

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA:
UMA LEITURA ANCORADA EM ENRIQUE DUSSEL E PAULO
FREIRE**

**CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION:
A READING ANCHORED IN ENRIQUE DUSSEL AND PAULO FREIRE**

César Augusto Soares da Costa

Sociólogo.

Doutorando em Educação Ambiental/FURG.

Pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade-
LIEAS/UFRJ.

csc193@hotmail.com

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Doutor em Serviço Social/UFRJ.

Pesquisador do CNPq.

Professor do Programa de Educação Ambiental/FURG e do Programa de Pós-Graduação em
Educação e Ecologia Social/UFRJ.

Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade-LIEAS/UFRJ.

RESUMO

No presente trabalho recuperamos alguns dos conceitos fundamentais das obras de Enrique Dussel e Paulo Freire, em suas interfaces e complementaridades, visando a contribuir com formulações teóricas oriundas do pensamento latino americano para a educação ambiental crítica. Os dois autores foram escolhidos por serem indiscutíveis referências do campo crítico e libertador, com larga influência não somente na educação, mas também nos movimentos sociais, na teologia da libertação e no pensamento filosófico e sociológico da América Latina. Não são autores ambientalistas estritamente, mas suas visões de mundo e busca da emancipação humana e transformação social, auxiliam na práxis crítica educativa e na construção de novas formas de nos relacionarmos com/na natureza.

Palavras-chave: pedagogia do oprimido – ética da libertação – educação ambiental crítica.

ABSTRACT

In this paper we recover some of the fundamental concepts of the works of Paulo Freire and Enrique Dussel, and complementarities in their interfaces, aiming to contribute to theoretical formulations derived from the Latin American thought to the critical environmental education. The two authors were chosen for being the unquestionable references critical field and liberating, with wide influence not only in education but also in social movements, in liberation theology and the philosophical and sociological thought in Latin America. Authors are not strictly environmental, but their worldviews and the pursuit of human emancipation and social transformation, assist in critical educational praxis and the construction of new ways of relating to / in nature.

Key-words: pedagogy of the oppressed - the ethics of liberation - critical environmental education.

A Educação sob o colonialismo pedagógico na América Latina

A reflexão que propusemos neste ensaio visa tratar das contribuições da relação pedagógica entre Enrique Dussel e Paulo Freire apontando convergências à luz da educação ambiental crítica. Tais autores são dois grandes ícones do pensamento revolucionário, filosófico e pedagógico latino-americano, a partir dos quais temos a intenção de identificar alguns marcos teóricos neste complexo mapa da realidade latino-americana. Esse movimento de aproximação teórica é relevante, uma vez que temos atualmente uma grande quantidade de pesquisas em educação ambiental espalhadas em vários programas de pós-graduação e que reconhecem a diversidade social e cultural não abdicando do trabalho de procurar os elos que unem os povos a partir de uma história comum e do movimento de superação das relações sociais alienadas no capitalismo.

Por outro lado, isso não significa a tentativa de enquadrarmos as experiências e reflexões em esquemas fechados e, por isso, limitadores da riqueza produzida com o passar dos anos. Não poderia ser nosso objetivo provar que há uma pedagogia latino-americana, como contraponto excludente a uma pedagogia européia, africana, asiática ou norte-americana. Assim,

Entendemos que, por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias de fora, que como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p. 20).

O nosso ponto de partida é de que nossas sociedades estão em dívida com enormes parcelas da população condenadas a viverem em estados de “sub-emancipação”. No mesmo sentido, várias práticas educativas ambientais supostamente voltadas para emancipação não estão inseridas numa trajetória de lutas sociais, que foram ignoradas, silenciadas ou esquecidas em nossa caminhada pedagógica. Constata-se que parte dos educadores e pesquisadores não se preocupa com a tarefa social da ciência num país de tantas exclusões, isto é, não dialetizam porque as políticas públicas obedecem mais a *ética do mercado* do que de um compromisso efetivo com o direito das pessoas, de modo a dar condições à dignidade humana (ANDREOLA, 2003). Surge a indagação: seria possível enxergar o pensamento

pedagógico latino-americano desde outra lógica, a partir dos condenados da terra¹? (FANON, 1979). Indicamos em nosso ensaio, que este desafio:

Trata-se de buscar condições para a superação da colonialidade pedagógica impregnada na América Latina e sua história colonial de mais de quatro séculos. Com a chegada dos europeus foram subordinados as histórias e as cosmologias dos povos que aqui habitavam. A colonialidade pedagógica sinaliza o sentimento de inferioridade, com todas as ausências que se produzem nos relatos da modernidade como resultado de uma construção europeia de história, aqui realizada, a favor dos interesses de Europa (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p. 22).

