



## Aproximações entre a educação ambiental crítica e a práxis decolonial de Amílcar Cabral

Rhuann Carlo Viero Taques<sup>1</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6741-1301>

Djankaw Kilombola de Lima Marques<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2539-6120>

Fábio Teruo Mise<sup>3</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1474-855X>

**Resumo:** Na diligência de construir reflexões que favoreçam a superação de pensamentos hegemônicos e coloniais, este ensaio teórico objetivou refletir sobre a articulação entre a Educação Ambiental Crítica e a decolonialidade à luz do pensamento político do revolucionário Amílcar Cabral. Para tanto, partimos do pressuposto de que a Educação Ambiental Crítica e a dialética da práxis político-cultural cabralina encontram referenciais teóricos e práticos de uma razão emancipatória capaz de projetar realidades alternativas ao capitalismo degradante, ao colonialismo, ao eurocentrismo crescente e ao racismo socioambiental estrutural em que o Continente Africano e a América Latina estão historicamente assujeitados.

**Palavras-chave:** Racismo; Injustiças socioambientais; Colonialidade.

## Enfoques entre la educación ambiental crítica y la praxis decolonial de Amilcar Cabral

**Resumen:** En el esfuerzo por construir reflexiones que favorezcan la superación del pensamiento hegemónico y colonial, este ensayo teórico tuvo como objetivo reflexionar sobre la articulación entre Educación Ambiental Crítica y descolonialidad a la luz del pensamiento político del revolucionario Amílcar Cabral. Para ello, asumimos que la Educación Crítica Ambiental y la dialéctica de la praxis político-cultural de Cabralina encuentran referentes teóricos y prácticos de una razón emancipadora capaz de proyectar realidades

---

<sup>1</sup>Mestrando em Botânica na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador no Núcleo de Educação Ambiental da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: [rhuanntaques@gmail.com](mailto:rhuanntaques@gmail.com).

<sup>2</sup>Pedagoga do Campo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Membro do Conselho fiscal da Associação para Desenvolvimento Rural do Quilombo/Assentamento Paiol de Telha, Entre Rios, Paraná. E-mail: [djankawtrans@gmail.com](mailto:djankawtrans@gmail.com).

<sup>3</sup>Doutor em Biologia Comparada pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador no Núcleo de Educação Ambiental da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: [fabio\\_mise@hotmail.com](mailto:fabio_mise@hotmail.com).

alternativas al capitalismo degradante, colonialismo, eurocentrismo creciente y racismo socioambiental estructural en el que la El continente africano y América Latina están históricamente sujetos.

**Palabras-clave:** Racismo; Injusticias sociales y ambientales; Colonialidad.

### **Approaches between critical environmental education and Amílcar Cabral's decolonial praxis**

**Abstract:** In the effort to build reflections that favor the overcoming of hegemonic and colonial thoughts, this theoretical essay aimed to reflect on the articulation between Critical Environmental Education and decoloniality in the light of the political thought of revolutionary Amílcar Cabral. We assume that Critical Environmental Education and the dialectics of Amílcar Cabral's political-cultural praxis find theoretical and practical references of an emancipatory reason capable of projecting alternative realities to degrading capitalism, colonialism, growing eurocentrism and structural socio-environmental racism in which the African Continent and Latin America are historically downtrodden.

**Keywords:** Racism; Social and environmental injustices; Coloniality.

#### **Introdução**

O fato colonial e o colonialismo vêm historicamente estruturando, dando forma e conformando o que comumente é chamado de (crise da) modernidade nas sociedades “civilizadas”. Seus discursos e narrativas anunciaram e continuam anunciando os modelos e padrões culturais, bem como os modos de ser e viver no mundo, tornando invisível a ótica de povos colonizados, subalternos e subordinados à CISTemas de violações de direitos humanos. Em síntese, a colonialidade continua operando para a “inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2012, p. 54).

Neste contexto, os movimentos decoloniais que buscam romper com as colonialidades vividas por povos não europeus se constituem como um duplo movimento de relações com as conformações sociais contemporâneas. Isto porque, além de trabalharem para o desocultamento de violências, opressões, explorações e racismo, também lutam pela afirmação de outros modelos a partir de raízes sociológicas, culturais e epistemológicas que não possuem como referência o modelo do colonizador. Esses enfrentamentos se dão em diversas esferas que constituem as sociedades a partir da práxis de movimentos de resistência e reconstituição da existência humana.

Um dos maiores exemplos de movimentos de decolonização já vistos na humanidade foi aquele que teve como personalidade guia o político, agrônomo e teórico marxista Amílcar Lopes Cabral na Revolução de Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde. Apesar de Cabral não ter presenciado a independência desta unidade binacional que ocorreu cerca de

oito meses após sua execução, seus pensamentos políticos ecoaram no mundo, principalmente no tocante a ideia de que processos revolucionários eram, em primeira instância, processos educativos.

