nosso espaço requerem pensar sob o ponto de vista do ambiente, para estarmos integrados à nossa realidade e praticarmos a libertação.

A conscientização das questões, da urgência de repensar o meio ambiente sustentável, é pressuposto para um ser consciente de sua realidade. Ao falar em consciência do mundo, e, no período da obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), Freire estava engajado com

a problemática do estado brasileiro e sua história de colonização. Uma educação que deveria preparar para o desenvolvimento democrático que se colocou em diálogo com o problema brasileiro. Reinventar Freire consiste na compreensão de avanço do problema, e, nas pegadas da Ecopedagogia, compreender o diálogo crítico deve incluir mundo-natureza, pois vivemos uma era planetária. O mundo se ampliou e potencializou através das ciências, tecnologia e meios de comunicação. Compreender o efeito humano sobre o mundo natural como sustentável é condição necessária para uma educação como prática da libertação.

Se Freire ressaltava o papel social e político da educação, para a emancipação do povo, em um projeto de democratização do Brasil, enquanto uma nação, precisamos agora ampliar a reflexão, para um projeto de mundo, de civilização, do homem enquanto um cidadão planetário. Só tem sentido falar em educação, porque se acredita na possibilidade de transformação dos seres humanos pela cultura, não uma cultura elitizada, mas uma cultura democrática. Então, não podemos relegar o protagonismo humano no e com o mundo, pois é de responsabilidade das pessoas humanizar seu meio. A integração do homem no mundo ocorre somente se tivermos condições ambientais de sobrevivência e vida plena. O mundo natural não tem problema, o problema está naquilo que, nós, seres humanos, fizemos do planeta.

O discurso se torna político e econômico, porque o povo mais oprimido tem menos condições materiais, tecnológicas e sofrem mais efeitos da destruição. A destruição de massa ocorre principalmente mediada pelo capitalismo e pela ciência, a tecnologia a serviço do capital. Há, aqui uma horizontalidade entre homem e natureza, que a cultura popular propicia um olhar diferenciado.

2.3.4 A sustentabilidade radical e Educação Ambiental Libertadora

A radicalização da relação do homem com seu mundo-natureza permite fazer uma Educação Ambiental como Prática da Libertação. Manter o povo sectário, receitando fórmulas e preceitos interessam para evitar a transição. A Ecopedagogia, enquanto Educação Ambiental como Prática da Liberdade, deve, portanto, ser um diálogo que alfabetize às questões ambientais, com uma linguagem que seja mediadora a partir do contexto dos estudantes.

A conscientização das questões, da urgência de pensar o meio ambiente sustentável é pressuposto para um ser consciente de sua realidade: “Uma Educação Ambiental que contribua na construção de sociedades sustentáveis demanda adentrar na complexidade das questões socioambientais” (DICKMANN, 2010, p. 40). A sustentabilidade parecer ser o equilíbrio da integração do homem com mundo da natureza e o mundo da cultura:

Estou convencido de que a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para a educação renove seus velhos sistemas, [...] e introduza uma cultura da sustentabilidade e de paz nas comunidades escolares, a fim de serem mais cooperativas e menos competitivas. De qualquer forma nós necessitamos adaptar esse conceito as diferentes realidades (GADOTTI, 2008, p. 39)

A sustentabilidade deve ser marcada pelos regionalismos, pelas culturas em seus contextos, situados e datados; é possível integrar homem para sua época, educar para sustentabilidade. O conceito de Educação para o desenvolvimento sustentável, segundo Gadotti (2008, p. 39), precisa ser integrativo e interativo. E, nesse sentido, aproxima-se na proposta libertadora de Freire, pois integra o homem ao mundo, mediado pela complexidade das relações que se compartimentam, para que o homem e mundo não sejam tratados fragmentadamente; e, ao mesmo tempo ser interativo, no sentido freiriano, “[...] integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas.” (FREIRE, 1967, p. 43), não sendo excluído da órbita das decisões.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é uma fratura no sistema de ensino para mudar o futuro: “Contudo, não é suficiente mudar o comportamento das pessoas, nós necessitamos de iniciativas políticas” (GADOTTI, 2008, p. 38). Segundo Gadotti, é luta política radical, que precisa desmontar o sistema capitalista, que oprime ser humano e natureza. Porém, há de se observar que o termo “Desenvolvimento Sustentável” envolve um risco. Não podemos desintegrar o desenvolvimento da sustentabilidade, todo desenvolvimento sustentável em certo aspecto, deve incluir problemas sociais e culturais. “Os problemas de que trata a ecologia não afetam apenas o meio ambiente. Afetam o ser mais complexo da natureza que é o ser humano” (GADOTTI, 2008, p. 50). Não há sustentabilidade parcial. Assim, também o termo desenvolvimento está diretamente ligado a um sistema capitalista, “[...] remetendo-se sempre a um único padrão de industrialização e de consumo” (GADOTTI, 2008, p. 50). Para manter o conceito de Educação para Desenvolvimento Sustentável deve-se se manter na “sustentabilidade planetária”: “O desafio é mudar a rota e caminhar em direção à sustentabilidade por uma outra globalização” (GADOTTI, 2008, p. 67), que engloba a dimensão do mundo da natureza (mutabilidade ecológica, ambiental e demográfica) e o mundo da cultura (sustentabilidade cultura, social e política).

A Ecopedagogia é mais ampla do que a Educação para Desenvolvimento Sustentável. A solução prática para evitar a polissemia do termo, é considerá-lo como um desenvolvimento que permita a vida plena e sustentável: “[...] um modo de vida de bem-estar e de bem viver para

todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável” (GADOTTI, 2008, p. 52).

Em resumo, a educação é uma práxis dialógica libertadora que se compromete e solidariza com o ser humano em seu meio; um diálogo protagonizado pelo homem, uma condição ontológica de abertura que somente o ser humano possui, então é responsável pela humanização. A educação é um instrumento de libertação, através da conscientização crítica e da participação no mundo social e ambiental. Esta educação precisa necessariamente tratar da sustentabilidade radical da vida no planeta. Esta condição que vimos, no âmago, é uma condição filosófica da libertação, e uma prática educativa necessária para a formação integral do ser humano. Uma condição de integração homem e mundo, e, como notamos, apesar de não ter um objeto da pedagogia libertador, é uma condição necessária para fazer uma pedagogia libertadora nos dias atuais. Uma libertação que ocorre na integração com a cultura, que realoca o posto do homem no cosmos. Esta realocação da situação humana está na emergência de novos paradigmas científicos.

A Ecopedagogia é uma alternativa para se pensar a vida e a sustentabilidade radical da existência humana. Uma sustentabilidade que parte da noção de que ambiente é decisivamente influenciado pela práxis humana, seja consciente ou não; que o mundo-natureza leva as marcas históricas, e a humanização da natureza, é o homem assumir-se como sujeito de transformação; um diálogo educativo que deve assumir com o mundo, para que faça uma opção pela sustentabilidade da vida.

Em suma: a Ecopedagogia se caracteriza enquanto uma práxis libertadora quando subjetivamente conscientiza a criança possibilitando sua autonomia. A Ecopedagogia se legitima quando possui esta dimensão ética de conduzir a criança para a humanização. Para tanto, a formação ecopedagógica é uma formação que integra homem e mundo, superando, assim, o dualismo antropológico que perpassa nossa formação e currículo. Não há educação se não for integrada, um “corpo consciente” ou uma consciência encarnada na realidade.

Supera a Ontologia dualista que separa teoria de prática, tradicionalmente matéria e espírito, teoria e prática, na educação refletida como ruptura entre mundos, que necessita ser superada. O que Freire confirmou no conceito de cultura, não havendo culturas melhor ou pior, há cultura, os educandos possuem sua cultura em que vivem e se libertam.

Não existe uma natureza humana e uma natureza ecológica, ambas são a mesma natureza. A natureza é constitutiva do ser humanos, é uma forma de conscientização crítica, uma autolibertação do sujeito. A Ecopedagogia amplia horizontalmente o conceito de mundo, a mundialização é parte integrante da formação ecológica; amplia verticalmente o conceito de

mundo não simplesmente como matéria, espaço geométrico, mas como parte de condição humana. Um mundo ausente e presente ambigualmente em nossa práxis diária. Em todos os aspectos fazemos Ecopedagogia.

A magnânima contribuição que Freire dá à Ecopedagogia é que o ambiente natural também é político; que há formas ideológicas de se fazer Educação Ambiental que mantêm uma forma opressiva de sociedade: necessita a educação ambiental ser uma práxis democrática. Todos participam, todos têm acessos, implica na utopia da justiça social, da incessante busca por um mundo mais humano.

A Ecopedagogia é, em si, uma forma intencional de fazer educação ambiental por parte de educadores que acreditam na formação como princípio emancipador. Da forma como Freire tratou a emancipação a partir da educação, a Ecopedagogia é um caminho possível por parte de educadores comprometidos.

3 DO CÍRCULO DE CULTURA – “CONCEITO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA À DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA” E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Este capítulo analisa as chamadas *Fichas do Círculo de Cultura*, as quais encontram-se anexas à obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967). As fichas são compostas por *slides*⁷¹ de projeção, desenvolvidas nas experiências de alfabetização de jovens e adultos, acompanhadas de uma breve explicação. A base discursiva e conceitual propicia uma nova significação com bases na experiência pedagógica de Freire, observando-se empiricamente, o material utilizado por Freire e sua equipe, sob o espectro da Ecopedagogia enquanto Educação Ambiental como Prática Libertadora. Com isso, pretende-se provar que a integração, homem e mundo-natureza, está no horizonte de suas reflexões.

Os conceitos de integração do homem com o mundo, seja participando e transformando a realidade do ambiente da natureza, assim como a libertação através da práxis dialógica, centralmente educativa, que libertam os sujeitos através da conscientização, em um mundo emancipado, democraticamente e sustentavelmente, pela retomada do conceito Antropológico de Cultura traz à luz a Ecopedagogia. A significação do conceito Antropológico de Cultura produz alteração na compreensão da integração do homem com seu mundo: exposto na possibilidade de desdobrar as duas condições da libertação em três condições necessárias para a libertação: A condição emancipadora subjetiva, em sua ontológica vocação de ser sujeito; a condição objetiva da libertação, desdobrada numa condição social emancipadora, permeada pela participação democrática, e uma condição objetiva (propriamente dita), e pela integração com o mundo-natureza, enquanto sustentabilidade radical.