A lógica colonial, se expressa pela distribuição desigual da riqueza, mas de maneira igual pelo domínio geopolítico da epistemologia. Está radicalizada desde o estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas sociais até a supressão de economias e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores (DUSSEL, 2000). Negar as origens das civilizações estabelecidas antes da colonização é como uma maldição que atravessa a história da América Latina, pois seus efeitos se manifestam no critério de inferioridade de povos sem história e de Estados sem nação. Ou seja, os colonizados como forma de resistência, aprenderam a cultura dos dominadores, tanto no campo da atividade material quanto da prática religiosa que engendrava uma subjetividade colonizada. Dentro desta perspectiva, colonialidade e independências colocam-se de forma igual, ou seja, a proposta descolonial dos povos indígenas e afrodescendentes não foram contempladas pela emancipação política (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010).

Para desenvolver uma pedagogia emancipatória com características dos nossos povos, é preciso partir do encontro contraditório, porém indissociável entre cultura europeia, indígena e africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade burguesa, branca e capitalista, e as outras duas, as dominadas, que carregam até hoje as conseqüências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Dito isto,

acreditamos que a atitude adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente, contudo, a lógica

¹ A obra *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon, livro considerado, junto com *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, um dos clássicos mais importantes da descolonização. Fanon é compreendido no contexto em que a população argelina obriga-se a combater o poderosíssimo Estado Colonialismo Francês. Trata-se de uma luta anticolonial, africana e terceiro mundista. Aqui, o povo, anteriormente sob o jugo da colonização, buscava afirmar seu protagonismo nas metamorfoses históricas, banindo preconceitos que afirmavam categoricamente a África como continente sem pensamento autônomo, incapaz de pensar seu mundo da vida e sem história, (...) 378. Ao concluir a reflexão em *Os condenados da terra*, com voz profética, Fanon (1979, p. 271-74) anuncia a esperança: “o dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos (...). Deixemos a Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda parte (...), em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo”, uma Europa que assumiu a direção do mundo com “ardor, cinismo e violência”, obrigando-se a manter “um diálogo consigo mesma, um narcisismo cãs vez mais obscuro”. O caráter educativo da obra de Fanon, aparece na proposta da luta organizada e solidária (...) (GHIGGI E KAVAYA, 2010, p. 378-380).

da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p. 24).

Levando em conta os aspectos acima, compartilhamos da necessidade de uma visão pedagógica em Enrique Dussel e Paulo Freire frente à questão ambiental, uma vez que, a colonialidade nas causas sociais, políticas e econômicas impedem o ser humano de ser-mais pelo modo de produção capitalista. Sendo assim, temos a clareza teórica que Freire não se dedicou especificamente ao estudo da educação ambiental, mas suas amplas reflexões abrem possibilidades para refletirmos a partir de sua teoria do conhecimento e do seu método pedagógico. Através de sua práxis teórica, ele oferece meios para refletirmos sobre o ético, o político e o pedagógico na ação de ensinar e aprender. Podemos assim, encontrar em sua obra os pressupostos teóricos para subsidiar a educação ambiental, pois o pensamento de Freire tem muito a contribuir e a propor ações aos que se preocupam com uma educação ambiental crítica vista na sua totalidade (TOZONI-REIS, 2006). A relevância das reflexões de Dussel para a educação ambiental crítica consiste em considerar o sofrimento do *outro* a consequência de uma realidade escondida em que sujeitos subjugam outros (entendidos como inumanos, inferiores, não civilizados, por meio de relações desiguais e opressivas de poder). Consequentemente, sua Ética da Libertação objetiva refletir sobre a relação entre o *eu* e o *outro* no campo social, debatendo a questão da exclusão social. A partir disso, analisa criticamente o discurso eurocêntrico moderno e a possibilidade de superação do irracionalismo moderno por meio da razão crítico-libertadora. Dussel está para além de uma mera reflexão racional de constatação da negação do sujeito humano porque se constitui em uma ética crítica, ou seja, “da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral”. (DUSSEL, 2000, p. 564). Nisso consiste o postulado essencial fundamental da sua *Filosofia da Libertação*.

Por que Enrique Dussel e Paulo Freire?

Entre as diferentes propostas teórico-metodológicas que atualmente se apresentam num contexto social, partimos de Enrique Dussel e Paulo Freire como autores centrais para estabelecer um diálogo crítico com a educação ambiental. Noutro texto anterior (COSTA, 2011), já havíamos feito um esforço teórico na aproximação de Enrique Dussel e Leopoldo Zea. Dessa vez, esse ponto de partida não é aleatório, ou definido de maneira espontâneo,

mas, ao contrário, possui razões políticas precisas que buscaremos assinalar relacionando as convergências e a contribuição destes autores na discussão de um novo projeto societário a partir de espaços de organização para o processo de emancipação através da práxis.

Perspectiva política e o sentido da libertação em Freire e Dussel

Convém neste momento, apontar o que Paulo Freire e Enrique Dussel entendem ao sentido e significado político do termo “libertação”, mas antes de tudo, também tornando clara a visão dos autores acerca dos seus principais postulados que orientam as suas perspectivas. No caso de Freire, a relação *opressor-oprimido*, no caso de Dussel, a antinomia *alienação-libertação* frente à Educação Ambiental.