Nomeado como “Pedagogo da Revolução” por Paulo Freire (1977), Cabral acreditava que a educação era a principal arma para libertação da colonialidade, pois somente por meio dela seria possível formar sujeitos com consciências políticas suficientemente fortes para conquistar formalmente a independência nacional. Sob os moldes de Karl Marx, a educação poderia fomentar o desenvolvimento de uma sociedade livre de subjugação humana, transformando as estruturas que promovem as ignorâncias e os preconceitos raciais. Para Cabral, apenas a educação era capaz de denunciar as contradições do colonialismo em sociedades submetidas secularmente a esse sistema, onde as realidades sociais que se colocavam partiam de condicionamentos impostos pela força de bloqueio do processo histórico de povos não europeus (CABRAL, 1978).

Compreendemos que a Educação Ambiental em sua macrotendência crítica se articula com os pensamentos políticos de Amílcar Cabral na medida em que: 1) escapa do modelo desenvolvimentista de uma cultura de colonização e mercantilização da vida, da natureza, de economização do mundo e de valores consumistas; 2) indica um referencial teórico e epistemológico que dá base para análises mais complexas das realidades socioambientais contemporâneas. Diante disto, o presente manuscrito, por meio de um ensaio teórico, objetiva discutir estes aspectos e outras aproximações entre o pensamento político decolonial de Amílcar Cabral e a Educação Ambiental Crítica.

### **Apontamentos sobre o pensamento político de Amílcar Cabral**

Amílcar Lopes Cabral (1924-1973) foi um líder político e teórico revolucionário que atuou no marco histórico da luta anticolonial de independência da unidade binacional e biterritorial de Guiné Bissau e Cabo Verde em um contexto de subdesenvolvimento africano que servia de base para a colonização europeia. Seu trabalho e dinamismo viabilizou a descolonização das mentes da população guineense e cabo-verdiana na diligência de, por meio de uma luta armada, apropriarem-se de suas histórias, políticas, economias e diversidades culturais silenciadas pelo colonialismo português (RIBEIRO, 2018).

De acordo com Amílcar Cabral, a principal característica expressa pelo colonialismo enquanto conceito histórico que explicita a presença e a dominação territorial do colonizador é a negação da identidade política do povo dominado por meio da usurpação da liberdade do desenvolvimento de suas forças produtivas (CABRAL, 1978). O agrônomo constatou este fenômeno ao observar que o sistema de monoculturas e agriculturas intensivas implementadas na África pela colonização portuguesa representava um perigo e uma situação de dependência econômica de camponeses tradicionais que se baseavam na produção de arroz para autoconsumo e na produção de amendoim para exportação para a Europa.

Observa assim como as classes dirigentes nativas foram perdendo prestígio e poder à medida que crescia a influência externa. E observa como a população camponesa, ou pelo menos parte dela, foi migrando para as cidades onde emergem novas classes e novos grupos, tais como os trabalhadores assalariados, os funcionários do Estado, os comerciantes e as profissões liberais. Assistindo à reconfiguração dos estratos e das hierarquias sociais no campo – com o surgimento de uma classe de agricultores com pequenas propriedades – Cabral vai estar particularmente atento à formação de um proletariado agrícola de assalariados (NEVES, 2005, p. 06).

A partir do emprego de uma nova forma de produção material da vida, a colonialidade, para Cabral, extinguiria a possibilidade dos sujeitos de pensarem sobre a perspectiva da liberdade, ou mesmo de desenvolverem formas outras de organizar a vida em sociedade, já que estes eram convencidos de que suas culturas, tecnologias, modos de viver e significados para os fenômenos da realidade eram primitivos, selvagens e incivilizados. Desse modo, seus estudos em agronomia serviram como base para sua atuação política, de modo a articular esta área do conhecimento com as relações de poder, de produção e de estabelecimento de classes sociais que eram protagonistas na arquitetura do processo de decolonização de seu país (RIBEIRO, 2018).

[...] o poder, nesta perspectiva, é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da “natureza”, do sexo, da subjetividade e da autoridade. Portanto, o poder não se reduz às “relações de produção”, nem à “ordem e autoridade”, separadas ou juntas. E a classificação social refere-se aos lugares e aos papéis das gentes no controle do trabalho dos seus recursos (incluindo os da “natureza”) e seus produtos; do sexo e seus produtos; da subjetividade e dos seus produtos (antes de tudo o imaginário e o conhecimento); e da autoridade, dos recursos e dos seus produtos (QUIJANO, 2013, p. 46).