A necessidade de significar a relação do homem com a natureza, surge a Educação Ambiental, e de forma mais atuante a Ecopedagogia, que tem a sustentabilidade como princípio de alfabetização e conscientização ecológica, que para a práxis libertadora adquire significado emancipatório. A centralidade do argumento que embasa a Ecopedagogia na educação emancipadora, está na libertação *no e com* mundo, principalmente no que tange à relação e à abertura do ser humano (FREIRE, 1967, p. 39). Tais relações dialéticas e dialógicas, entre sujeitos e relações de poder e ideológicas, circunstanciadas pela conjuntura histórica e política do Brasil, exigindo que faça história “[...] na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios, em que não se esgota num tipo padronizado de resposta.” (FREIRE, 1967, p. 39-40). Uma noção de humanismo que demonstra o papel participativo, interferidor e

⁷¹ Em Angicos foi utilizado o projetor de slides. (BEISIEGEL, 2010, p. 51).

transformador do homem: “O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito [...]” (FREIRE, 1967, p. 108), central para a concepção educação como Prática de Libertação.

Sempre é importante enfatizar que a Educação Ambiental e a Ecopedagogia não são centrais no discurso da pedagogia emancipadora de Paulo Freire. Todavia, não é possível falar em Educação como Prática da Liberdade nos tempos atuais, sem considerar a relação sustentável com o planeta. E Ecopedagogia adquire um significado emancipador do sujeito e do mundo na medida íntegra constitutivamente; em outras palavras, a Ecopedagogia adquire força de práxis crítica e emancipadora, qualificada pela filosofia da educação de Freire. Desta forma, passamos à análise das Fichas do Círculo de Cultura.

3.1 O CÍRCULO DE CULTURA

A obra *Educação com Prática de Liberdade* (1967) aborda a experiência de Paulo Freire como Alfabetizador de Jovens e Adultos, especialmente, a mais exitosa - a experiência de Angicos, de 1963⁷². Enquanto educador, representa a maturidade do Método Paulo Freire⁷³. Embora seja redigida sob o impacto do Golpe Militar⁷⁴, teoricamente a experiência ainda é democrática, considerando-se a conclusão de Angicos com mais de 300 certificados emitidos e a participação, do então, Presidente da República João Goulart na conclusão da turma, em 2 de abril de 1963 (GADOTTI, 2014).

Esta análise possui algumas restrições. Não é objetivo da pesquisa analisar a experiência histórica de Angicos e nem a integralidade do Método de Paulo Freire⁷⁵. Não constituem objeto de nosso texto as diversas *Fichas dos Círculos de Cultura*, desde a versão de Francisco Bernad às que Carlos Lyra utiliza, construídas a partir da prática do Círculo de Culturas, expostas com apêndice do livro *Educação como Prática de Liberdade* (1967). As *Fichas de Cultura*, sob as quais nos deteremos, são as contidas no livro de 1967, feitas por Vicente de Abreu. São um protótipo da práxis pedagógica libertadora da experiência de Angicos, em que o método de Alfabetização correspondia às 40 horas. O nosso objeto de análise constitui as *primeiras horas* do processo de alfabetização, a partir do “conceito Antropológico de Cultura” (GADOTTI,

⁷² Destaco sobre Angicos uma obra organizada por Moacir Gadotti, chamada *Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos* (2014), e não menos significativa a obra de Carlos Lyra *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira na Educação* (1996)

⁷³ Nas palavras do professor Romão na introdução “Não resta a menor dúvida de que a maturidade com que trata o que se poderia denominar Método Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, constitui uma sistematização do que desenvolvera em Angicos”. (GADOTTI, MOACIR, 2014, p. 23).

⁷⁴ Regime político que depôs o presidente João Goulart – Jango e manteve militares no poder de 1964 a 1985.

⁷⁵ As fichas de cultura contidas no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967) não correspondem a todo o método de alfabetização nem de Angicos, veja-se Beisiegel em sua obra *Paulo Freire*.

MOACIR , 2014, p. 62).

Para a parte técnica, buscamos embasamento em duas obras, quais sejam: 1) *Pesquisa qualitativa com texto e imagem e som* (2002), organizada por Martin W. Bauer e George Gaskell, especialmente, o artigo *Análise semiótica de imagens paradas*, de Gemma Penn; 2) *Introdução a Análise de Imagem* (1996), de Martine Joly, a utilização instrumental da semiótica das imagens. Não é objetivo desenvolver propriamente uma teoria de análise de imagem semiótica (e nem semiologia), mas um instrumento que permita a análise das imagens didáticas do quadro de cultura. Igualmente não é objetivo esgotar as análises dos quadros de cultura na obra freiriana, porém buscar tensioná-los sob a ótica da Ecopedagogia, enquanto projeto emancipador.

Não haverá discussão sobre a parcialidade ou imparcialidade da análise⁷⁶, contudo, torna-se parcial no sentido de ser um olhar intencional para as fichas, para se construir uma *Educação Ambiental como Prática da Liberdade*. É, pois, uma investigação que não pretende ser de um tipo ideal, e, muito menos, um estado subjetivo. No livro *Educação como Prática de Liberdade* (1967), as imagens das *Fichas de Cultura* estão acompanhadas por um texto explicativo. No primeiro momento, analisaremos as imagens e sua relação com o texto, sob a ótica do tripé homem-natureza-cultura, cujo procedimento didático é inicialmente pragmático⁷⁷, para se operacionalizar conceitualmente como prática educativa e emancipadora. Em seguida, analisaremos argumentos sobre a Ecopedagogia como Prática da Liberdade, qualificando a observação destas *Fichas dos Círculo de Cultura* apontando para experiências pedagógicas nupérrimas.

Quanto à análise da imagem, todos os elementos estão presentes simultaneamente da forma em que a “imagem é sempre polissêmica ou ambígua” (PENN, 2002, p. 322). A

⁷⁶ Tais observações com diferentes graus de imparcialidade são a problemática da pesquisa social. Por analogia, podemos facilmente estender este ‘tipo ideal’ de análise daquilo que podemos chamar uma ‘situação total de pesquisa’ (CRANACH *et al.*, 1982: 50), a outras atividades sociais, tais como votar, trabalhar, fazer compras e compor música, para mencionar apenas algumas. Podemos estudar o campo de ação, e perguntar que acontecimentos estão no campo (o objeto de estudo); podemos experimentar subjetivamente tal acontecimento - o que está acontecendo, como nos sentimos, e quais os motivos para tal acontecimento. Esta observação ingênua e semelhante a perspectiva dos atores e dos auto-observadores. Finalmente, nos concentramos na relação sujeito/objeto que brota da comparação da perspectiva do autor e da perspectiva do observador, dentro de um contexto mais amplo e pergunta como os acontecimentos se relacionam as pessoas que os experienciam. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 18).

⁷⁷ A postura de que ‘o pensamento é igual à língua’ iria dizer que o sentido somente entra no sistema quando ele é articulado verbalmente, através da interpretação, ou da crítica. A postura pragmática não iria negar o potencial de significação do meio visual, mas iria argumentar que ele é unicamente ancorado, ou esclarecido, através do meio linguístico. (PENN, 2002, p. 322).

linguagem visual possui uma segmentação mais complexa⁷⁸, permitindo uma interpretação mais profunda ligada à cultura:

Embora o signo de primeira ordem seja 'pleno', quando ele toma parte no sistema de segunda ordem ele é vazio. Ele se torna um veículo para significação. Ele expressa um conceito a mais, derivado não do próprio signo, mas de um conhecimento convencional, cultural. (PENN, 2002, p. 24).

Para tanto, utilizaremos a noção de primeiro nível de denotação e segundo nível de conotação, sendo que, para a conotação, será considerada a noção pedagógica freiriana na sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), suas categorias e sua prática libertadora, que chamaremos de conotação, feitas a partir dos conhecimentos léxicos, que, além da estrutura teórica, precisa de conhecimentos culturais para se compreender a linguagem e as práticas que envolvem a interpretação⁷⁹, que estruturamos como Ecopedagogia com Prática da Libertação. Os passos para a análise das *Fichas de Cultura*, especialmente, as imagens são: primeiro, identificar os elementos matérias, mediante análise denotativa, na qual serão elencados o homem, elementos culturais e elementos do mundo-natureza, fazendo-se uma descrição da imagem. O segundo consiste na análise conotativa, na qual relacionaremos a imagem, seus elementos textuais ao projeto filosófico e pedagógico de emancipação. Cada ficha possui uma breve explicação. As imagens são relativamente simples, no livro não são coloridas, possuem linhas simples, com fins pedagógicos. Reconhecer o motivo pedagógico é algo completamente diferente da interpretação, ou seja, percepção e interpretação não são necessariamente espontâneas, e possuem uma intencionalidade:

De fato, reconhecer este ou aquele motivo nem por isto significa que se esteja compreendendo a mensagem da imagem na qual o motivo pode ter uma significação particular, vinculada ao contexto interno quanto ao de seu surgimento, às expectativas e conhecimentos do receptor. [...] reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais complementares, mesmo que tenhamos a impressão de que são simultâneas. (JOLY, 1994, p. 42).

⁷⁸ A linguagem visual é diferente, e sua segmentação para a análise é mais complexa. Isto se deve ao fato de não se tratar de uma linguagem discreta ou descontínua, como a língua, mas uma linguagem contínua. (JOLY, 1994, p. 52)

⁷⁹ No primeiro nível, que Barthes chama de denotação, o leitor necessita somente conhecimentos linguísticos e antropológicos. No segundo nível, que ele chama de conotação, o leitor necessita outros conhecimentos culturais. Barthes chama esses conhecimentos de léxicos. Ele define um léxico como uma "uma porção do plano simbólico (da linguagem) que corresponde a um conjunto de práticas e [...] A liberdade interpretativa do(a) leitor(a) depende do número e da identidade de seus léxicos. O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor como material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural. (PENN, 2002, p. 324).

O que é integrante em nossa análise é realizar uma leitura de imagem, com uma função pedagógica específica, o da integração do educando com sua cultura, um processo de alfabetização/conscientização/libertação. Uma leitura de mundo que confere a formação da consciência crítica e a democratização da cultura e práxis dialógica com seu meio. Para desdobrar esta função pedagógica, a imagem também possui um significado filosófico presente na obra de Freire e em sua práxis, enquanto educador e pesquisador..

3.2 ANÁLISE DAS FICHAS DO CÍRCULO DE CULTURA

As *Fichas de Cultura do Círculo de Cultura* serão agrupadas por uma proximidade, as duas primeiras apresentam as situações típicas do homem no cosmos, de sua situação existencial em seu mundo; na próximas três elabora-se o conceito de cultura, e, por fim, a práxis dialógica e seus efeitos transformadores da realidade.

