



### Uma proposta de diálogo entre Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica

Heloísa Giron<sup>1</sup>

José Luís Schifino Ferraro<sup>2</sup>

**Resumo:** A(s) visão(ões) de meio ambiente tem um papel central na formulação de práticas de Educação Ambiental (EA). Estas implicam diretamente na concepção de ser humano que se deseja formar. A partir destas, é possível estabelecer que tipo de relação entre humanidade e natureza propõe-se fomentar em suas práticas. Assim, o presente ensaio se propõe a discutir as relações entre o conceito antropológico de cultura e as características da consciência crítica, propostos por Paulo Freire, com a visão socioambiental de natureza e a atitude ecológica, discutidos por Isabel Carvalho. Tem-se, com isso, o intuito de estabelecer relações entre a *práxis* de Freire e uma proposta de EA crítica.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, conscientização ecológica, atitude ecológica

#### A dialogue proposal between Paulo Freire and the Critical Environmental Education

**Abstract:** The vision(s) of the environment has a central role in the formulation of Environmental Education (EA) practices. These directly imply the conception of human being that it wishes to form. From these, it is possible to establish what kind of relationship between humanity and nature EA practices propose to foster. Thus, the present essay proposes to discuss the relations between the anthropological concept of culture and the characteristics of the critical conscience, proposed by Paulo Freire, with the socioenvironmental vision of nature and the ecological attitude, discussed by Isabel Carvalho. The aim is to establish relations between Freire's praxis and a critical EA proposal.

**Keywords:** Environmental education, process of ecological awareness, ecological attitude.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [heloisa.giron@acad.pucrs.br](mailto:heloisa.giron@acad.pucrs.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [jose.luis@pucrs.br](mailto:jose.luis@pucrs.br).

## Una propuesta de diálogo entre Paulo Freire y la Educación Ambiental

**Resumen:** La(s) visión(es) del medio ambiente tienen un rol central en las formulaciones de prácticas en Educación Ambiental (EA). Estas están directamente implicadas en la comprensión de ser humano que se desea formar. A partir de ellas, es posible establecer cuál es el tipo de relación entre la humanidad y la naturaleza se propone a fomentar en sus prácticas. En este sentido, este ensayo se propone a debatir las relaciones entre el concepto antropológico de cultura y las características de la consciencia crítica, postulados por Paulo Freire, con la visión socio-ambiental de naturaleza y la actitud ecológica, debatidos por Isabel Carvalho. Desea-se, así, establecer relaciones entre la *praxis* de Freire y una propuesta de EA crítica.

**Palabras clave:** Educación ambiental, conscientización ecológica, actitud ecológica.

### 1. Introdução

A concepção de ser humano, como ser ontologicamente crítico, na qual Freire embasou sua prática educativa transformadora, unida ao conceito de cultura, são matéria fértil nos debates acerca das visões de meio ambiente cultivadas pela humanidade. A forma de ver o ser humano e sua ação no mundo está, de certa forma, associada a uma forma de visão de mundo com o qual este ser interage. Logo, ao definir-se, também define o seu *não-eu*. (FREIRE, 1963). Assim, a forma como o *não-eu* – o ‘outro’ humano, o ‘outro’ animal, o ‘outro’ ser vivo, o meio, a natureza – são percebidos e os tipos de relação que são estabelecidas com estes, dizem respeito tanto ao que viria a ser o ‘eu mesmo’, tanto quanto ao ‘outro’.

Do pressuposto que a relação com o meio é mediada pelas estruturas internas do sujeito que é proposta a presente interpretação em relação à EA. A EA, enquanto proposta educativa concebida por meio da tomada de consciência acerca dos problemas ambientais, com o objetivo de repensar e reconstruir as relações entre humanidade e natureza, tem suas práticas ligadas a determinadas visões de natureza e, conseqüentemente de humanidade (CARVALHO, 2008).