Amílcar Cabral compreendia que as colonialidades passavam a operar em diversos âmbitos da vida, desde os âmbitos subjetivos das relações entre os seres humanos até as estruturas econômicas e políticas que guiam as sociedades, percebendo como os racismos e os usos extrativistas dos recursos naturais estavam conjuntamente ligados e estruturando a ideia e a conformação do capitalismo na África. Portanto, ele concebia a reafrikanização da mente como exigência de um processo educativo que fosse realmente transformador e libertador. Para o político, tratava-se de superar a ideologia colonialista, racista e machista que convencia homens e mulheres de uma suposta “inferioridade humana” perante os colonizadores europeus, os quais impunham a assimilação e a consequente deculturação como única “salvação” para os que eram por eles chamados pejorativamente de “pretos de alma branca” (RIBEIRO, 2018). Assim, em Guiné-Bissau e em Cabo-Verde, Cabral atuou como “combatente da liberdade”, não só na resistência militar, mas também na liderança política da decolonização. Nas palavras de Mário de Andrade (1980), ele agiu como um verdadeiro pedagogo político-cultural de seu povo, pois, em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, Amílcar Cabral entendia a “necessidade da libertação cognitiva, da superação da racionalidade imbricada pela colonialidade” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 15), compreendendo que a educação possui um papel fundamental na instância de promover modos de “vir a ser” no mundo que possibilitem sociedades decoloniais.

Cabral tinha isso muito claro, pois compreendia que o conhecimento, ou ainda, quem detinha e organizava os conhecimentos do e no mundo, era responsável pela estruturação e subjugação da humanidade, servindo como base para a relação colonizador/colonizado. O político entendia que sem a emancipação dos sujeitos por meio da educação, o racismo (não meramente fenotípico, mas também cosmoperceptivo e epistemológico) permitiria a criação e socialização de padrões cognitivos e definições de verdades pelos colonizadores juntamente com os mecanismos de perpetuação de controle social que determinam o que os sujeitos colonizados desejariam ou não para suas vidas. Assim, o pensamento político de Cabral tinha consciência da “máquina de poder exercida pelo colonialismo, na qual focava seu domínio econômico e político no controle – imposição pessoal e psicológica que permeia e subjuga a autonomia e capacidade de auto reconhecer os processos que os formam – dos colonizados” (MACHADO, 2019, p. 06).

A admiração por Cabral, por conta de suas aspirações com o campo da educação, é registrada por Paulo Freire na dedicatória de seu livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), publicado pela primeira vez em 1977. Nesta obra, comungando a crítica decolonial, Freire aponta que Cabral reconhecia a educação como forma de conscientização e politização para a superação do colonialismo/colonialidade arraigado/a não somente no sistema social das colônias e ex-colônias, mas em grau máximo, nas subjetividades de seus povos. Diante disto, Cabral, por meio de suas práxis crítica, transcendeu seus próprios limites geográficos e temporais, enquanto resultado de uma cultura crítica de resistência nascida na periferia em luta contra um sistema de dominação.

### **Revisitando a Educação Ambiental Crítica**

A Teoria Crítica, formulada pelo Instituto de Pesquisa Social, conhecido popularmente como Escola de Frankfurt, pode ser compreendida como um arcabouço filosófico, social e auto reflexivo, criado a partir das tensões políticas da Alemanha em meados do século XX diante do turbulento modo de organização capitalista industrial das sociedades contemporâneas (NOBRE, 2004; FLECK, 2017).

O instituto supracitado, composto por intelectuais como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Jürgen Habermas, tinha por objetivo contribuir com pesquisas que coadjuvassem a compreensão crítica e global das problemáticas relativas às sociedades do mercado. Para tanto, estes cientistas sociais apoiavam-se nos referenciais filosóficos práticos de Karl Marx a partir da análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade de consumo, na crítica à racionalidade instrumental e aos processos inerentes à acumulação capitalista, a eficiência produtiva, a quantificação da realidade, a dicotomia entre sociedade-natureza e a explicação do metabolismo social a partir da formação das sociedades de classe (NOBRE, 2004; LOUREIRO, 2005; FLECK, 2017).

Historicamente, a Teoria Crítica foi proposta por Horkheimer (1937) em seu ensaio-manifesto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” que, contrapondo-se de maneira gnosiológica a Teoria Tradicional e aos pensamentos cartesianos, revelava e desafiava as estruturas de poder que tencionava as maneiras de se produzir vida em sociedade a partir do paradigma capitalista. Pode ser considerada como Teoria Tradicional toda aquela que é produzida e

validada nos âmbitos da ciência positivista tendo como elementos norteadores a abstração conceitual das sociedades e suas dinâmicas sem vinculação com suas realidades concretas. Isto se dá por meio de modelos de pensamentos que as pressupõem como a-históricas e também pela neutralidade e a objetividade do conhecimento científico na explicação do metabolismo das organizações sociais existentes (LOUREIRO, 2005).