No entendimento de Dussel:

até muito recentemente a política não tinha descoberto sua responsabilidade ecológica [...] A previsão de permanência da vida da população de cada nação na humanidade que habita o planeta Terra é primeira e essencial função da política [...] Uma humanidade extinta obviamente aniquilaria o campo político e todos seus sistemas possíveis (2007, p. 64).

Sendo assim, consideramos que a abordagem ambiental na América Latina não é algo recente (PORTO-GONÇALVES, 2012), embora neste debate, ainda careça de sistematizações maiores, bem como de uma crítica mais consistente dos seus problemas. Uma abordagem da questão ambiental a partir da América Latina não pode ignorar esse contexto em que se dá a institucionalização dessa problemática no período que se abre desde os anos 1970, havendo uma contribuição específica na região a esse debate teórico-político. A crítica à sociedade capitalista (consumismo/productivismo) foi acompanhada pelo respeito aos povos, países e regiões cujas populações viviam em condições subumanas e não consumiam o mínimo necessário à sua existência. O debate acerca da natureza do desenvolvimento foi impulsionado e nele a reflexão sociológica de Celso Furtado teve relevância ao problematizar a ideia. Também Josué de Castro se ligou a questão oferecendo um artigo sob o título *Subdesenvolvimento: causa primeira da poluição*, redigido em 1972, às vésperas da Conferência de Estocolmo (CASTRO, 2003).

Segundo Porto-Gonçalves (2012, p. 26-27):

Muito embora correntes hegemônicas da esquerda marxista tivessem, de início, criticado o ecologismo, o fato é que diferentes movimentos sociais, sobretudo na América Latina, começaram a assimilar a questão ambiental à sua agenda política. Junto com esses movimentos se desenvolveram importantes correntes teórico-políticas no campo ambiental: a “ecologia popular”, o “ecologismo dos pobres” e o

eco-socialismo - onde se destacaram intelectuais como o líder seringueiro Chico Mendes, assim como o epistemólogo mexicano Enrique Leff, o economista catalão Joan Martínez Alier que tem fortes ligações com movimentos sociais latino-americanos, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o biólogo e antropólogo mexicano Victor Toledo, o sociólogo marxista brasileiro Michel Löwy, entre tantos. Essa contribuição teórica-política é tão importante para compreender os complexos processos sócio-históricos que estão curso como são, ainda hoje, as teses de José Carlos Mariátegui elaboradas nos anos vinte do século passado, a Teoria da Dependência, sobretudo em sua vertente marxista (Rui Mauro Marini e Theotonio dos Santos), a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), a Teologia da Libertação (Frei Beto, Leonardo Boff, Enrique Dussel), assim como o Pensamento Descolonial (desde Franz Fanon e Aimé Césaire, ambos caribenhos, até o mexicano Pablo González Casanova, a aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui e o peruano Aníbal Quijano).

Trazendo a perspectiva de Freire a discussão latino-americana, constata-se que a situação de opressão desumaniza. Assim os oprimidos não podem “vir-à-ser” verdadeiramente porque são negados em suas dimensões fundamentais e constitutivas de sua humanidade. Torna-se evidente que os oprimidos vão buscar se libertar lutando contra quem os desumaniza. Mas a luta pela libertação deve ser a luta pela recuperação da humanidade. Segundo Freire: “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertar-se a si e aos opressores” (1983, p. 31). “A pedagogia do oprimido, nas trilhas da teoria da dependência, se fundamenta na visão da América Latina como lugar dependente, mas também de possibilidades” (STRECK, 2010, p. 330). A superação desta situação dependente será possível mediante uma dupla ruptura: externa, trazendo para a sociedade o centro das decisões; e interna, superando a sociedade cindida pelas classes. O alcance teórico e importância da obra de Paulo Freire podem ser vistos neste sentido:

Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecido como Educação Popular (...). Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia. Os teólogos haviam defendido a tese de que a teologia da libertação implica a libertação da teologia, no sentido de que ela vai muito além do ensino de conteúdos, mas se refere ao próprio processo de fazer teologia; para um grupo de filósofos, não poderia haver filosofia da libertação sem a libertação da filosofia. Em Freire temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar, ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido (STRECK, 2010, p. 331).

Também os horizontes teóricos da *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel podem assim ser aclarados:

a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492; fato constitutivo que deu origem à “Modernidade”), Centro-Periferia; no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico

(homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular, etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis), etc. (DUSSEL, 1995, p. 18) (...). Por meio de sua Filosofia da Libertação analisa o processo opressivo da dominação, em que uns se tornam senhores de outros no plano mundial, questionando o discurso da modernidade. Tanto a sua filosofia quanto a sua Ética da Libertação possuem clara opção política pelas vítimas do sistema-mundo, compreendido como o processo de ampliação da influência cultural de um sistema inter-regional (alta cultura ou sistema civilizatório) a outras culturas. (OLIVEIRA E DIAS, 2012, p. 92).