3.2.1 O surgimento do conceito Antropológico de Cultura

*1ª situação: O homem no mundo e com o mundo Natureza e Cultura*⁸⁰

Os elementos denotativos da imagem são: três pessoas; os elementos da natureza⁸¹ são constituídos de dois pássaros, algumas árvores, sol, terra para plantio; os elementos culturais incluem livro, enxada, um poço, casa, vestimentas/roupas. A ilustração é a representação de uma típica situação do homem do campo. Um homem em seu meio tendo em uma das mãos um livro e na outra uma enxada, sob uma árvore; na frente uma lavoura, ao fundo um poço, uma casa, a mulher de costas com uma criança na mão, igualmente de costas. As pessoas nesta imagem representam uma situação antidualógica. Os elementos que compõem a imagem, com as aves, sugerem o mundo em seu estado natural muito tranquilo. Ao passo que pessoas possuem expressões, fisionomia e postura que sugerem certa insatisfação com a situação. A grosso modo, pode-se dizer que se trata de uma família típica do campo.

O texto sugere a relação do homem com o mundo, que alterou a realidade com seu trabalho. Esta alteração da realidade refere-se a práxis humana, por uma necessidade de

⁸⁰ (FREIRE, 1967, p. 124).

⁸¹ Como elementos naturais recontamos como os que não são produzidos diretamente pela práxis humana, isto não significa uma visão ingênua de uma natureza sem efeitos da cultura, por exemplo, a árvore plantada naquele lugar específico por seres humanos.

subsistência:

[...] repetem com relação aos demais ‘elementos’ da situação, emergem dois conceitos básicos: o *de necessidade* e o *de trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos. (FREIRE, 1967, p. 124).

A cultura surge neste contexto da necessidade, apesar de a imagem sugerir um livro. Nesta imagem sugere-se que a práxis humana, o trabalho braçal está no mesmo nível do trabalho intelectual – livro e enxada estão lado a lado - a conscientização não está na erudição, mas na capacidade transformadora da realidade. Surge também a diferenciação entre a relação sujeito e objeto, e a relação intersubjetiva. E o trabalho como uma necessidade de sobrevivência, demonstrando a interferência humana em seu ambiente, tanto que Freire na introdução fala *no* e *com* o mundo, logo enraizando o homem numa profunda relação com a natureza. A cena apresenta um quadro complexo para problematizar homem e mundo (natureza e cultura).

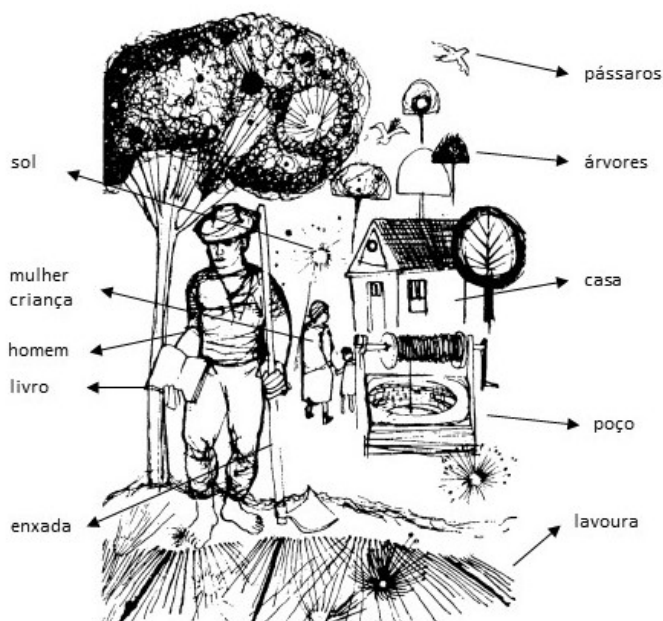


Figura 1: 1ª Situação. 1967, p.125

Freire explica que o homem é um ser de relação, com o mundo exterior e consigo mesmo em uma relação essencialmente feita por nós, humanos, e a educação como uma forma de

ampliar as relações com o mundo-cultura:

[...] de que resulta um acrescentamento que o homem faz ao mundo da natureza ou a esta realidade exterior que está distante dele e ele não vê. Será exatamente este outro mundo que o homem faz, a partir das relações que ele trava com a realidade exterior, que vai constituir o domínio da cultura, não há dúvida nenhuma. (FREIRE, in GADOTTI, 2014, p. 50).

Este movimento é explicado por Freire também no aspecto epistemológico, que, antropologicamente, é subjetiva, é consciência intencional. Esta tarefa de integrar com a realidade e tudo o que está ao seu redor, mas ao mesmo tempo em que ocorre esta integração, surge o aspecto da criação. O homem interfere no mundo em que está inserido, “através da tecnologia (FREIRE, in GADOTTI, 2014, 51)⁸². O homem sentindo-se presente no mundo é capaz de participar do processo de transformação. A transformação em voga era a sociedade em trânsito, mas fica evidente que o homem está em dois mundos: o mundo da natureza e o mundo da cultura.

2ª Situação: Diálogo mediado pela natureza⁸³

A imagem possui uma mulher e um homem, e alguns elementos da natureza árvore, capim; já o aspecto cultural está representado pelo livro, cesto, cobertura, vestimentas/roupas. A cultura ainda é simbolizada pelas pessoas envolvidas, pois estão em situação de diálogo, sobre um livro. A imagem de uma mulher com um livro nas duas mãos, com um cesto de vime do lado, dialogando com um homem, o qual expressa abertura e receptividade. As duas pessoas

⁸² Do ponto de vista filosófico-antropológico, a natureza exprime o que é dado ao homem; a cultura, o que é por ele feito. O mundo de cultura é, assim, o mundo propriamente humano.

Considera Pe. Vaz que a consciência contém dois planos que se interceptam:

a) o plano da intenção, que, voltada para alguma coisa, quando tem sempre algo a enfrentar, está sempre em luta; e

b) o plano da expressão, que se constitui na recriação, é a forma nova que o homem dá ao objeto do qual ele tem consciência para comunicar aos outros homens.

Em correspondência, a cultura tem dois aspectos:

a) o subjetivo, que exprime a cultura como desenvolvimento do sujeito que edifica o mundo cultural, seja o indivíduo, sejam grupos sociais mais amplos, seja a humanidade, que tende a constituir um sujeito cultural universal;

b) o objetivo, que exprime a cultura como processo de desenvolvimento do mundo a ser transformado pelo homem, ou seja, as obras culturais, que são formas de cultura.

Do mesmo modo que a consciência é sempre intenção-expressão, também a cultura conjuga dialeticamente dois momentos análogos, em um processo que é o próprio processo histórico: realização do homem e do mundo humano; personalização e socialização. O aspecto subjetivo, por sua vez, desdobrar-se-ia em duas dimensões, cuja origem é a mesma e única, ou seja, o ato de transformação dialética do mundo: a dimensão de consciência que engloba ideias, valores, projetos; e a dimensão do agir, que compreende os instrumentos e as técnicas de transformação do mundo. (FÁVERO e SIQUEIRA, 2014, p. 94).

⁸³ (FREIRE, 1967, p. 126).

neste quadro estão em posição de diálogo. A mulher da cena com o livro nas mãos está apontando para uma das páginas, ao passo que o homem está numa posição gesticular receptiva, com a palma da mão aberta. Uma posição tipicamente pedagógica, porém, num espaço aberto, uma conscientização a partir do ambiente em que se está inserido. Há uma posição mais ativa em relação à anterior. A cultura se manifesta no cesto e nas edificações. A vestimenta de ambos, apesar de estarem descalços, parece mais formal, o homem veste chapéu e um blazer, ao passo que a mulher usa saia e camiseta de manga curta, sem necessariamente representar uma doméstica, mudando o estereótipo de mulher submissa. Há uma espécie de construção ao fundo, e animais domésticos que parecem ser um boi ou uma vaca pastando.

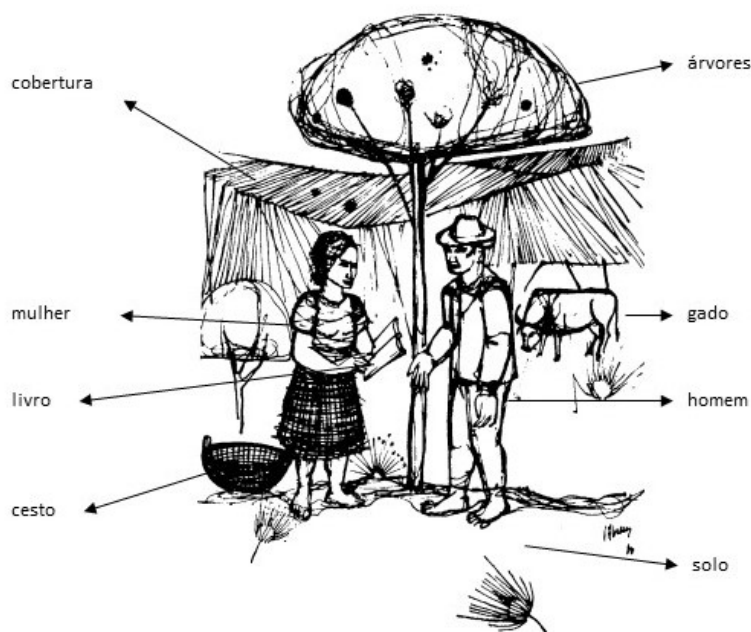


Figura 2: 2ª Situação, 1967, p.127

O texto reforça a natureza como espaço de mediação do diálogo. A premissa é que o diálogo entre sujeitos somente ocorreria numa natureza, meio ambiente saudável.

Na discussão anterior, já se havia chegado à análise das relações entre os homens que, por serem relações entre sujeitos, não podem ser de dominação. Agora, diante desta, o grupo é motivado à análise do diálogo. Da comunicação entre os homens. Do encontro entre consciências. Motivado à análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado humanizado pelo homem. Motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo. (FREIRE, 1967, p. 126).

O diálogo é o ponto central da discussão, a comunicação entre “consciência”. A consciência ambiental está implícita no mundo humanizado. O diálogo entre homens e

mulheres com amor, humildade, esperança, crítica e criação. Com este mundo que é um mundo da cultura e também natureza, o homem “sendo apresentado como elo de comunicação entre o mundo da cultura e o mundo da natureza” (FÁVERO e SIQUEIRA, 2014, p. 106). Falamos acima sobre a questão de gênero, apesar de o texto falar de homens, a imagem retrata a presença feminina, ainda com uma posição protagonista na educação e na cultura.