Estas concepções ignoram os movimentos históricos, sociais e científicos como exercícios concretos de uma prática social adentrada em meio a uma malha complexa de tratos políticos, econômicos e ideológicos que constituem as relações de poder (PINZANI, 2017). Ademais, se fazem cegas ao fato que reside no discurso de que as problemáticas socioambientais existentes nas sociedades do mercado surgem a partir das infraestruturas e pressupostos socioculturais que norteiam as forças produtivas materiais dos sujeitos (Ibid.).

A Teoria Crítica, portanto, assumiu o compromisso de combinar as convicções práticas e normativas do marxismo na diligência de "explicar o que está errado com a realidade social presente, identificando atores para mudá-la, fornecendo normas claras para o criticismo com finalidades práticas para o futuro" (BOHMAN, 1996, p. 40). Já que a Teoria Tradicional meramente reflete e explica a realidade como a própria é, a Teoria Crítica deve ir além para transformá-la, trabalhando na "emancipação dos seres humanos e das circunstâncias que os escravizam" (HORKHEIMER, 1982, p. 87). Deste modo, torna-se capaz de produzir confrontos entre a cultura e ciência, apresentando inspirações políticas para a (re) organização da sociedade à medida que busca superar o funcionalismo e sua crise da razão (TREIN, 2012).

A Educação Ambiental, compreendida como um campo do conhecimento que tematiza o ambiente em um processo de resgate de valores morais e éticos perdidos historicamente na relação sociedade/natureza (MENDES et al., 2020), ao ser preconizada como crítica, internaliza os aspectos epistemológicos indicados acima. Em primeira instância, ela fundamenta-se na contestação da fragmentação das ciências, das sociedades e das problemáticas ambientais em setores que são claramente complexos, formados por esferas indissociáveis, assim como os fios que compõem a malha de um tecido, como aponta Morin (2015). Em última instância, a Educação Ambiental Crítica encontra respaldo na dialética, ou seja, em um "caminho entre ideias", como método principal para compreender o ambiente

de maneira multidimensional, relacionando as problemáticas e fenômenos identificados na natureza com as forças sociais e políticas que os afloram e estimulam (LOUREIRO, 2005; TREIN, 2012).

Para a Teoria Crítica, o isolamento de disciplinas setoriais nas sociedades capitalistas desvia a compreensão de como as forças de produção do mercado interagem entre si, ficando os sujeitos ao sabor das razões instrumentais que trabalham na manutenção das normas sociais em vigência (FLECK, 2017; PINZANI, 2017). Para a Educação Ambiental Crítica, da mesma forma, os isolamentos de problemáticas ambientais de seus contextos sociais e políticos esvaziam-se no pragmatismo de acreditar, por exemplo, que a crise hídrica e a geração de resíduos sólidos podem ser controlados a partir de atitudes singulares e ações pontuais como a economia de água durante o banho e a separação de lixo para a coleta seletiva (TREIN, 2012)

É preciso compreender que as adversidades ambientais são apenas “planos de fundo” onde se refletem os infortúnios, as desigualdades e as injustiças sociais. Afinal, os grandes causadores dos problemas ambientais são aqueles que compõem o grande empresariado, setor que detém os meios de produção material no capitalismo e que explora ferozmente a natureza (MENDES et al., 2020). Entretanto, sabemos que as consequências dessas explorações, como a falta de água, as mudanças climáticas e a propagação de doenças, como a do Coronavírus, recaem a partir de uma injustiça distributiva sobre as classes mais pobres das sociedades.

Diante disto, a dialética da Teoria Crítica na Educação Ambiental se dá diante da possibilidade de compreender as problemáticas ambientais a partir de uma apropriação da economia política, buscando nas divisões de classes os elementos e estratégias que pautam os contextos sociais e políticos que permitem com que os detentores dos meios de produção trabalhem na manutenção das desigualdades socioambientais (COSTA; LOUREIRO, 2019). Longe de maximizar a dimensão cultural a ponto de a desvencilhar das esferas sociais, alguns estudos no âmbito da Educação Ambiental Crítica buscam confrontar a interpretação de problemáticas ambientais que historicamente vêm privilegiando as teorias de classes a partir de enfoques culturalistas e identitários, encontrando nos estudos decoloniais um arsenal teórico e prático para seu (re) pensar (TRISTÃO, 2016; VIEIRA, 2018).