O desafio para os oprimidos é realizar uma libertação que evite uma simples inversão dos polos da situação opressora. Sendo assim, faz-se necessária a superação da própria contradição “opressor-oprimido” que acontece, segundo Freire, na luta dos oprimidos pela sua libertação: “Os opressores, violentando e proibindo que os outros não sejam igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade de que haviam perdido no uso da opressão” (1983, p. 46). Logo, as tentativas de libertação que venham dos opressores jamais passarão de falsa generosidade, uma vez que, sua “suposta generosidade” implica na permanência da injustiça e na existência da pobreza diante a situação de necessidade. Entendemos que a verdadeira generosidade incide na luta pela restauração da plena humanidade na situação dos oprimidos e na superação destas “generosidades desiguais” (BOUFLEUER, 1991).

Consequentemente, o oprimido é o interessado na transformação da sociedade, pois é ele que sente os efeitos de sua condição. Sua libertação resultará na busca da práxis de libertação. Práxis que, partindo da reflexão em torno da opressão e suas causas, visam engajar na luta pela recuperação de sua condição humana. Freire aponta desta forma a sua *Pedagogia do Oprimido*: “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele” (1983, p. 32).

A concepção política de Freire é o que dá sentido à utopia de construção da nova sociedade livre, solidária e humanista. Tal projeto impele uma pedagogia da luta política a ser elaborada no processo da luta libertadora que os oprimidos tratam historicamente. Por essa razão que não deve existir receitas prontas e previsões de como acontecerá o processo político libertador, porém, existe a exigência radial do cultivo da dialogicidade para que juntos, possam superar as práticas que reproduzem a opressão por uma nova cultura essencialmente humanizadora (ZITKOSKI, 2007). Além de uma política pedagógica dos oprimidos devem trilhar para a construção histórica, a união dos diferentes é exigida na luta contra os antagonismos (FREIRE, 1995). Essa estratégia precisa ser fundamental na luta política de libertação, das relações de gênero, das vivências étnicas e atualmente, pela situação de desigualdade social reproduzida pela questão ambiental.

Segundo Zitkoski (2007, p. 242):

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

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

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

Assim, a substantividade democrática na vida política (FREIRE, 1987) requer a prática do diálogo, da busca do entendimento como princípio que está acima de outras formas e estratégias da luta política de humanização/transformação do mundo.

Aqui se faz necessário, trazermos a contribuição dusseliana ao sentido e significado do termo *libertação*. Segundo Dussel (DUSSEL, 1986), a Filosofia latino-americana terá sua originalidade ao se fundar sobre um projeto ético-antropológico interpretante do homem latino-americano. Tal projeto só poderá ser realizado se se constituir numa filosofia sobre novas bases metodológicas e históricas, sendo necessário ao pensamento latino-americano ultrapassar os modelos metodológicos das filosofias européias que geram a alienação do homem latino-americano (OLIVEIRA, s/d). No plano metodológico, Dussel, partindo de Marx e da tradição semita propõe uma nova formulação metodológica: o Método anadialético. Trata-se de uma metodologia filosófica original, porque se distingue e supera os procedimentos e categorias etnocêntricas da modernidade européia. O Método da *Filosofia da Libertação* terá seu ponto de partida no princípio da alteridade, onde o pressuposto desse método estabelece que o discurso filosófico tem um caráter eminentemente ético, para além da dimensão puramente lógica. O discurso é válido ou inválido não pôr sua correção lógica, mas por seu acordo ou desacordo com a justiça (DUSSEL, 1986). Torna-se evidente que neste ensaio, não teríamos espaço para detalhar todo o escopo do pensamento dusseliano, mas sim,

desenvolver seus principais postulados a partir das categorias *alienação e libertação* e suas implicações para a questão ambiental.

Para Dussel, a *alienação* consiste no fato de tomar o “outro enquanto instrumento” (objeto prático), isto é, enquanto um ser que serve de mediação para a realização das vontades do outro, aniquilando a semelhança e a distinção. Assim, a alienação resulta de uma práxis de dominação, que é a afirmação de um projeto totalizador opressor e autoritário (OLIVEIRA, s/d). Nessa perspectiva o projeto dominante impõe seu horizonte de abrangência, utilizando e instrumentalizando a tudo e a todos em função de uma cultura individualista, como por exemplo, expressa o capitalismo. Para assegurar a realização desse projeto dominador seus interessados promovem diversos tipos de alienação, a do capital, do trabalho, da cultura, a política, a religiosa, a educativa. Deve-se observar, segundo Dussel, que a alienação apresenta-se não somente em forma de discurso, mas também, ao nível das ações e condutas (DUSSEL, 1977).