Nestas duas primeiras situações cabe destacar alguns aspectos para o desenvolvimento da Ecopedagogia como Prática da Liberdade. A Educação Ambiental está presente no enraizamento do homem no mundo e enquanto Ecopedagogia na complexidade da realidade. Ambas já refletem um ambiente humanizado, fruto da práxis humana sustentável enquanto modo de vida planetário. O que Freire quer nos demonstrar é que conscientização pode surgir diretamente no meio em que se está inserido, e a qualificação da Ecopedagogia enquanto uma formação presente *no* e *com* mundo a partir de situações concretas. Um aspecto relevante para a Ecopedagogia é justamente a ideia da presença oculta das questões do ambiente, que numa situação existencial concreta permite ser mais evidente. Uma conscientização que é potencializada na relação social, numa situação dialógica com o outro; pois com a ajuda da mulher o conhecimento é potencializado no diálogo com o saber sistematizado.

3.2.2 A cultura e a sustentabilidade

Conforme o próprio Freire diz, as próximas três situações reforçam o conceito Antropológico de Cultura. Há uma diferença ontológica entre seres humanos e animais, e não etnocêntrica de civilização e barbárie, mas em fase históricas, que pode ser liberada através da conscientização – de uma cultura iletrada para uma cultura letrada⁸⁴: “de que todos temos cultura”, afirma Freire em seu discurso de conclusão da turma em 1963 (GADOTTI, 2014). Observemos, a seguir.

*3ª Situação: Caçador iletrado*⁸⁵

A figura representa um índio, pássaros sendo abatidos, sol e um campo aberto; a cultura é representada pelo arco e flechas, vestimentas. Apresenta um índio com arco e flecha – vestido

⁸⁴ Diz que o caçador e o índio estão em “fases histórico-culturais” distintas, ou seja, o homem iletrado vive oprimido; com a alfabetização, o homem passa a pertencer a uma cultura letrada e poderá deixar de ser oprimido, tornando-se sujeito de sua história. (FÁVERO e SIQUEIRA, 2014, p. 106)

⁸⁵ FREIRE, 1967, p. 128).

tipicamente, com uma pena na cabeça, caçando pássaros. Nesta imagem, temos um homem que se aproxima mais de um *estado natural*, do homem em outra cultura para identificar que, mesmo estes homens se utilizam de sua cultura, na forma de vestimenta e no arco e flecha. Um homem interferindo em seu ambiente, a partir de sua cultura, representada pela tecnologia de caça que possui.

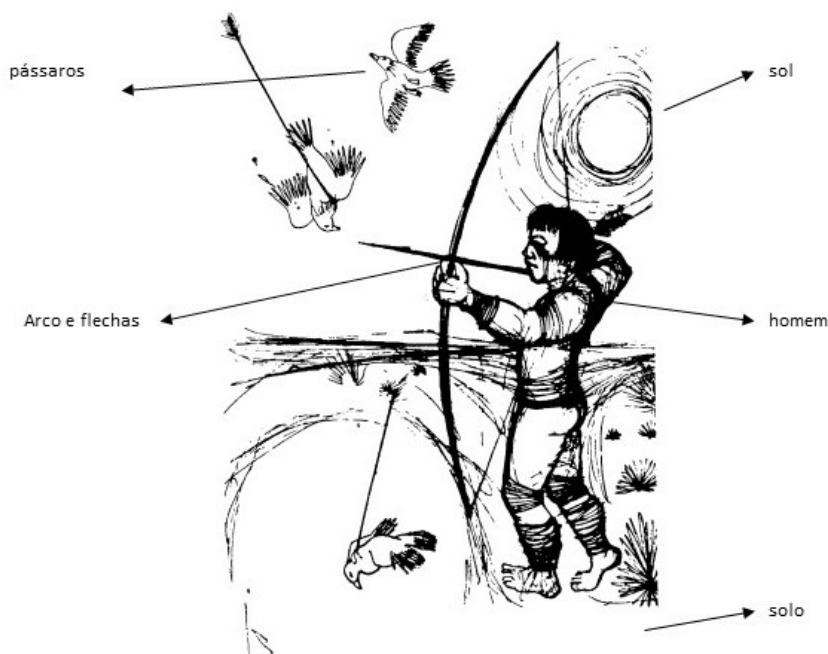


Figura 3: 3ª Situação, 1967, p.129

A ação de caçar é uma práxis que o índio exerce para a transformação do seu meio, uma transformação em termos ambientais, totalmente integrada com seu mundo. A convivência do e com o mundo. Este e os próximos dois quadros subsequentes ratificam o conceito de cultura (FREIRE, 1967), cujo tema central é o caçador. Na explicação deste quadro, Freire traz a explicação “cultura de pessoas não alfabetizadas, não letradas”⁸⁶:

Inicia-se o debate desta situação, distinguindo-se nela o que é da natureza do que é da cultura. ‘Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste’, E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: ‘As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura’. Tivemos oportunidade de ouvir esta resposta inúmeras vezes, em várias regiões do país. Distinguindo a fase histórico-cultural do caçador da sua, chega o grupo ao conhecimento do que seja uma cultura iletrada. Descobre que, ao

⁸⁶ Por isso, quer que se adote o conceito mais amplo de letramento ou um mais restrito, as habilidades de leitura e escrita estarão sempre associadas, ou pelo menos a elas fará referência toda vez que se fizer menção à cultura (PELANDRÉ, 2002, p. 73).

prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação. Discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem então, imediatamente, que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler. Esta percepção para alguns chega a ser dramática. (FREIRE, 1967, p. 128).

Este texto trata a questão natureza e cultura. Mesmo o caçador *iletrado* possui *cultura iletrada*. Esta noção é decisiva em Freire, de não considerar uma cultura melhor que a outra – uma resistência a cultura erudita e elitizada. A demonstração de que a pena usada por um índio é cultura, tem significado muito contundente tanto para se quebrar o etnocentrismo, e se compreender que o conhecimento do índio pertence à sua cultura, que, apesar de iletrada, pode ser consciente, e se diferencia, não pela sua evolução, mas pela fase ‘histórico-cultural’.

Na sua transformação do mundo, com seu trabalho faz cultura, através de sua tecnologia e fabricação, transferindo para as gerações mais jovens seu conhecimento. Portanto, faz educação. Só tem sentido falar em educação porque existe uma cultura que permite humanizar o ser humano. Tal reflexão leva Freire a uma democracia cultural: quem pertence a uma cultura iletrada não necessariamente é alienado. Pois o pertencimento e o acolhimento integrados à sua cultura permitem a transformação de seu mundo, entretanto, não podemos ser ingênuos e acreditar que manter intencionalmente seres humanos aquém de sua cultura letrada não é uma forma de exclusão de sua libertação, e constitui uma forma de opressão.

O relato descrito por Freire é que neste *slide* há caráter emocional na turma, que começa a se perceber como gente⁸⁷ (humanos) que domina alguma cultura. Aqui, existe uma noção central em Freire, que a formação está ligada ao acesso de sua cultura e não no predomínio de uma cultura sobre a outra ou na limitação do acesso formativo à cultura. A Ecopedagogia se evidencia aqui, como a especificidade de cada cultura se relaciona com a natureza. As marcas históricas do mundo-natureza estão diretamente ligadas à noção de cultura. Uma Educação Ambiental não pode legislar, prescrever ou doutrinar formas prontas para relacionar-se com o mundo da natureza: “não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’”. (FREIRE, 1967, p. 108).

4º Situação: “Caçador letrado (cultura letrada)”⁸⁸

⁸⁷ Uma ideia central no livro de Berticelli é educação para ser gente: “Educa-se gente. O ponto de partida, o fundamento em que se assenta o processo educativo, nada mais é do que *gente*.” (BERTICELLI, 2006, p. 121)

⁸⁸ (FREIRE, 1967, p. 130).

A imagem denota um caçador, com um cão e pássaros num campo aberto. A cultura também possui como a imagem anterior a tecnologia de caça, representado pela espingarda e roupas mais sofisticadas num padrão ocidental. Uma cena de um caçador de bota e chapéu, com espingarda na mão, ao lado de um cão atirando para cinco pássaros em que um está caindo. Esta cena conota uma caçada, onde o homem faz uso utiliza de um instrumento mais complexo e domestica um animal, em uma situação de participação da caçada. Uma cena muito semelhante em que o homem participa de sua cultura para interferir no mundo.

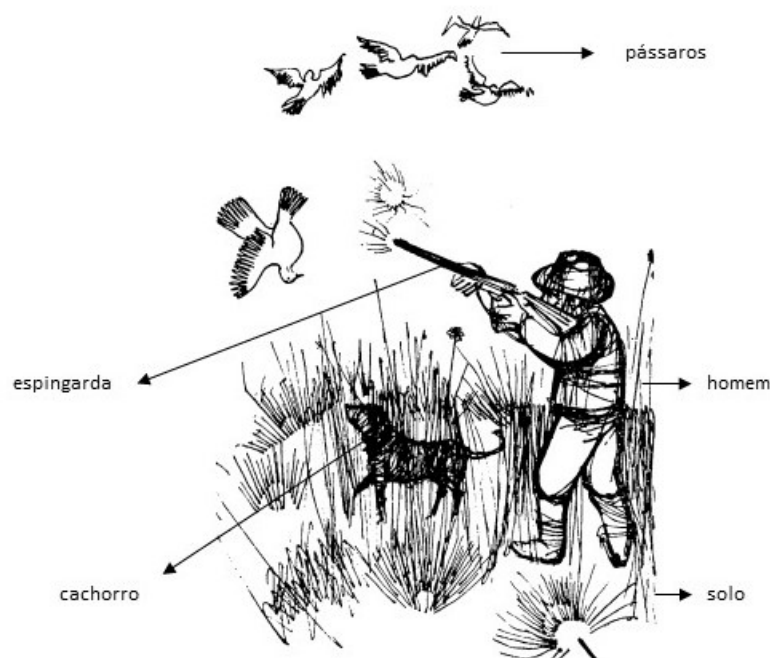


Figura 4: 4ª Situação, 1967, p. 131

Apesar de a cena do caçador parecer mais grotesca, em termos atuais, porque se utiliza de arma de fogo, e porque no contexto de hoje portar arma de fogo e caçar desta forma possui um significado de delito. Naquele período a caça de animais silvestres era uma forma de sobrevivência do homem do campo. No texto desta explicação, Freire ressalta o aspecto criativo do homem, transformando o mundo no sentido da humanização:

E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento. (FREIRE, 1967, p. 130).

Aqui, parece-nos extremamente significativa a questão da Educação Ambiental. A ideia de que não há retorno a um ingênuo estado natural de como voltar a um estado natural do mundo sem seres humanos, mas ao contrário, a libertação é pela educação, pela participação na cultural. Cabe à educação o papel de humanizar o mundo, de forma irrevogável, num processo de integração. Ambos são caçadores com as diferenças fraseológicas.