Deste modo, “as práticas culturais e os saberes sustentáveis produzidos ou inventados por comunidades subalternas ou periféricas ao modelo capitalista de desenvolvimento emergente da era colonialista” (TRISTÃO, 2016, p. 06) tornam-se focos de resistência a serem fortalecidos pela Educação Ambiental Crítica em detrimento da atual forma de organizar a vida em sociedade que é exploratória para o ser humano e para o ambiente enquanto natureza. Portanto, a Educação Ambiental Crítica, por meio do enfoque decolonial, compreende que a força da colonização nos países africanos e latino-americanos historicamente representou a riqueza ou ascensão da conquista da terra e dominação dos povos e culturas a partir da espoliação da natureza, seus recursos e serviços ecossistêmicos (VIEIRA, 2018).

A partir disto, este campo do conhecimento torna-se capaz de transcender as relações de poder que assimetricamente foram criadas durante as colonizações a partir de desigualdades distributivas de recursos naturais e matérias primas. Neste contexto, a intenção da Educação Ambiental Crítica não é abordar o mérito histórico da questão colonial, mas sim refletir sobre como a colonialidade afirma-se como marca histórica de exploração da natureza e de subjugação dos povos que habitavam os países africanos e americanos (TRISTÃO, 2016; VIEIRA, 2018).

### **Diálogos entre a Educação Ambiental Crítica e o pensamento político de Amílcar Cabral**

Possivelmente por sua raiz marxista, Amílcar Cabral acreditava no fato de que apenas era possível compreender e enfrentar uma problemática ambiental quando se eram conhecidos os fatores políticos que a determinavam (CABRAL, 1988). Isto porque, este líder político assentia que as relações de dominações e explorações sociopolíticas a partir de heranças coloniais em Guiné Bissau e Cabo Verde se internalizavam e se materializavam nas relações dos seres humanos para com a natureza (CABRAL, 1988; MENDES et al., 2020). Ao defender que um dos objetivos de suas lutas políticas era estabelecer uma nova relação do ser humano para com a esfera ambiental, Cabral buscou sensibilizar a classe trabalhadora de Guiné-Bissau e Cabo Verde quanto aos mecanismos opressivos e exploratórios que se davam por meio de seus trabalhos na natureza como agricultores (CABRAL, 1978; CABRAL, 1988; FRANCO, 2009).

Neste sentido, a Educação Ambiental Crítica aproxima-se dos pensamentos políticos de Amílcar Cabral, já que esse campo do conhecimento aponta que as decisões de cunhos ambientais se dão nos âmbitos políticos, engendrados por princípios, preceitos e concepções colonialistas, permitindo com que o sistema colonial sobreviva como um mecanismo de controle social e ambiental (VIEIRA e BISPO, 2021).

É importante pensarmos as relações na sociedade-natureza nessa perspectiva, considerando que os problemas não existem isoladamente; os ambientais por exemplo, são intrínsecos às questões sociais, culturais, políticas, às quais também estão em envolvidas com os processos de subjetivação (TRISTÃO, 2013, p. 848).

Se no início do manuscrito foi citada a intenção de apontar como o pensamento político de Cabral e a Educação Ambiental Crítica podem dialogar para denunciar e enfrentar o modelo desenvolvimentista de uma cultura de colonização e mercantilização da vida e da natureza, eis a primeira indicativa clara. O teórico marxista, consciente da assimetria existente nas relações entre os colonizadores, colonizados e o ambiente enquanto território arável, criou subsídios teóricos e práticos para lutar contra o modelo de agricultura intensiva, alertando a população africana para a urgência em estabelecer uma estrutura agrária mais igualitária (CABRAL, 1978). Para Cabral, era fundamental compreender as dinâmicas colonialistas das estruturas agrárias para emancipação das sociedades de seu país (CABRAL, 1978; CABRAL, 1988; ROMÃO; GADOTTI, 2012), pois, em um meio “onde a agricultura é a árvore principal do mecanismo econômico, defender a terra é o processo mais eficiente de defender o homem” (CABRAL, 1988, p. 63).

Percebendo, portanto, como o envolvimento ambiental se materializava na gestão do território por parte de povos e comunidades de Guiné Bissau e Cabo Verde, Cabral denunciava em seus discursos o que no campo das ciências ambientais denomina-se de injustiça distributiva. Neste fenômeno a repartição dos benefícios (geração de riquezas) e dos prejuízos (danos e riscos ambientais) advindos da exploração da natureza através das sociedades que possuem o colonialismo em suas raízes é sempre mediada pelas relações políticas e mercantis que expõem ao risco e as mazelas ambientais os grupos sociais historicamente marginalizados, agravando ainda mais o contexto de opressão social e exploração econômica a que são impostos pelos setores dirigentes (MOUTINHO-DA-COSTA, 2011). É por este motivo que nas sociedades contemporâneas quem ganha com os lucros do

agronegócio, por exemplo, é o setor empresarial, e quem sofre com maior intensidade as moléstias das práticas agropecuárias, como as queimadas, a inflação, a crise hídrica e até mesmo a pandemia do Coronavírus são os negros, indígenas, ribeirinhos e quilombolas, historicamente tensionados pelos processos de colonização, expropriação e desterritorialização.