A *libertação* dentro deste horizonte consiste na desalienação das pessoas, povos, culturas e instauração de uma nova ordem fundada no respeito à alteridade e exterioridade humana, pois no processo de desalienação é preciso estar atento para não compreender o outro apenas como dimensão objetiva do mundo, como um meio para realizar determinado “projeto libertador”. Logo, é preciso cuidar para não construir uma totalidade na qual o outro aparece como objeto da ação de outros, sendo necessária uma crítica constante a toda ontologia de sistemas totalizantes. O *ethos*, o caráter da libertação exige não repetir a mesma ordem dominante e excludente, mas criar uma nova a serviço do outro. Esse *ethos*, para Dussel, se estrutura a partir do acolhimento alterativo, amor de justiça, acolhimento do outro enquanto outro que nos leva a compartilhar de sua miséria, da miséria de um povo, dos sofrimentos dos excluídos, dos explorados. A partir daí, somos provocados a buscar relações fraternas e solidárias que nos motiva à subversão do sistema para reconstruí-lo numa justiça real que afirma a dignidade humana. Sendo assim, indicamos que:

A metodologia de investigação da Filosofia da Libertação poderá revigorar os estudos de história latinoamericana na direção em que estamos apontado, superando a perspectiva historiográfica eurocêntrica. O método ana-dialético de Enrique Dussel poderá expor a totalidade histórica a partir das múltiplas configurações culturais vividas dinamicamente pelas etnias e grupos sociais, cujo *ethos* jamais está absolutamente incluído no projeto de dominação das classes colonizadoras (OLIVEIRA, s/d, p. 22)

Nesta perspectiva, o método analético de Dussel, é um método cujo ponto de partida é uma opção ética e uma práxis histórica concreta. Evidencia-se que deve aliar o rigor teórico

especulativo e a ação ético-política à favor da libertação humana, uma vez que, a indiferença compactua com o sistema vigente. Pois não é pela lógica e a eficácia que devemos mensurar o conhecimento, mas pelo seu caráter humanizador e justo das relações sociais, sobretudo, nas relações com a natureza. Ou seja, para Dussel é através da Ética da Libertação com seus princípios mais elaborados que traz em seu horizonte uma ética necessária em face da “miséria que aniquila a maioria da humanidade no final do século XX”, junto com a incontível e destrutiva contaminação ecológica do planeta Terra (DUSSEL, 2000, p. 15). Sua ética fundamenta-se também na criticidade que entendemos ser vital para a perspectiva ambiental assumida neste ensaio. Ela se utiliza a inevitabilidade da existência de vítimas como critério para julgar criticamente a totalidade de um sistema de eticidade. Significa que sua razão crítica “permite o (auto) reconhecimento das vítimas do sistema-mundo (dominados: operários, índios, escravos, etc. e discriminados: mulheres, idosos, incapacitados, imigrantes, etc.), bem como o descobrimento de suas alteridades e autonomias, negadas pelo sistema-mundo vigente” (OLIVEIRA E DIAS, 2012, p. 98).

Já para o educador brasileiro existe uma ideia essencial que perpassa a análise das condições necessárias para o compromisso libertador: o trabalho de libertação não pode se inspirar em métodos que produziram a *consciência alienada*, a opressão. Para isso, Freire indica a necessidade que a liderança libertadora estabeleça um diálogo crítico com os oprimidos. “O diálogo para Freire, implica na combinação da reflexão e da ação. Ele é a práxis pronunciante do mundo, com a qual os homens o transformam, ao mesmo tempo em que se humanizam” (BOUFLEUER, 1991, p. 115).

Enrique Dussel alude a um *ethos* da libertação que pressupõe algumas características que marcam a liderança libertadora. Para Dussel, *ethos* significa costume ou o caráter de uma pessoa ou de um povo. Na perspectiva libertadora, consiste no modo de deixar que o outro seja Outro, em reconhecê-lo como projeto novo. Mas, como o Outro só se revela pela palavra, torna-se necessidade escutar sua voz que transcende o além do meu mundo. Ou seja, torna-se voz do Outro que me comove e me faz assumir sua causa, sendo também responsável por ela.

De fato, o *ethos* da libertação é vivido como amor-de-justiça e pressupõe a pulsão alterativa. Esta faz o homem transcender o horizonte do seu mundo e abrir-se responsabilmente ao Outro, que é, no caso, o oprimido. Na verdade, trata-se de comiserção, de um por-se-junto-a-miséria do Outro, para servi-lo em razão de sua real dignidade como exterioridade (BOUFLEUER, 1991, p. 116).