A EA, quando caracterizada como crítica, emancipadora ou transformadora, embasa suas práticas na concepção de humanidade enquanto inserida na natureza, enquanto parte desta, de modo que incongruências de cunho social, podem ser vistas como também ambientais. Reestruturando o raciocínio, se a natureza deixa de ser o substrato externo de onde o homem e a mulher retiram recursos para a sua subsistência e passa a configurar-se como o meio do qual eles são parte, a divisão entre natural e humano se esvai. O ser humano ‘volta’ a ser um ser natural e sua interferência no mundo, também.

Logo, o que a humanidade constrói coletivamente – enquanto sociedade – e em um nível individual, é percebido também em sua dimensão ambiental (BRANDÃO, 2002; CARVALHO, 2008; FOLADORI, 2000).

Alicerçadas neste raciocínio, as práticas afinadas a uma EA crítica, procuram relacionar os problemas ambientais à suas causas sociais. Fazem essa associação por meio da problematização das consequências ambientais de uma sociedade consumista e desigual. Trazem à tona os mecanismos de exploração que são responsáveis tanto pela miséria humana, quanto pela degradação ambiental. Dedicam seu trabalho educativo à tomada de consciência para a transformação social (GUIMARÃES, 1995; CARVALHO, 2008).

Por seu compromisso com a transformação social, a EA crítica tem sua proposta educativa embebida nas vertentes críticas da pedagogia (CARVALHO, 2008). Ela beneficia-se de metodologias como os Círculos de Cultura e identifica-se as características de uma pedagogia libertária e não bancária (FREIRE, 1987). Ela pode ser instrumento de apoio a transformação social entre grupos marginalizados, em processo de libertação, como, por exemplo, grupos de assentados da reforma agrária.

Tendo em vista o exposto, o presente artigo tem como objetivo discutir os objetivos de uma educação ambiental crítica em diálogo com o processo de conscientização descrito por Freire, tendo em vista a realização de práticas ambientalmente orientadas em um caráter libertador. Inicialmente serão discutidas a visão socioambiental natureza e o conceito antropológico de cultura. A partir destes, a discussão será direcionada para as interlocuções entre a consciência crítica e a atitude ecológica, com o intuito de, ao fim deste artigo, buscar estabelecer relações entre a práxis de Freire e uma proposta de educação ambiental crítica.

## **2. O ambiente ou o *não-eu***

Iniciemos com a discussão sobre as visões de meio ambiente e sua relação com o conceito antropológico de cultura de Freire. A EA baseia suas práticas pedagógicas em discursos construídos sobre o meio ambiente. Fala-se em discurso, pois parte-se do pressuposto que a ‘realidade’ é menos algo que é apreendido aleatoriamente e mais uma construção emergente da interação entre o que observa e o que é observado. Portanto, entender a concepção de meio ambiente e sociedade em que a EA se alicerça permite entender os pressupostos dessa educação. Em relação à EA crítica, esta apoia-se numa

visão de meio ambiente que pode ser denominada socioambiental. Isabel Carvalho (2008) aponta que

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente (p. 37).

Nesse sentido, a natureza é definida como “a base natural dos ambientes da vida social” (CARVALHO, 2008, p. 164) e os conflitos ambientais como gerados pela distribuição desigual dos bens ambientais devido aos interesses privados que interagem com esses bens de caráter público, de modo que a luta ambiental é uma luta social e vice e versa.

A visão socioambiental de natureza pode ter sua origem traçada na forma como estabeleceu-se o movimento ecológico. Este surge como uma resposta aos problemas ambientais que começaram a ser problematizados a partir da década de 1960, em nível mundial e da década de 1980, no contexto brasileiro. Caracteriza-se pela “contestação à sociedade consumista e materialista, tendo como horizonte utópico uma vida livre das normatizações e repressões sociais e em harmonia com a natureza” (CARVALHO, 2008, p. 46).

No Brasil, a vinculação entre problemas ambientais e as questões sociais foi ainda mais forte, visto que as lutas sociais que adquiriram dimensões ecológicas, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST esteve primariamente preocupado com a ocupação de terras que não cumprem sua função social, mas passou a inserir pautas como a agroecologia em suas reivindicações, dentro de uma proposta mais ampla de reforma agrária, a Reforma Agrária Popular. De acordo com a página do movimento, esta norteia-se na construção de um novo modelo de desenvolvimento agrícola, em contraponto ao agronegócio. Isto envolve a distribuição de terras, mas também modelos de produção cooperativos e pautados nos princípios da agroecologia (MST, 2016).