Por esta estreita relação entre o âmbito político e ambiental, Amílcar Cabral era defensor da necessidade de superação da lógica dualista da modernidade ocidental que classifica e maneja separadamente a sociedade, a política e o ambiente enquanto natureza. Neste sentido, um fato histórico importante a ser destacado foi a criação do Clube Desportivo e Cultural por Amílcar Cabral em 1954 na até então, Guiné Portuguesa. De acordo com o estudo de Franco (2009), este Clube foi proposto para sensibilizar os cidadãos guineenses acerca das injustiças de ordens socioambientais impostas pela gestão de práticas agropecuárias coloniais. Ainda, segundo Franco (2009), Cabral tinha o intuito de fazer com que a cegueira implementada pelo colonialismo a partir da concepção de que suas práticas aráveis eram as únicas possíveis para salvar o sistema socioeconômico da Guiné era completamente equivocada. É neste sentido que Romão e Gadotti (2012) explicitam que Cabral buscava, como luta pelo direito do uso do território, a descolonização das mentes para conquista da autonomia sociopolítica, cultural e ambiental dos grupos oprimidos pelo período colonial.

É possível perceber que as reflexões de Amílcar Cabral perpassam os âmbitos políticos e sociais adentrando na esfera ambiental. O impulso do teórico marxista em estimular uma prática socioambiental a partir da emancipação política dos sujeitos é compartilhado pela Educação Ambiental Crítica. Isto, porque, este campo do conhecimento reconhece que o processo de colonização implica a produção em grande escala no sistema-mundo colonial/moderno, de narrativas, práticas, relações e monoculturas da mente para “justificar o colonialismo passado e a colonialidade presente com a implantação de um mercado verde e da degradação ambiental em áreas ao redor do mundo” (TRISTÃO, 2016, p. 01). Não obstante, é importante salientar que a Educação Ambiental pode constituir-se em movimentos decoloniais, dadas as possíveis articulações políticas, socioambientais, culturais e a potência das práticas pedagógicas recriadoras de espaços de convivência abertos à

produção de múltiplos saberes e de aprendizagens com/no/sobre o ambiente enquanto natureza (VIEIRA e BISPO, 2021).

Diante disto, assim como Cabral durante a independência de Guiné Bissau e Cabo Verde, a Educação Ambiental Crítica vem trabalhando na prospecção de transformações nas bases materiais da sociedade uma vez que as ideias, concepções e valores da superestrutura ideológica dominante, estão alojados nas mentes dos dominados por um processo de reprodução homóloga da infraestrutura na superestrutura social impostos pelo projeto moderno-colonial no ambiente e na sociedade (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Amílcar Cabral em seus posicionamentos políticos afirmava que a matriz da colonialidade concentra seus pilares no fator da raça, do racismo e da racialização em torno dos sujeitos (CABRAL, 1978). Estes elementos configuram-se como constitutivos e fundantes das relações de dominação que existiam em Guiné-Bissau e que continuam existindo em todo planeta em contextos pós-coloniais. De acordo com o Sociólogo Aníbal Quijano, a classificação dos sujeitos de acordo com suas raças é historicamente um dos pilares que sustentam o sistema capitalista colonial/moderno e eurocêntrico (QUIJANO, 2013). Neste sentido, “a ideia de raça nada mais é do que uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo a sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2013, p. 227-229), refletindo na colonialidade uma força de poder de dominação dos seres humanos, uns sobre os outros (MOUTINHO-DA-COSTA, 2011).

O racismo é a melhor expressão do fato colonial, e um dos traços mais significativos do colonizador e do colonialista. Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, como fundamenta sua imutabilidade (MEMMI, 2007, p. 110).

Neste sentido, o pensamento político de Cabral torna-se mais uma vez concernente a relação sociedade-natureza, pois explicita o que é conhecido na Educação Ambiental Crítica como racismo ambiental. Neste fenômeno, o modo de ser e existir de povos tradicionais têm sido historicamente desorganizados pela expropriação de recursos naturais cujos principais protagonistas têm sido os colonizadores e desenvolvimentistas que transformam habitats vivos em reservas e áreas selvagens, todos agindo com autoridade opressiva e coerciva (SARKAR, 2000). É por este motivo que as injustiças sociais e ambientais recaem de forma

desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas pelo colonialismo. São grupos que foram historicamente marginalizados, como os povos e comunidades tradicionais indígenas, quilombolas, pescadores, marisqueiros, catadores de coco de babaçu, camponeses, catadores de sementes, extrativistas, e mesmo os povos de santo e comunidades de terreiros de Candomblé. Seus saberes e fazeres foram deturpados e subalternizados. Nos dias atuais ainda sofrem com violências sistêmicas estruturais e socioambientais, vide a aprovação do Projeto de Lei 490/2007 pela Comissão de Constituição e Política no Brasil em junho de 2021, e de injustiças distributivas que buscam a diluição dos verdadeiros agentes sociais que possuem responsabilidades sobre as mazelas ambientais.