Postulamos que a proposta de Dussel se aproxima de Freire em relação do que chamamos *ethos* de libertação. Existe uma convergência de argumentos para a proposição de

um mesmo sentido. Pois quando Freire rejeita a “doação” do saber revolucionário ao oprimido e indica uma postura de confiança e de diálogo, ele está assinalando que o projeto de libertação deve se construído com o oprimido. Da mesma forma, há uma complementaridade entre quem cala e dá sua palavra e aquele que escuta e atende, tal como propõe Dussel. O decisivo para ambos autores, é considerar o oprimido como pessoa livre, digna de respeito e dedicação, capaz de ter uma posição contribuindo para sua libertação. Significa rejeitar a postura que “toma o oprimido como objeto de manipulação por parte da liderança revolucionária. E isso que se verifica nos dois autores em questão” (BOUFLEUER, 1991, p. 117).

Percebe-se que, no ethos da libertação proposto por Freire e Dussel, existe uma ênfase na palavra, pois para Dussel, o pedagógico se desenvolve na bipolaridade palavra-ouvido. A exterioridade do Outro, que aqui é o Outro pedagógico, se revela pela palavra. A pedagógica implica num recíproco falar e escutar. Assim, o ver o compreender significariam numa tendência ao julgamento, à objetivação e à dominação, enquanto o falar e escutar, própria do *ethos* semita, resultaria numa atitude de acolhida, respeito e libertação. Em Freire, a palavra geradora do seu método que aquela que pronuncia o mundo, transformando-o; a palavra que aprende a dizer; a palavra do diálogo, da comunicação, da comunhão. A partir destas considerações, podemos indicar que:

fica bastante evidente que a convergência que se estabelece entre Dussel e Freire quanto à relação pedagógica. As implicações da analogia na proposta de Dussel têm muito a ver com as do diálogo proposto por Freire. O que ambos rejeitam é o autoritarismo, o dogmatismo e o depósito de conteúdos, que tornam o educando objeto de manipulação do educador. Por isso, a proposta é de uma fecundação recíproca no processo educativo (BOUFLEUER, 1991, p 119).

Contribuições de Dussel e Freire à Educação Ambiental Crítica

Partindo das convergências e complementaridades apontadas acima nos dois autores, iremos tecer algumas contribuições à Educação Ambiental crítica que os nossos autores sinalizaram. A Educação ambiental crítica considera de modo integrado as relações sociais e ecológicas. Sendo assim, nesta as bases éticas e antropológicas colaboram e cimentam a negação da opressão como “naturalização das relações” (PERALTA; RUIZ, 2004). É o contexto social e econômico que determina as formas de expropriação e dominação, sendo possível transformá-lo, mas com a condição de que cada sujeito e grupo social se transformem em sujeitos históricos conscientes de sua real condição de alienação no marco de uma sociedade desigual e constituída, portanto, em classes.

As propostas de Dussel e Freire para a Educação Ambiental crítica auxiliam na adoção de estratégias políticas dirigidas à emancipação/libertação inscritas nos marcos de um processo de radicalização da questão social, sendo contrários a lógicas neoliberais hegemônicas, próprias da feição que o capitalismo assume na América Latina em sua matriz colonial.

A contribuição de Paulo Freire põe em evidência os fundamentos filosófico-políticos na sua teoria do conhecimento e ação no mundo que denominamos educação libertadora. Uma das principais concepções da educação libertadora é que a educação é uma atividade em que os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo educam-se em comunhão (TOZONI-REIS, 2006). Esse processo, Freire chama de “conscientização”, isto é, ao se aprofundarem no conhecimento da realidade vivida, real e concretamente pelos sujeitos, os quais têm as possibilidades de emergir no conhecimento de sua própria condição, ou seja, de sua própria vida. Em vista disso, a educação libertadora é uma alternativa política à educação tradicional, a que ele denominou “educação bancária” que por opção política e metodológica de caráter “pacificador”, realiza-se por simplesmente transmitir conhecimentos de educadores para educandos sem promover uma crítica radical. Por sua vez, a educação libertadora objetiva questionar as relações dos homens entre si e deles com o mundo, criando condições para um processo de desvelamento do mundo que tem como prioridade transformá-lo socialmente. Para Freire, a educação não é a garantia das transformações sociais, mas as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade (FREIRE, 1983).

Paulo Freire num dos subtítulos do primeiro capítulo de sua *Pedagogia do Oprimido* (1983) revela que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. A *Pedagogia da Libertação* e sua expressão Ética Universal do Ser Humano surgem de um processo histórico de libertação dos povos latino-americanos, expresso também em outras formulações teórico-metodológicas, como a *Filosofia da Libertação* ou *Ética da Libertação*, a *Teologia da Libertação*, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e dos Movimentos de Educação e de Cultura Popular (ANDREOLA, s/d). A *Pedagogia do Oprimido* de Freire tem seu projeto histórico-político, pertencente à humanidade, dada a sua universalização. Dessa forma, a *Pedagogia do Oprimido*, é um projeto coletivo que se assumido com liberdade e criatividade visa um projeto de emancipação. Este processo histórico de transformação e libertação é desenvolvido no diálogo e no fazer conjunto com os sujeitos históricos, a multidão dos oprimidos, que constituem a “comunidade das vítimas” segundo Dussel (2000), dos “oprimidos”, segundo Freire.