*5ª Situação: Caçador gato*⁸⁹

A imagem não possui seres humanos, apenas um gato caçando ratos. A ausência de seres humanos na cena trata de um conceito de cultura mais amplo, para além do conceito antropológico, o que Freire não considera cultura no sentido antropológico. Este conceito refere-se a todo o tipo de transformação exercido por animais no mundo, com carga genética, e, portanto, não precisando de aprendizado. O exemplo do gato caçar rato: o gato caçará ratos mesmo que criado por outra espécie de animais, ele não precisa, necessariamente, ser ensinado. Neste caso, compreendemos caçar como uma forma de adaptação ao meio em que vivem.



Figura 5: 5ª Situação, 1967. p.133

Ao tratar de uma diferença entre os animais humanos e os animais não humanos, o autor faz a distinção entre humanos e animais. Fazer as pessoas captar a diferença ontológica e

⁸⁹ (FREIRE, 1967, p. 132).

fraseológica. No primeiro caso, a diferença essencial do ser humano como um ser que pode ser mais, adquirir consciência e se libertar através da educação; enquanto os animais, que agem por instinto, podem, no máximo, ser adestrados (FREIRE, 1967, p. 132). A fraseologia, por sua vez, remete às diferenças culturais entre civilizados e índios: que é histórica, mas nunca determinista.

Esta forma de colocar antes os seres humanos que possuem fraseológica das diferentes culturas humanas e diferentes substancialmente da caçada animal, tem como centralidade a noção de cultura como atividade humana: o conceito Antropológico de Cultura, e é uma visão comprometida com evolucionismo cultural. E que a humanização na perspectiva formativa deva valorizar esta cultura, por mais popular que possa parecer, é talvez a maior contribuição de toda a pedagogia de Paulo Freire. Na nota 4 de rodapé, da *Educação como Prática da Liberdade (1967)*, está a gênese da libertação:

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados ‘incultos’. Dos ‘absolutamente ignorantes’ que, ‘incapazes de dirigir-se’, necessitam da ‘orientação’, da ‘direção’, da ‘condução’ dos que se consideram a si mesmos ‘cultos e superiores’ (FREIRE, 1967, p. 104-105).

A partir do conceito Antropológico de Cultura, percebe-se que a cultura é produto dos homens, de um povo, que desenvolveram formas e técnicas para se relacionarem com o mundo. Nas três figuras as técnicas culturais são de alterações no ambiente natural, para subsistência. A ação de caçar do gato que não produz cultura no sentido antropológico, e também não possui sua identidade e relação constituída pela cultura que está inserido, ou seja, o gato caça independente de sua formação e do ambiente cultural, já os seres humanos são constituídos culturalmente. O que nos interessa para o presente é que a relação é um dado anterior à educação formal, a cultura da criança já é uma primeira Educação Ambiental, já existe uma noção de ambiente que é constitutiva anteriormente à alfabetização e à conscientização. Isto significa que a Educação Ambiental é formada antes da Ecopedagogia, mas, ao mesmo tempo é ingênua quando não é fruto de uma criteriosa análise da consciência e da participação democrática da sociedade, que é prioritariamente uma participação responsável na transformação do meio.

Trata-se, pois, de uma Ecopedagogia que não ignora os saberes populares para fundamentar a de transformação, para enraizar uma ecologia profunda, que parta do mundo e da cultura do estudante, que se vê respeitado como sujeito e agente participativo de sua libertação, integrando-se ao seu meio, sem opressão de uma classe.

3.2.3 A noção de práxis humana e a Ecopedagogia

As próximas fichas tratam da ação humana integrada com o mundo, sendo o diálogo a centralidade do processo de educação enquanto libertadora, e o aspecto formativo dialógico presente como produto da vivência integrada e, conseqüentemente, sustentável, atendendo às exigências da Ecopedagogia, enquanto demonstra inserção aos paradigmas emergentes, pedagogia e consciência política e planetária.

*6ª Situação: O homem transforma a matéria da natureza com seu trabalho*⁹⁰

Esta situação representada com a ausência de elementos da natureza, contudo, possui duas pessoas exercendo a função de oleiros, possui elementos como vasos, torneiro de oleiro, vestimentas roupas, paredes, prateleira. A cena representa um mestre e um aprendiz num trabalho artesanal fazendo vaso com técnicas. As pessoas interagindo por meio de um trabalho, artificializando e alterando a natureza, pois os homens dominam um torno de oleiro que é movimentado pelos pés, o que agiliza o manufaturamento da argila, diferente de fazer somente com as mãos. Esta práxis de produzir pelo trabalho aos modos que ultrapassam a mera subsistência, pois o vaso é reflexo da cultura antropológica. trabalho representa um trabalho com características formativas, enquanto a transformação do mundo ocorre, ocorre a formação do sujeito num diálogo com o outro e com o mundo.

É situação formativa, na qual o mestre demonstra a seu aprendiz a técnica de confecção de vasos. O texto, esta forma de trabalho tem caráter libertador (e não de exploração/opressão), ao que Freire assevera “a alegria de fazer coisas bonitas” para produção da cultura. Esta dimensão estética refere-se à satisfação e ao prazer do trabalho, conceito completamente distinto do caráter exploratório capitalista: “Cultura como resultado do esforço criador e recriador. O homem afinal no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto” (LYRA, 1996, p. 29).

Esta compreensão do trabalho é próxima à visão otimista e totalmente integrada do homem com seu mundo, no sentido dialético de práxis transformadora:

Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é núcleo a partir do qual

⁹⁰ (FREIRE, 1967, p. 134).

podem ser compreendidas as formas complicadas de atividade criadora do sujeito humano. (KONDER, 2004, p. 23-24).

É o trabalho que transforma a realidade e o sujeito, enquanto diferente da natureza. O trabalho diferencia o homem-sujeito da natureza-objeto, e faz o homem ir além da natureza e transformar parte dela. Nesta cena não há a exploração do trabalho no sentido marxista da alienação e ideologia, que ocorre com a divisão do trabalho na sociedade capitalista, gerando infinitudes de formas de opressão⁹¹.

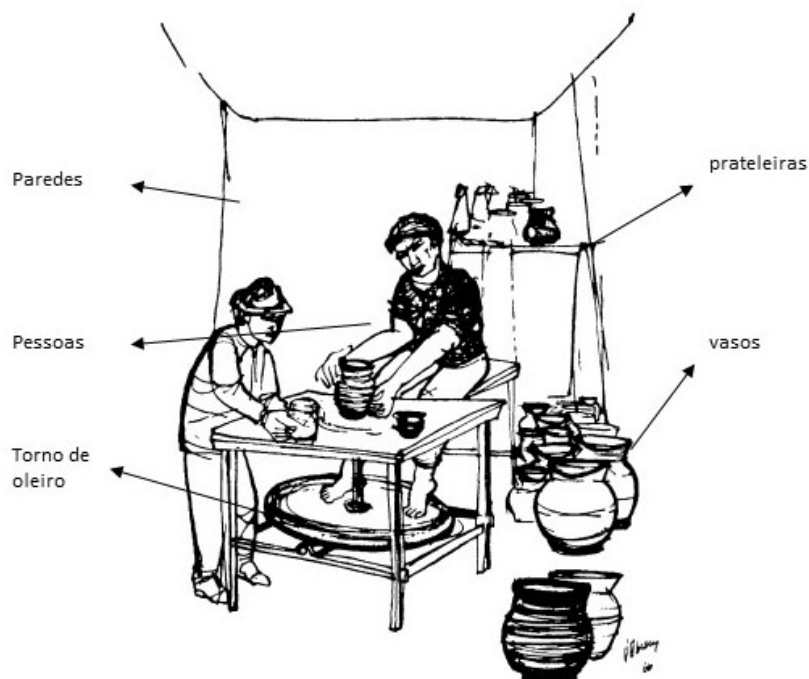


Figura 6: 6ª Situação, 1967. p.135

É o trabalho que transforma a realidade e o sujeito, enquanto diferente da natureza. O trabalho diferencia o homem-sujeito da natureza-objeto, e faz o homem ir além da natureza e transformar parte dela. Nesta cena não há a exploração do trabalho no sentido marxista da alienação e ideologia, que ocorre com a divisão do trabalho na sociedade capitalista, gerando infinitudes de formas de opressão⁹².

⁹¹ As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. ((KONDER, 2004, p. 30).

⁹² As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. ((KONDER, 2004, p. 30).

Freire opera no nível pedagógico, portanto, não no nível de divisão do trabalho e exploração em termos materialista, tratando o trabalho como forma educativa, operando no nível dialética enquanto práxis transformadora e produtora de sua subsistência.

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isto exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com outros homens para a produção de sua existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana - , do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis humana. (RAMOS, 2004, p. 42).

O trabalho, como um aspecto central, enquanto práxis transformadora da realidade, deve manter-se numa relação dialógica e integrada tanto com o ambiente quanto com os outros seres humanos, garantindo a transformação sustentável de homem e de mundo. Ecopedagogia enquanto uma ecologia profunda qualifica o trabalho enquanto transformador e não predador, ao passo que precisa estar inserido na visão política e planetária das formas de exploração. A forma que o trabalho se altera, tanto no sentido econômico, como no sentido tecnológico, distancia o homem da integração com seu meio. O alcance da práxis humana foi potencializada tendo efeitos mundiais, o que, em certo sentido, aliena os sujeitos do ambiente em que estão inseridos. Os danos causados pela destruição em massa da natureza e pela superpopulação, também encontram alterações quanto à difusão de informações, que podem contribuir para a formação dos sujeito em Educação Ambiental. A Ecopedagogia insere a noção de planetariedade e sustentabilidade para a Prática de Libertação de Freire, ao passo que a Ecopedagogia é qualificada por ser uma Prática que deve emancipar homem, natureza e cultura num todo integrado. Em outras palavras, a Ecopedagogia é uma prática libertadora quando se conectada ao processo de humanização, formando sujeitos conscientes numa sociedade democrática, para haver sustentabilidade.