A visão socioambiental se contrapõe à uma visão naturalista de meio ambiente, onde a natureza é entendida como separada do mundo humano e assim, a espécie humana é muito menos uma das tantas espécies filhas deste planeta e muito mais um ser desvinculado do ambiente, contexto de seu surgimento e manutenção. A desvinculação humanidade-natureza implica em também desvincular conflitos sociais e ambientais. Implica em classificar o ato humano como artificial e caracterizar sua interação com o

ambiente como normalmente prejudicial. Práticas de EA de cunho conservacionista baseiam-se nesta concepção de meio ambiente (CARVALHO, 2008).

Pensar natureza e sociedade separados, como em uma visão naturalista, implica em tomada de decisões que ignoram a conexão profunda entre estes. A separação entre humanidade e natureza não só tira a humanidade da natureza, como tira a natureza da humanidade. Não somos seres naturais, o que fazemos é artificial e, portanto, não pertencemos ao mundo natural, da mesma forma que não há espaço para a natureza e seus ciclos nas construções sociais que promovemos.

Mauro Guimarães (1995) defende que o ser humano ‘primitivo’ cultivava uma relação mais simétrica com o meio ambiente, em comparação a que desenvolve atualmente. Também ele entende que o desenvolvimento da consciência individual na sociedade moderna faz com que o homem se separe da natureza. Assim, “o ser humano, totalmente desintegrado do todo, não percebe mais as relações de equilíbrio da natureza. Age de forma totalmente desarmônica sobre o ambiente, causando grandes desequilíbrios ambientais” (GUIMARÃES, 1995, p. 12). Ele relaciona a postura antropocêntrica que percebe a natureza como sujeita aos caprichos da humanidade com as relações de dominação (tanto aquelas percebidas entre seres humanos quanto as entre ser humano/natureza) e o consumismo.

A educação ambiental crítica, na perspectiva desse autor, teria como um de seus objetivos promover a consciência coletiva, baseada no sentimento de pertença do ser humano em relação à natureza e aos outros seres humanos. Isto implica uma concepção de ser humano próxima àquela que é salientada em uma visão socioambiental de natureza. O sentido de reconciliação entre o humano e o natural se mostra quando ele afirma que “o ser humano talvez seja a possibilidade de a natureza se perceber conscientemente” (GUIMARÃES, 1995, p. 38).

No conceito antropológico de cultura que Paulo Freire descreve, o que diferencia a espécie humana das outras é a cultura. Já a cultura consiste em tudo o que a humanidade faz para transformar a natureza. O ser humano é o único capaz, por sua vocação ontológica, de ‘ser mais’ e, por isso, de aprender e ensinar. A humanidade não está presa, imersa ao mundo, como os outros animais. Aprende e ensina através do diálogo, que se dá com outro ser humano, com a natureza e com o Criador. A fim de prover solução para as suas necessidades, o ser humano transforma a natureza, por meio do trabalho, para produzir bens e reproduzir sua cultura. Todo o ser humano intervém na natureza para produzir cultura. Assim, o pescador produz cultura, o índio que caça produz cultura, o

lavrador que planta produz cultura, todo ser humano é produtor de cultura (FREIRE, 1963; 1987; 1998).

O ser humano está com a realidade e não na realidade. É um ser de relações e não só de contatos. A relação envolve a pluralidade de respostas aos estímulos, ou seja, envolve a escolha, já o contato corresponde a um tipo padronizado de resposta. A relação envolve criticidade, a captação crítica dados, a postura reflexiva, ao contrário do contato, que é reflexo (FREIRE, 1963). A reflexão resulta na capacidade de discernimento entre o que é “eu” e o que é “não eu”, e dessa forma “criando e recriando, integrando-se as condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura.” (FREIRE, 1963, p. 6).