A Educação Ambiental Crítica, de maneira geral, busca atentar-se a estes fatos intrínsecos ao pensamento político de Amílcar Cabral no que tange ao considerar a articulação entre o racismo/sexismo/classismo e a conservação da natureza (MOUTINHO-DA-COSTA, 2011). Assim, na diligência de superar o modelo hegemônico colonizador que engendra assimetrias racistas sociais e ambientais nas sociedades contemporâneas, Cabral e este campo do conhecimento compartilham posicionamentos congruentes no que tange ao fomentar diálogos profícuos no sentido da justiça socioambiental.

Paulo Freire na obra *Cartas a Guiné-Bissau* afirmou que a luta socioambiental e política de Amílcar Cabral se deu revolucionariamente por meio de um processo educativo, defendendo a necessidade de uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social (FREIRE, 1977). Neste sentido, Amílcar Cabral foi, ao mesmo tempo, “um revolucionário e um pedagogo da revolução” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 85).

Amílcar Cabral sublinhou o papel da educação na transformação social e política, a importância da dimensão pedagógica da ação política e a dimensão política da ação pedagógica, numa época em que o chamado “campo progressista” e até boa parte dos movimentos revolucionários socialistas, atribuíam pouco valor à educação no processo revolucionário (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 88).

Amílcar Cabral debatia constantemente acerca da necessidade do surgimento de outra educação que superasse a tradição educacional do colonizador para enfrentar as problemáticas socioambientais de Guiné Bissau e Cabo Verde. De acordo com Freire (1977), o político comparecia em debates sobre os novos sistemas de ensino a serem organizados

nas colônias, defendendo que estes deveriam (assim como ele) reinventar o marxismo como ideologia, realçando o papel da educação na formação de uma consciência crítica e no processo de libertação nacional decolonial. Considera-se que a Educação Ambiental Crítica, aproximando as esferas políticas e ambientais, atende na atualidade os anseios de Cabral na medida em que “favorece as potências do ser, do vivido, da organização ecológica e das formas de significação da natureza que se expressam e se manifestam na existência” (VIEIRA; BISPO, 2021, p. 12).

Diante disto, abordar pautas racistas e coloniais, intrínsecas ao capitalismo, por meio da Educação Ambiental Crítica, confere a este campo do conhecimento uma legitimidade política de se colocar em função da libertação de grupos historicamente oprimidos pela colonialidade, aproximando seus fundamentos teóricos e epistemológicos do pensamento político de Amílcar Cabral, principalmente no que diz respeito a formação da consciência crítica que se dá na práxis individual e social como condição necessária da revolução decolonial para que os sujeitos assumam a aventura de reinventar suas realidades socioambientais. Diante disto, o diálogo entre os pensamentos políticos e socioambientais de Cabral com a Educação Ambiental Crítica podem ser importantes referenciais teóricos e epistemológicos para análises mais complexas das realidades socioambientais contemporâneas, evidenciando como o movimento decolonial e a educação ambiental dialogam e compartilham o intuito de complexificar as relações desiguais, as ocupações e invasões de territórios, a espoliação dos bens comuns e a exploração da natureza, bem como os efeitos dos impactos socioambientais causados pela modernidade.

### **Considerações finais**

De acordo com o exposto, entendemos que a Educação Ambiental Crítica se aproxima teórica e epistemologicamente do discurso social e político de Amílcar Cabral na medida em que se apresenta como alternativa de enfrentamento a herança colonial que estrutura e perpassa as sociedades modernas-ocidentais em suas mais diversas esferas, inclusive a ambiental. Isto, pois, este campo do conhecimento, além de questionar a colonialidade do saber, do ser e do poder, traz elementos que podem possibilitar a

construção de outro tipo de relação entre os seres humanos para consigo mesmos, para com a natureza e para tudo que é diverso.

Reconhecemos a educação como um campo de disputas políticas e, por isto, compreendemos que a Educação Ambiental Crítica trabalha para a emancipação e libertação dos sujeitos de estruturas coloniais e domesticadoras, mostrando que todos os seres humanos têm direito a desenvolver plenamente suas capacidades de viver a vida de forma diversa. Todos têm direito a uma educação emancipadora e libertária. Essa é uma das lições que podemos tirar do célebre Amílcar Cabral, já que em sua práxis, este pensador da emancipação africana, defendeu a autonomia política, social e da inteligência ao sustentar que devemos pensar com nossas próprias cabeças a partir das nossas próprias experiências.