*7ª Situação: Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza*⁹³

A sétima situação representa um vaso de flor sobre uma mesa, decorado com pinturas. Esta imagem significa a cultura em seu estado estético. Um vaso de flor feito pelo ser humano, decorado artisticamente com pinturas, com flores colhidas para adornarem um ambiente. O texto de Freire aborda “a dimensão estética da obra criada”, enquanto “cultura no nível da

⁹³ (FREIRE, 1967, p. 136)

necessidade espiritual” (FREIRE, 1967, p. 136). Freire, pensador atento, percebe que a humanização, que a libertação tem um aspecto de gratuidade, de espontaneidade, em que a beleza e senso estéticos são fundamentais para uma vivência solidária e sustentável. Uma educação libertadora enquanto uma prática que não se esgota na objetividade do mundo, na produção e nas necessidades materiais; uma educação integrada o homem, enquanto um sujeito que se relaciona afetivamente e emocionalmente com o mundo. O senso de responsabilidade está diretamente ligado à capacidade de nos relacionarmos e participarmos integralmente do mundo. A Ecopedagogia ancorada no afeto, no sentir-se parte integrante do mundo, do meu e do seu mundo, tem na beleza o ponto fundamental para uma práxis libertadora

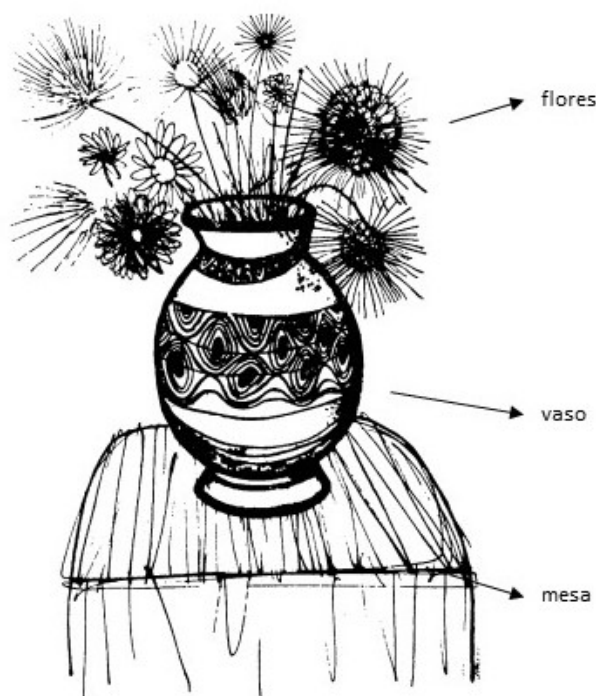


Figura 7: 7ª Situação, 1967, p.137.

8ª situação: Poesia ⁹⁴

Na imagem de um livro aberto, em uma das páginas há pessoas aglomeradas, parecendo nervosas, algumas com capacete de exército, outras sentadas observando a natureza; na outra página uma poesia com dois versos, intitulada “A bomba”, com as seguintes estrofes:

“A terrível bomba atômica

⁹⁴ (FREIRE, 1967, p. 138).

e a radioatividade,
significam terror,
ruína e calamidade”

“Se não acabasse com a guerra
e tudo ficasse unido,
nosso mundo de hoje
não seria destruído”. (FREIRE, 1967, p. 139) .

Um livro aberto, cujas imagens, mesclam conflito e convivência pacífica. Ao mesmo tempo em que há conflito de rostos face a face, com olhares nervosos, ao fundo há quatro pessoas sentadas num banco contemplando a natureza, com pássaro revoando, à frente umas árvores. Na segunda página figura o quadro contraditório – um poema sobre a Bomba, em estilo poético organizado, e “dividida em unidades rítmicas” (BECHARA, 2007, p. 628) em dois versos.

Este quadro sintetiza a práxis enquanto possibilidade emancipadora ou opressora, retrata o aspecto humanizador da cultura, a barbárie e a desumanização. Ambas as possibilidades estão ao alcance do homem em sua práxis. O homem pode transformar o mundo em um lugar de humanização, mas também pode, mediante sua práxis, explorar os seres humanos. Assim como conhecimento, poesia, cultura ou qualquer coisa, reflexo da ação humana, tem esta ambiguidade implícita que serve para humanização e desumanização.

A Ecopedagogia está presente neste quadro complexo em que trata da harmonia entre homem e mundo em suas duas dimensões (cultura e natural). No primeiro caso, a noção de conflito entre homens, o que em segundo plano é harmonia entre os homens face à natureza, no sentido de integração, no mundo e com mundo. No verso da segunda página, o autor fala do “fim da Guerra”, e “tudo ficasse unido”. Notamos que Freire não menciona se “todos os homens, ficassem unidos”, mas “tudo”, isso significa homem e natureza, e o resultado “nosso mundo de hoje não seria destruído”. Nosso mundo natural também não seria destruído.

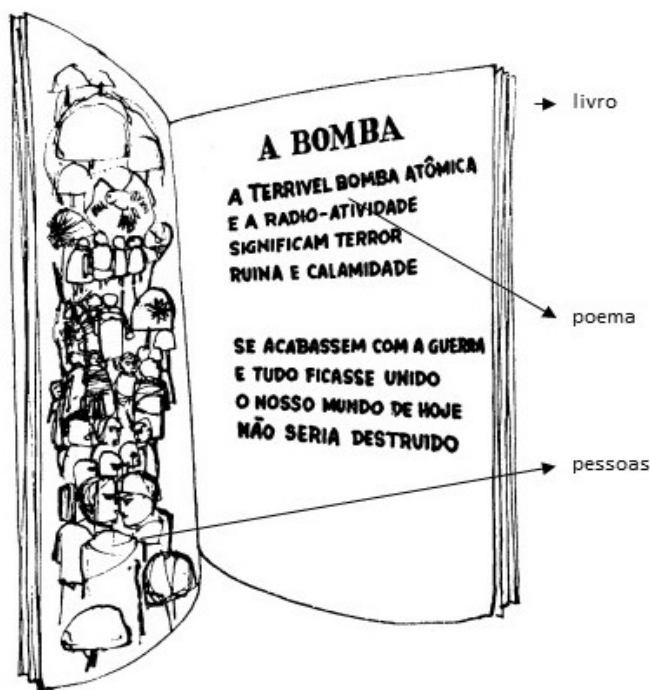


Figura 8: 8ª Situação, 1967. p.139

As frases simples refletem a necessidade da integração radical com o mundo. Freire demonstra uma compressão da complexidade da prática libertadora atenta a todas as dimensões do homem-mundo e seus aspetos transformação. A simplicidade como foi exposta a poesia e a imagem, deve ser contextualizada, pois Freire está alfabetizando adultos do interior brasileiro. Não significa fazer Educação Ambiental sem considerar os avanços científicos e a complexidade planetária das relações humana; sem, portanto, reduzir nossas visões a exclusividade de “elementos científicos e técnicos” e nem a ingenuidade de descartar o conhecimento científico:

“Todavia, ninguém pode deixar-se levar pela ilusão de que essas nefastas consequências possam ser superadas pela eliminação da ciência e da técnica e como um retorno à civilização e cultura pré-científicas, que hoje seriam anticientíficas. O único meio de salvar a humanidade do suicídio e da autodestruição é a reconstrução de um humanismo integral, para o qual concorram positivamente todos os fatores humanos, psicológicos morais, religiosos, sociais, mas juntamente com eles também os científicos e técnicos. (SELVAGGI, 1988, p. 9).

Assim, a propostas de reconstrução do um humanismo integral passa pela compreensão, a assimilação das ciências enquanto estruturantes em nossa visão de mundo.

9ª Situação: Padrões de comportamento⁹⁵

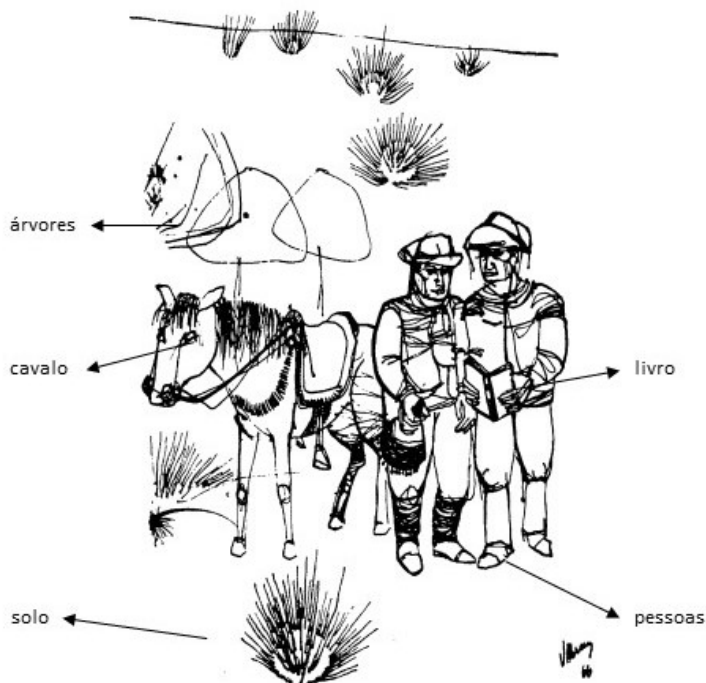


Figura 9: 9ª Situação, 1987, p.141

Nesta imagem há pessoas dialogando com estereótipos diferentes. Retrata um gaúcho do Sul e um vaqueiro do Nordeste, muito próximos, com um livro na mão, dialogando, há um cavalo encilhado ao fundo. Nesta cena, as pessoas estão dialogando, apesar de suas vestimentas refletirem diferenças regionais, há dois padrões em jogo, o estereótipo de um gaúcho sulista, com vaqueiro nordestino, como “manifestações culturais distintas” (FÁVERO e SIQUEIRA, 2014, p. 108), demonstrando os regionalismos culturais.

A relação homem e mundo aparecem em integração, sendo uma cena de compreensão e respeito, segundo Freire: “Interessa-nos com esta situação analisar os padrões de comportamento, como manifestação cultural, para, em seguida, discutir-se resistência à mudança”, e segue, obtinham os “padrões de comportamento como uma manifestação cultural”. (1967, p. 140). Estes diferentes estereótipos do Brasil, são paradigmáticos porque remontam a uma cultura diferenciada desde a “combinação étnica, pelo caráter e pela própria vestimenta, e principalmente pelas habilidades e técnicas utilizadas face ao imperativo do meio físico.” (FÁVERO e SIQUEIRA, 2014, p. 109). Disso, surge a ideia de cultura e educação marcada pela região em que se está inserido⁹⁶, o que resulta numa horizontalidade da cultura, com

⁹⁵ (FREIRE, 1967, p. 140)

⁹⁶ Há um conceito elitista em se chamar de educadores somente pessoas graduadas e pós-graduadas com títulos universitários. Educadores somos todos nós que, de alguma maneira, educamos, seja qual o nível, qual a região

reflexos educacionais, no diálogo; uma alfabetização que conscientize sobre o meio em que se está inserido, e com extensão o meio físico e natural. Resulta que a Ecopedagogia carrega as marcas da cultura regional, da forma como cada região interage com o meio ambiente. Uma Educação Ambiental, como Prática da Liberdade, necessita considerar esta cultura popular, alfabetizar e conscientizar quanto ao mundo que vive: “aprende ler o mundo, aprende ver criticamente por conta própria” (BRANDÃO, 2014, p. 119) para encontrar sua libertação.