Vislumbra-se aí, um projeto pedagógico de libertação, uma práxis revolucionária em um projeto baseado na conscientização, que em Paulo Freire toma conotação eminentemente política, transformando-se numa relação que deve ser superada.

É evidente que a filosofia de Dussel, não pode ser tratada como uma filosofia educacional, muito menos ambiental, haja vista, que em seus escritos, não prevalece uma intenção pedagógica (embora seja um conceito no escopo de seu pensamento), como também não podemos assinalar que a obra de Paulo Freire tenha no conjunto uma preocupação ambiental. Apontamos que ambos pensadores tematizaram um pensamento filosófico-político que na história da América Latina e na história da educação tiveram expressiva influência nas pedagogias críticas e nos instrumentaliza para refletirmos criticamente a sociedade, bem como o contraponto à efetivação dos projetos societários vigentes que excluem o ser humano da possibilidade de vir-à-ser mais (ZITKOSKI, 2007).

Em Dussel, constatamos a preocupação fundamental com a Libertação dos sujeitos envolvido no processo de opressão do sistema colonial europeu, cujo processo deixou chagas sociais em nosso continente. Desse modo, o autor nos propõe refletir sobre a nossa condição de sujeitos inseridos na realidade social, para que possamos desenvolver uma perspectiva crítica dos acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos em torno do sistema vigente. A abordagem latino-americana de Enrique Dussel descobre sua vitalidade e alcance crítico neste esforço de diálogo e aproximação com a proposta de Paulo Freire. Assim, nesta perspectiva somos capazes de descobrir um aspecto fundamental: a existência de muitos mundos diferentes dentro do nosso mundo: a “outridade latino-americana” (DUSSEL, 1986), dentro da nossa realidade. Metodologicamente optamos por valorizar o foco de análise na educação trazendo o enfoque da filosofia e da educação libertadora, por reconhecermos a importância que ela ocupa, enquanto práxis, orientação e efetividade histórica em nosso continente (COSTA, 2011).

A *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel se apresenta num propósito único: libertar filosófico-politicamente (DUSSEL, 1986). Ou seja, quer libertar-nos politicamente, mostrando-nos alguns mecanismos de dominação e exploração que normalmente nos passam despercebidos ao cotidiano. A libertação filosófica e a libertação política se completam e são inseparáveis no método dusseliano, pois contemplam todas as dimensões da vida pessoal e coletiva. Assim, possibilitam-nos instrumentos teórico-práticos para libertação integral, não só como sujeitos, mas enquanto sociedade, impelindo-nos a uma nova ordem social justa e igualitária. Consequentemente, o apelo à “responsabilidade do outro” e “pelo próximo”, que

este rosto (Outro) traz está concretamente, existencialmente e historicamente marcado. O “outro”, de quem assinala Dussel, é o outro com um rosto, o outro concreto, em milhões de rostos que carregam as marcas do sangue, os sulcos da fome e da humilhação. Esta crítica, o autor não faz no nível das argumentações metafísicas, mas sim no plano humano das opressões historicamente estabelecidas. Em outras palavras, poderíamos falar numa ética da libertação como fundamentação ética e radical para a realização humana (DUSSEL, 1986). O “outro” negado de Dussel é, nesse contexto, o oprimido que assinala Freire, uma vez que, o mesmo sempre buscou uma práxis dentro de seu país, sendo incontestável que o “oprimido” (que mencionava em seus escritos) significa o *encobrimento* de todos os povos da América Latina² (DUSSEL, 1993). A devida e necessária aproximação entre exclusão latino-americana e reconhecimento da solidariedade humana como ponto de partida para uma redefinição do atual projeto societário, requer em ancorar neste método de abordagem na realidade visando transformá-la radicalmente. Tal abordagem envolve compreensões da questão ambiental fruto de sistema colonizador e dominante que por séculos alija o povo latino-americano de sua condição e realização (ASSMANN E SUNG, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi explicitado, indicamos que a relevância dos referenciais e categorias trabalhadas por Dussel e Freire possui muitas complementaridades e convergências para a Educação Ambiental crítica, uma vez que, suas compreensões de homem-mundo são vitais para a posição epistemológica assumida por esta. Para a perspectiva crítica em que ambos se inserem, a práxis de dominação não reconhece a alteridade. O outro deixa de ser importante para tornar-se coisa. O agir da opressão, ao negar o Outro como outro, incorpora-o num sistema que o aliena e a possibilidade em transformarmos as formas como nos relacionamos com a natureza, o que implica, nos relacionarmos com a humanidade. Seguindo o viés marxista, para Dussel a práxis de dominação na organização da produção é o que define o grau de alienação na formação social. No modo de produção assim constituído, o Outro