Em vista disso, a relação que o ser humano tem com o seu meio é diferente da adaptação/acomodação dos animais. Os animais estão imersos no seu mundo, presos a ele, limitados por ele, enquanto que o animal humano tem a possibilidade de emergir de seu mundo, de agir sobre ele, conscientemente. Com essa capacidade de emersão, o agir no mundo adquire intencionalidade, torna-se político. Enquanto ser produtor de cultura, o ser humano assume a responsabilidade de construir seu mundo. Enquanto único ser vivo produtor de cultura assume a responsabilidade de perceber os efeitos que sua construção de mundo gera na natureza, da qual é sua expressão consciente (FREIRE, 1987).

Uma afirmação de Carvalho (2008), sintetiza a concepção de humanidade atrelada a uma visão socioambiental de natureza e parece também dizer um pouco do que os escritos de Freire nos falam. Ela diz, “nós humanos, somos ao mesmo tempo natureza e cultura, seres por onde a natureza se transforma continuamente em cultura” (p.76). Há a exposição do que nos faz diferentes, mas à serviço daquilo que nos une ao todo. Ao criar cultura, fazemos algo inédito na história deste planeta, mas o fazemos como nossa contribuição a manutenção dos ciclos e seres que nos sustentam.

### **3. O sujeito ecológico, um ser ontologicamente crítico**

O *sujeito ecológico* é entendido como a representação ideal de um sujeito que baseia suas atitudes nas consequências ambientais que causa. Ou como diz Carvalho (2008), é “um sujeito ideal, que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos” (p. 67). Esse sujeito pode ser descrito por meio dos valores e crenças que o fundamentam, como o sentimento de pertença no planeta, o respeito a todas as formas de vida e a responsabilidade ambiental que anda junto aos seus atos.

O sujeito ecológico, dessa forma, é aquele que agrega a sua constituição subjetiva a *atitude ecológica*. Atitude ecológica, por sua vez, diz respeito a predisposições para que o sujeito apresente um comportamento ecologicamente orientado. Pode ser percebida nos comportamentos, mas é mais do que isso. Tem algo dos valores e crenças, trazidos anteriormente. Assim, tem algo de uma conformação mental voltada à fundamentos ecológicos. Está relacionada a uma identidade (CARVALHO, 2008).

Outro ponto fundamental à compreensão do sujeito ecológico é a sua vinculação com a formação de uma consciência ecológica coletiva. Esta passa pela história do movimento ecológico, que aponta experiências coletivas de tomada de consciência acerca da questão ambiental. Também passa por sua formação em nível individual, por uma nova forma de pensar a si mesmo e, por consequência, a sociedade onde se insere e seu papel nela. Há uma relação de mútua interferência entre o contexto sócio histórico e a formação desta consciência (CARVALHO, 2008).

Tomar consciência significa trazer à tona relações, efeitos, causas e consequências de determinada situação. Segundo Freire isso se dá por meio de uma prática dialógica, movida pela problematização, em um contexto num processo de ruptura. Quando algo é problematizado, entra no âmbito da consciência. Na busca radical das causas, apoia-se a consciência crítica. Na ação resultante dessa busca, ela se manifesta (FREIRE, 1981).

O processo de conscientização, descrito por Freire, está ligado ao momento que o país estava passando da sua elaboração. Se trata da década de 1950, um período de urbanização e industrialização do país. Seu aporte teórico encontra-se no pensamento nacional desenvolvimentista de intelectuais ligados ao ISEB. Vivia-se um momento de transição, de ruptura, de uma população essencialmente rural urbanizando-se (WEFFORT, 1967).

O processo de urbanização implica a tomada de consciência, há um questionamento das causas de fatos observáveis, ou em outras palavras, há uma passagem de uma consciência intransitiva, fruto de uma longa tradição de autoritarismo, em uma sociedade condicionada a estruturas de poder racistas e patriarcais, para uma consciência transitiva ingênua (FREIRE, 1981).