10ª Situação: Círculo de cultura funcionando – Síntese das discussões anteriores⁹⁷

A cena retrata as pessoas agrupadas de maneira aleatória; a maioria sentada de forma circular, uma pessoa em pé, supostamente, o mediador ou professor, apontado para o slide que retrata o vaso com flores dentro. Na imagem o mundo-natureza está representado pela flor, em um vaso. Ou seja, o mundo da natureza já mediado pela cultura e representado por uma imagem da flor, mas, sobre a qual o mediador está chamando a atenção.

O texto enfatiza a questão da democratização da cultura, a visão do “círculo de cultura” em que o conhecimento passa a ser sistematizado dialogicamente. Em uma íntima conexão entre cultura e conhecimento, passa a noção de “democratização da cultura”, através da “força criadora do diálogo”:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. (FREIRE, 1967, p. 142).

O acesso ao conhecimento sistematizado, através da educação, transforma o sujeito em sua forma de agir e refletir, transforma a natureza e a cultura. Compreende a manipulação ideológica, e passa pensar por conta própria. Uma reflexão “sobre si e sobre o mundo” (FREIRE, 1992, p. 142) e que sua ação no mundo não pode ser somente aceita por fatuais, mas “ajudar o mundo a ser melhor” (FREIRE, 1967, p. 142). Mas o processo emancipatório não é solipcista, passa pela consciência do sujeito, mas é uma práxis coletiva, produto de um processo civilizatório de responsabilidade da humanidade, assim práxis ambiental é uma ação individual que permeia uma responsabilidade com a humanidade toda, uma noção cosmopolita. Esta

que ministra a educação, o educador que está com giz na mão, transmitindo conhecimento, independente do seu título (ou que nem tenha), passam suas ideias de reconhecer no outro, quem quer que seja, uma fonte de sabedoria. (BRANDÃO, 2014, p. 118)

⁹⁷ (FREIRE, 1967, p. 142).

responsabilização e emancipação do sujeito é um processo formativo e educativo. A práxis dialógica é um processo coletivo de emancipação. A Ecopedagogia é Educação Ambiental sistematizada para emancipar homem e natureza.

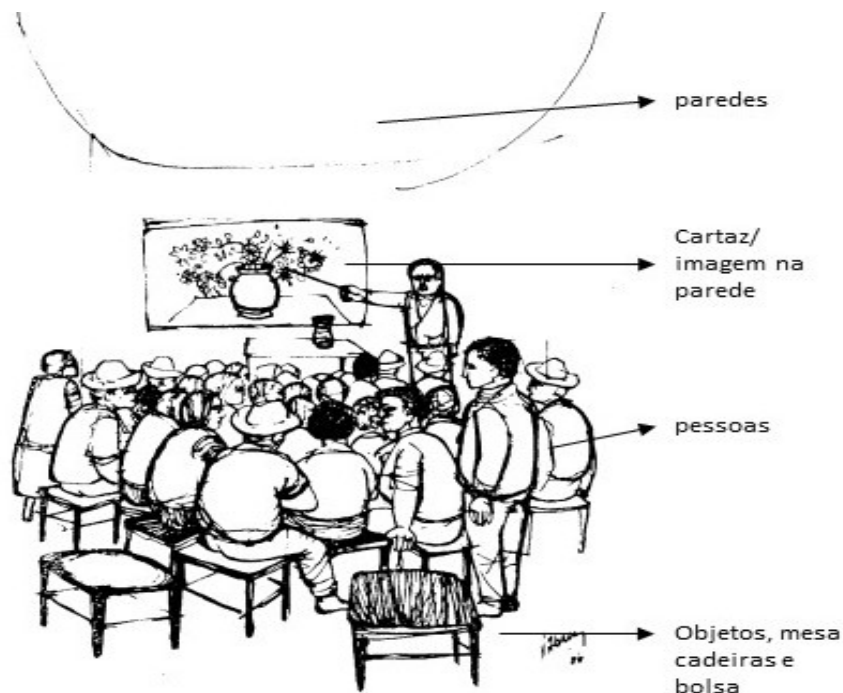


Figura 10: 10ª Situação, 1967, p.143

Em síntese, a análise das *Fichas dos Círculos de Cultura* corrobora para demonstrar que a partir da práxis educativa, oriundas das experiências de Freire, enquanto educador, permite empiricamente comprovar que, apesar de a questão ambiental não ter sido objeto específico de estudo, estava latente no projeto pedagógico emancipatório. As duas primeiras fichas concentraram-se em demonstrar a integração do homem *com* e *no* mundo, caracterizada essencialmente por um ambiente mais agrário. As fichas que tratam da cultura permitem compreender a relação do homem sua cultura, ontologicamente, diferente dos animais, por desenvolver o conceito de ação humana enquanto práxis transformadora da realidade, sempre numa relação dialógica, ressaltando o aspecto formativo. Pedagogicamente tratou do mundo e, conseqüentemente, do mundo humanizado, para chegar a conferir o homem a participação em sua história, ressaltando o aspecto formativo do trabalho, o reflexo estético da atividade humana, e a possibilidade de escolher radicalmente pela humanização ou de forma sectária para desumanização. Destaca-se a transversalidade do papel da mulher, das diferentes culturas e da necessidade de um processo formativo social e libertador. Estes elementos conferem à Ecopedagogia o sentido de Educação Ambiental ampliada para a complexidade do mundo e das relações humanas, não sendo possível fazer Educação Ambiental de forma sectária, mas sempre

radical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ecopedagogia, enquanto Educação Ambiental como Prática da Liberdade, aborda, de forma filosófica-pedagógica a questão ambiental para a formação humana e emancipadora. Esta questão enquanto uma pedagogia específica chama-se Ecopedagogia e é a sistematização da integração da criança com seu ambiente, tido como natureza, que se encontra distante do cotidiano. O simples contato com o mundo da natureza não leva a criança a participar do mundo, e tratando o mundo-natureza como um suporte casual para a existência humana, e quando é considerado necessário, não tem o senso de responsabilidade. A dissertação discutiu a questão ambiental de uma forma muito peculiar. Tendo como base conceitual e discursiva a obra de Freire, de 1967, na qual o autor tratou de discutir a educação sob o olhar da filosofia da educação, um projeto emancipatório. Deste olhar direcionado ao texto de Freire, para o tratamento de uma pergunta hodierna, foi legitimada a Educação Ambiental como Ecopedagogia, na obra de Freire.

A conclusão de que somente é possível fazer educação libertadora em *nosso* mundo, porque, para ser emancipado o ser humano é responsável por sua emancipação na relação *com* o mundo, tanto numa sociedade democrática como num ambiente sustentável. Destarte, que somente é possível fazer uma Ecopedagogia como prática de libertação quando a Educação Ambiental for sistematicamente abordada na formação da pessoa que participa, democraticamente, do seu ambiente cultural e natural.

A argumentação passou pela possibilidade epistemológica e discursiva de tratar da Educação Ambiental a partir da estrutura filosófica emancipatória da *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Isto foi possível na estrutura conceitual e discursiva de Freire que trata da integração homem-natureza-cultura, nomeadamente a relação homem e mundo. Na medida em que avançamos na solução da problemática, o conceito de integração com mundo natureza resolveu parcialmente a possibilidade de avançar na prática de libertação, e, conseqüentemente, perceber que a integração do homem com a natureza, embora latente e com característica adjacente, começou a ser estruturada. A dissertação dispôs de uma nova compreensão da integração com o mundo da natureza, uma integração constitutiva do sujeito e da sociedade. De que para haver emancipação humana só seria possível pela práxis humana, em sua forma de produzir e legitimar as relações na cultura. O conceito Antropológico de Cultura abrange a integração do homem responsável pelo outro homem com mundo, que consiste na participação humana na transformação no seu mundo. O ser humano, um ser de sociedade participa da transformação do mundo, desde que compreendida de forma constitutiva, que reflete na

transformação com a sociedade e na transformação com o mundo. A justificativa da *Educação como Prática da Liberdade* (1967) para as questões ambientais reside justamente quando Freire no processo conecta intimamente o homem *com* e *no* mundo. Esta integração só adquire significado, para a pesquisa, quando emancipa o ser humano e mundo pela sua educação. Para avançar na solução do problema de emancipação o conceito de prática/práxis emerge como produto da relação do homem com o mundo, de forma constitutiva e transformadora da realidade. Para tanto, demonstramos que a libertação é uma práxis engajada, e nunca neutra. Uma prática que pode ser libertadora ou opressora. A educação é uma práxis de libertação, quando está atenta à promoção da humanidade e construção de um mundo melhor, que, necessariamente, inclui um ambiente saudável e sustentável. Como também pode ser distorcida e atender aos interesses de uma minoria. A libertação pelo conhecimento no Iluminismo, adquire sentido social para Freire (América Latina), e avança para uma libertação ecológica, que enquanto prática educativa chega à Ecopedagogia. A Educação Ambiental, enquanto práxis, deve estar atenta ao papel do ser humano na construção da relação cultural com o ambiente, ou seja, na promoção de um mundo sustentável. A Ecopedagogia surgiu para justificar o surgimento de um conceito operacional, a sustentabilidade radical, que retrata o enraizamento do homem com o mundo-natureza. A solução do problema somente foi possível buscando esta categoria específica para compreender a emancipação ambiental do ser humano pela educação.

No segundo capítulo caminhamos para a solução do problema operando com os conceitos e a estrutura argumentativa do projeto emancipador. As ideias, as categorias, formam um discurso justificando o argumento freiriano de Educação Ambiental como prática de libertação, em suma, como um esquema discursivo-conceitual funciona para resolver o problema. As categorias filosóficas emergiram no projeto emancipador, a saber, a *ontológica vocação de ser sujeito* e na sociedade como *democratização fundamental* que, para seu contexto, eram suficientes para garantir a libertação. Logo, são insuficientes para garantir a libertação hoje, haja vista as condições ecológicas em que o mundo se encontra. Para solucionar a questão contribui com o argumento filosófico do projeto emancipador, que, para haver um sujeito livre, deve haver um ambiente sustentável.

Em primeiro lugar, a vocação natural da pessoa de ser sujeito e não objeto, enquanto sujeito ativo e participativo de seu próprio processo de libertação, através da conscientização. Em segundo lugar, a garantia da participação na sociedade democrática. E, em terceiro lugar, a participação do processo de integração com a natureza num ambiente sustentável.