² Na crítica histórica de Zanotelli, há o seguinte questionamento: Quais são estes traços identitários? Somos latino-americanos? Se o somos, não aceitamos facilmente que o sejamos segundo a visão preconceituosa que os países do Primeiro Mundo têm de nós. Mas o fato de sermos tratados preconceituosamente, estigmatizados como indolentes, preguiçosos, andarilhos, improvisadores, não muito sérios em cumprir os compromissos empenhados, etc... de não termos nem espaço, voz e vez nos meios de comunicação daqueles países, o fato ainda de sermos esquecidos e negados, mesmo e especialmente nos fatos em que somos lembrados (carnaval, futebol e escândalos) essa contraposição, essa discriminação, é também um lugar de nossa identificação. É preciso recolher com cuidado os vetores de nossa identidade e o processo de nossa identificação. ZANOTELLI, J. *América Latina: raízes sócio-político-culturais*, p. 14.

(trabalhador) perde sua liberdade. Sua vida e seu fazer já não lhe pertencem e passa a ser instrumento a serviço de interesses alheios. Alienação e dominação são aspectos intrínsecos à totalidade totalizada. O processo de libertação tem seu ponto chave na escuta da voz do Outro, o que vem a exigir respeito e responsabilidade para com ele. Segundo Dussel, a libertação que implica num trabalho em favor do Outro, não pode ser resumido na relação homem-homem (práxis), mas inclui a relação homem-natureza (*poiesis*). Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Logo, o sentido da práxis de libertação será de transposição do horizonte do sistema para construir uma formação social nova e mais justa. “Uma práxis que se restringisse a um movimento intra-sistêmico não conseguiria criar algo de realmente novo, pois não passaria de uma mediação dentro de um mundo já dado, dentro de uma ordem marcada pela dominação. Tal posição vem apontar que: A exclusão social se constitui num problema ético e político, o que implica, a partir do olhar de Dussel, não apenas reconhecer a existência de vítimas ou de oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança.

Por tudo isso, a libertação social e política estão dialeticamente relacionadas, sendo compreendidas no processo de vir-à-ser superado na contradição opressor-oprimido/colonizador-colonizado. Nesse âmbito, a *Pedagogia do oprimido* de Freire colabora por ser uma pedagogia do ser humano nas mais diversas e complexas relações. Ou seja, o educador tem de agir na práxis, e para tal precisa ser educado/educar/educar-se, não lhe sendo suficiente o simples contato distanciado com aqueles aos quais se destina sua tarefa. E é nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel possuem reconhecimento em suas premissas políticas que se tornam essenciais para a educação ambiental. Por tudo isto, consideramos que a Educação Ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental

é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem.

Em síntese, compreendemos que as posições de Enrique Dussel e Paulo Freire contribuem com a Educação Ambiental crítica na forma de repensarmos os fundamentos e a práxis de uma Educação Ambiental consistente no enfrentamento da realidade de desigualdade social da América Latina e no compromisso social manifestado no processo pedagógico emancipatório. Com os dois autores críticos, aprendemos que a consciência ético-crítica é necessária para que se compreendam as causas da opressão e da exclusão sociais para intervir e transformar as realidades educacional e social.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. **Ética e solidariedade planetária**. In: DALLA VECHIA, A. (Org.). *Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Pelotas: Seiva, 2003, p. 17-37.

_____. **Freire e Habermas: aproximações possíveis e convergências impossíveis**. s/d.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOUFLEUER, P. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

CASTRO, Josué de. Subdesenvolvimento: causa primeira da poluição In: CASTRO, Josué de. **Fome: um tema proibido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, C. A. S. Filosofia latino-americana: pressupostos para a "libertação ambiental". In: VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, Ribeirão Preto. **Anais do VI EPEA**. UNESP, 2011.

DUSSEL, E. **20 teses de política**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

_____. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GHIGGI, G; KAVAYA, M. Frantz Fanon e a pedagogia da "colaboração muscular". In: STRECK, D. (Org.). **Pensamento pedagógico latino-americano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 377-391.

OLIVEIRA, D. **O método da Filosofia da Libertação, segundo Enrique Dussel**. s/d.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. Santa Catarina, **Interthesis**, v. 9, n.1, 2012, p. 16-50.

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

PERALTA, J; RUIZ, J. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 241-280.

STRECK, D. (Org.). **Pensamento pedagógico latino-americano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. (Org.). **Pensamento pedagógico latino-americano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 329-345.

STRECK, D; ADAMS, T; MORETTI, C. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. (Org.). **Pensamento pedagógico latino-americano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.

TOZONI-REIS, Marília. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, 2006. p. 93-110.

ZANOTELLI, J. **América Latina: raízes sócio-político-culturais**. 3 ed. Pelotas: Educat: 2007.

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

Recebido para publicação em 17/06/2013

Aceito para publicação em 07/11/2013