Por fim, como alternativa em prol da emancipação e empoderamento de grupos sociais subalternizados por contextos historicamente coloniais, a Educação Ambiental Crítica se alia a práxis política de Amílcar Cabral na medida em que, ao mesmo tempo, busca conscientizar os sujeitos das condições sociais que superintendem em suas existências e procura incentivar maneiras de pensar, ser, fazer e viver que sejam contracorrentes, que caminhem por outros tempos-espços e outras concepções de conhecimento e de relação com o meio ambiente enquanto um ser vivo que constitui a sociedade. Evocando possibilidades de compreensão e atuação na demanda de conquistar sociedades com maiores práticas de empoderamento, equidade social e justiça ambiental, a partir da mentalidade decolonial, estimulando o exercício da cidadania e solidariedade, para superação da cultura individualista e degradante colonial. Ao refletir e enfrentar a assimetria da relação homem-terra agravada pelas imposições coloniais, Amílcar Cabral, sem dúvidas, foi um dos mais exímios educadores ambientais críticos que as civilizações humanas já tiveram o prazer de testemunhar.

## Referências

BOHMAN, James. Critical theory and democracy. In: RASMUSSEN, David. **The Handbook of Critical Theory**. Blackwell: Oxford, 1996. 190 p.

CABRAL, Amílcar. **A Arma da Teoria**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1978. 98 p.

CABRAL, Amílcar. **Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde: unidade e**

**luta.** Lisboa: Nova Aurora, 1974. 149 p.

CABRAL, Amílcar. **Para o conhecimento do problema da erosão do solo na Guiné.** In: **Estudos Agrários de Amílcar Cabral.** Lisboa: IICT; Bissau: INEP, 1988. 207 p.

CABRAL, Amílcar. **A prática revolucionária (unidade e luta II).** Lisboa: Seara Nova, 1977.

COSTA, Cesar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Interdisciplinaridade, Materialismo Histórico-Dialético e Paradigma da Complexidade: Articulações em Torno da Pesquisa em Educação Ambiental Crítica. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 14, n. 01, p. 32-47, 2019.

FLECK, Amaro. Afinal de contas, o que é Teoria Crítica? Princípios, **Revista de Filosofia**, v. 24, n. 44, p. 97-127, 2017.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **Amilcar Cabral: a palavra falada e a palavra vivida.** 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HORKHEIMER, Max. **Critical Theory.** New York: Seabury Press, 1982.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria Crítica. In: BRASILIA. **Encontros e Caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p.

MACHADO, Brena Regina Lopes. Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo - entre harmonia e contradição. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, v. 06, n. 02, p. 92-97, 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 192 p.

MENDES, Caroline Borghi; LHAMAS, Ana Paula Biondo; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Aspectos da Educação Ambiental Crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020.

MORIN, Edgar. **O Método 6: a ética.** Editora Sulina, 2015. 224 p.

MOUTINHO-DA-COSTA, Lara. Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. **Pesquisa em Educação**

**Ambiental**, v. 06, n. 01, p. 101-122, 2011.

NEVES, José. Marxismo, anticolonialismo e nacionalismo: Amílcar Cabral, a imaginação “a partir de baixo”. **4º Congresso Marx/Engels**. Campinas: CEMARX/ UNICAMP, 2005. p. 66-84.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 73 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. 319 p.

PINZANI, Alessandro. Teorias Políticas Tradicionais e Teoria Crítica. **Lua Nova**, v. 102, n. 01, p. 57-91, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2013. p. 84-130.

RIBEIRO, Adélia Miglievich. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 06, n. 14, p. 12-29, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SARKAR, Santos. Restaurando o Mundo Selvagem. In: DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a Conservação da Natureza**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 47-65.

TREIN, Eunice Schilling. A Educação Ambiental Crítica: Crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 07, n. 14, p. 02-16, 2012.

TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 01, n. 02, p. 28-49, 2016.

VIEIRA, Fábio Pessoa. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 2, p. 315-332, 2018.

VIEIRA, Fábio Pessoa; BISPO, Marcileia Oliveira. Envolvimento e Educação Ambiental: possibilidades sustentáveis com a decolonialidade. **Ambiente e Educação**, v. 26, n. 1, p. 3-27, 2021.

VILLEN, Patrícia. Cultura, resistência e transformação na teoria de Amílcar Cabral. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 01, n. 01, p. 33-51, 2014.

*Submetido em: 02-10-2021.*

*Publicado em: 14-04-2023.*