Deste argumento filosófico, horizontalmente, desdobram-se as condições de práxis

educativa libertadora: o compromisso com os educandos em seu ambiente natural, sujeitos de sua humanização, portanto, com consciência crítica, e que participam do social e ambiental de sua emancipação. Tanto na participação da democracia como na integração com o ambiente sustentável. Ambos funcionam somente conectados com a formação constitutiva do sujeito: a democracia era antes um estado de consciência, uma forma de vida, de comportamento do homem, assim a sustentabilidade antes de ser movimento ambientalista, é forma de vida, “se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem.” (FREIRE, 1967, p. 81).

A Ecopedagogia nos aproxima pela sua crítica que possui, inserida na noção ampliada de espaço, o Planeta. Com isso, pensar uma Educação Ambiental, é, de certa forma, ir além das sociedades e culturas locais e, assim, emergindo formas específicas de Ecopedagogia: “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.” (FREIRE, 1967, p. 40). Uma pluralidade e singularidade de fazer Educação Ambiental nas diferentes culturas e nos diferentes sujeitos. Também, ausência das questões ambientais do cotidiano pedagógico é um aspecto nuclear apresentado pela Ecopedagogia. Na palavras de Freire sobre a posição normal do homem é de “[...] travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural” (FREIRE, 1967, p. 104). Ou seja, que o acrescentamento que o homem faz ao mundo não é uma realidade tão otimista, que tanto cultura como ambiente devem ser constitutivos dos atos criação e recriação da humanidade.

O terceiro capítulo, enquanto prova da materialidade da Educação Ambiental, no horizonte das práticas pedagógica, demonstra há espaço para um ser humano integrado à sua natureza. N educação conscientizadora e democrática, a sustentabilidade não é um aspecto distinto, mas condição implícita da humanização. Fica evidente que toda educação começa e termina na interação com o meio, mantendo-se a autonomia e a responsabilidade. Neste último movimento permite operacionalizar a força dos conceitos para a compreensão ambiental no sentido formativo;

Alguns pontos convém ressaltar.

- Método ativo de libertação, tendo como protagonista o ser humano, deve emancipar o homem e mundo (natureza e cultura) de forma integrada. Não é possível fazer uma Ecopedagogia parcial.

- Consciência crítica ambiental que resulta em práxis intencional de sustentabilidade em relação com a natureza, que todas as nossas ações, tem reflexos na natureza.
- O mundo, mais do que um espaço físico, um suporte da vida, tem aspecto formativo e constitutivo para o ser humano, da forma que a educação, necessariamente, precisa da presença do mundo da natureza no currículo.
- O sujeito estar **com o mundo**, não mero domínio, mas num processo de *humanização*;
- Ampliação da esfera de Cultura, o ser humano se sentindo, se experienciando como cidadão do planeta, que comporta a utopia de uma democracia planetária.
- Ecopedagogia emancipadora é “um ajudar a ajudar-se” do educando, em seu meio, sinta-se integrado ao mundo e se liberte.
- Sociedade em trânsito ambiental – que possui interesse ideológico no discurso ambiental.

A Ecopedagogia, a Educação Ambiental é paradoxal; por um lado está ausente imediatamente da cotidianidade, e por outro lado se faz presente em todas as ações diárias. A Ecopedagogia surge como uma questão cosmológica, que está ao *logos* da humanidade, comportada pelo conceito Antropológico de Cultura, dando conta do conceito de sustentabilidade para tratar da integração homem-mundo/natureza. A Ecopedagogia implica numa superação da naturalização e do fatalismo, percebendo-se que a natureza tem contornos políticos, sociais e integrados de emancipação histórica e pedagógica, sob o olhar da **Emancipação Ambiental**. A prática da liberdade agrega a Ecopedagogia o princípio de formação política e social, a partir da integração. A Ecopedagogia amplia hodiernamente a noção de mundo no conceito de *planetariedade*

A *Educação como Prática da Liberdade* (1967) permitiu compreender a centralidade da educação. A partir da educação temos um momento privilegiado de transformar nossa sociedade e nosso mundo. Esta é uma reflexão sobre a esperança de um mundo melhor pela educação. Freire é um filósofo que pensa a partir da prática pedagógica. A Ecopedagogia é esta educação que pode mudar nossa forma de integração com nosso planeta, de tornar um mundo mais humano e sustentável. Esta pesquisa é essencialmente uma contribuição na esperança da educação para um mundo mais humano, e, por fim, livre.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa comm texto: imagem e som: uma manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BERTICELLI, I. A. **Epistemologia e Educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

BERTICELLI, I. A. **Educação em perspectivas epistêmicas pó-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

BRANDÃO, C. R. Alfabetização conscientizadora em Educação Popular. In: GADOTTI, M. **Alfabetizar e conscietizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 113-122.

BRANDÃO, C. R. Alfabetização conscientizadora em Educação Popular. In: GADOTTI, M. **Alfabetizar e conscietizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 113-122.

BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento: em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE, 2005.

CARVALHO, I. C. D. M. **A Invenção Ecológica: Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2001.

DALBOSCO, C. A. **Pedagogia Filosófica, cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, C. A. **Filosofia e Educação no Emilio de Roussau: O papel do educador como governante**. Campinas: Alínea, 2011.

DAMKE, I. R. **O processo de conhecimento na Pedagogia da Libertação: ideias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81 -115.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education**. New York: The Macmilian Company, 1916.

DEWEY, J. Lógica - Teoria da Investigação. In: _____ **Os pensadores**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, v. XL, 1974. p. 211-244.

DICKMANN, I. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. Curitiba: [s.n.], 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

DICKMANN, I. et al. **Pedagogia da Memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017.

DICKMANN, I.; DICKMAN, I. **Primeiras Palavras em Paulo Freire**. São Paulo: Ação cultural, 2016.

EIDAM, H.; DALBOSCO, C. A. Educação como prática da liberdade - Paulo Freire como contraponto. **Espaço Pedagógico: Educação e Maioridade**, Passo Fundo, v. 12, p. 119-137, jun/jul 2005. ISSN 1.

ESCOBAR, M. **Paulo Freire Y La Educación Libertadora**. Mexico: El Cabalito, 1985.

FASCHINGEDER, G. Radikal Dialogisch: Reflexion zm Globalen Lernen aus der Perpektive der Pädagogik Paulo Freires. **Magazin Erwachsenenbildung.at**, Fankfurt, n. 16, p. 1-9, 2012. Disponível em: <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7316/pdf/Erwachsenenbildung_16_2012_Faschingeder_Radikal_dialogisch.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brail**. São Paulo: Edusp, 2002.

FÁVERO, O.; SIQUEIRA, E. M. D. S. As fichas de Cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "ovo de Colombo". In: GADOTTI, M. **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angico**. São paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 91-112.

FIORI, E. M. Prefácio:Aprendendo a dizer a sua palavras. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 62, 2016. p. 11-30.

FRANCO, F. **El Hombre: Construcción Progressiva - La tarea educativa de Paulo Freire**. Madrid: Marsienga, 1973.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. Recife: [s.n.], 1959.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular - memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1983a. p. 99-126.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. **O Educador: vida e morte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Santo Graal, 1983b. p. 89-102.

FREIRE, P. **Pedaggia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Education fro Critical Consciousness**. London - New York: Continuum - Sheed & Ward Ltd., 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016b.

FREITAS, A. L. S. D. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de Professores**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GADOTTI, M. **A Educação contra a educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, M. As Muitas Lições de Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-34.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1998a.

GADOTTI, M. As Muitas Lições de Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 25- 34.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 6. ed. São Paulo: Petrópolis, 2009.

GADOTTI, M. **A carta da Terrar na Educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-aprender como sentido**. 2ª. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Pauo Freire, 2014.

GADOTTI, M.; TORRES , A. **Estado e educação Popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GADOTTI, MOACIR. **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2003.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 11-30, jan/abr 2004. ISSN 1. Acesso em: 24 abr. 2017.

GHIRADELLI, P. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

GOELZER, J.; OLIVEIRA, L. R. D.; SANTOS, C. D. S. D. Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades para auto (trans) formação de professores. In: HENZ, C. I.; JOZE, T. M. D. S. D. A. **DIALOGUS círculos dialógicos**,

- humanização e auto (transformação) formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 51-61.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetaria.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- HABERMAS, J. **Teoria e Práxis.** Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Unesp, 2013.
- HEIDEGGER, M. **O que é isto - Aa filosofia?** Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, v. XLV, 1973. 205-222 p.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HESSEN, J. **Filosofia dos Valores.** Tradução de L. Cabral de Moncada. 5. ed. Coimbra: [s.n.], 1980.
- HUSSERL, E. **A crise Da Humanidade Européia e a Filosofia.** Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- JOLY, M. **Introdução à análise de Imagem.** Tradução de Mariana Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.
- KONDER, L. **O que é dialética.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeria e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S. A., 1998.
- LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira na educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MANFREDI, S. M. **Política: Educação Popular.** São Paulo: Símbolo, 1978.
- MCLAREN, P.; SILVA, T. T. D. Descentralizando a pedagogia: Alfabetização crítica, resiliência e política da memória. In: MACLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação.** Tradução de Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 35-76.
- MENDONÇA, N. A. D. **Pedagogia da Humanização: A pedagogia Humanista de Paulo Freire.** São Paulo: Paulus, 2008.
- PARIGI, C. D. R.; RIBEIRO, E. T. L.; COUTO, G. R. Por uma pedagogia sócio-educativa: a construção de processos humanizadores e auto (trans)formativos. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. D. S. D. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto (trans) formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 62-72.
- PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois.** 3ª. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

- PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa, com texto imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: [s.n.], 2002. Cap. 13, p. 319 -342.
- RAMOS, M. N. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. Cap. 1, p. 35-70.
- ROBAERT, S.; FERREIRA, M. V. Democracia, Alegria Esperança: A construção compartilhada do projeto político-pedagógico. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. D. S. D. A. **Dialogos: círculo dialógicos humanos na auto (trans) formação dos professores**. São Leopoldo: Oilos, 2015. p. 95-105.
- ROCHA, R. **Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. In: SANTOS, B. D. S. **O Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.
- SANTOS, B. D. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas**. 3ª. ed. Paraíba: UFPB, 2001.
- SELVAGGI, F. **Filosofia do mundo: cosmologia filosófica**. Tradução de Alexander A.MacIntyre. São Paulo: Loyola, 1988.
- TEIXEIRA, L. A. et al. Referenciais Teóricos da Pesquisa em Educação Ambiental em trabalhos Acadêmicos, Bauru, 2007. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p625.pdf>. Acesso em: 22 Março 2017.
- TORRES, C. A. **Consciência e História: A práxis educativa de Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- TORRES, C. A. et al. **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- VAZ, H. C. D. L. **Antropologia Filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica2, 2004.