Diz-se transitiva ingênua, pois esta começa a buscar explicações para o mundo, mas a faz de forma ingênua, utilizando argumentos “mágicos”, sem uma análise crítica da realidade. A passagem dessa consciência ingênua, para uma crítica, de acordo com Freire, ocorre por meio da conscientização da população. A intervenção educativa, tem o objetivo

de auxiliar o povo a sair da explicação mágica e buscar a explicação científica (FREIRE, 1981).

A consciência intransitiva é fruto uma sociedade fechada, autoritária, onde o sujeito não dispõe de espaço para intervir no que o cerca. Caracteriza-se por um plano de vida vegetativo. É reflexa e não reflexiva. No contexto brasileiro da época, trata-se de uma consciência ligada a uma sociedade rural, reflexa da economia mundial, que é fortemente imperialista (FREIRE, 1963).

A consciência transitiva é típica das sociedades em trânsito e abertas, é o reconhecimento da consciência histórica (WEFFORT, 1967). O trânsito refere-se a mudança para outra época. Consiste em uma rachadura, formada pelas contradições entre o velho e o novo. No caso do Brasil da década de 1950, associam-se as contradições entre o modelo autoritário da sociedade reflexa em relação ao plano de desenvolvimento nacional, com a chamamento do povo para a execução deste plano. Porém essa consciência pode ser ingênua ou crítica.

Na consciência transitiva ingênua começa a haver o desejo em querer explicar o mundo, porém as explicações são mágicas. Nela, há disponibilidade para a ação, mas sem objetivos autônomos claros, sendo assim matéria-prima da manipulação das elites (WEFFORT, 1967).

A passagem de uma consciência intransitiva para uma transitiva ingênua se dá de forma espontânea, na medida em que as condições sociais se encontram em processo de transição. Porém, para a passagem de uma consciência crítica é necessária uma intervenção de cunho educativo, de forma que o processo de conscientização precisa ser mediatizado pela educação. A criticidade é uma aptidão natural a todos os seres humanos. Sua supressão é resultado das condições sociais de opressão. Em condições sociais de opressão, a consciência ingênua direciona-se a uma consciência fanática, caso não haja a intervenção em prol da superação da situação de opressão (FREIRE, 1981).

Dentre as características da consciência crítica, Freire (1981, p. 40-41), enumera:

1. Anseio de profundidade na análise dos problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise de problemas.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta à revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

A consciência ecológica compartilha das características de uma consciência transitiva crítica. A educação ambiental surgiu como uma necessidade, frente a um problema: a crise ambiental e suas consequências devastadoras. Como uma ferramenta para a resolução de um problema, precisa, primeiramente, entender com profundidade seu objeto de ação. Precisa ir à raiz, ser radical. Precisa pensar em soluções, levar estas ao diálogo e ao teste. Chama para a ação, assumindo seu papel na construção de outro modelo de sociedade, é crítica.

É por meio do exercício crítico, que desenvolvemos uma consciência ecológica. Esta, por sua vez, encontra-se ligada às condições sócio históricas em que se insere o sujeito. Também ela precisa de uma intervenção educativa para se manifestar. Em consonância com as reflexões subsequentes de Freire em relação a uma prática educativa transformadora, precisa estar associada a transformação das condições materiais de produção para sua efetivação (FREIRE, 1978).

#### **4. Educação (ambiental) crítica**

A partir deste contexto, é importante ressaltarmos que não é qualquer prática educativa que promove o despertar de uma consciência crítica, da mesma forma que não é qualquer proposta de EA que se propõe a formar uma atitude ecológica. A EA com um caráter libertador, entende que a compreensão da crise ambiental passa pela compreensão dos mecanismos estruturantes da sociedade vigente. Ela esteve inicialmente ligada aos movimentos ecológicos e surgiu como uma resposta a um problema, a partir da necessidade de se repensar a relação entre sociedade e natureza, o que implicou na problematização da própria visão de natureza e de sociedade.

A EA busca

[...] auxiliar-nos em uma compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas

formas peculiares de interagir com os elementos físicos-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los. (CARVALHO, 2008, p. 163).

A EA pode ser voltada para o incentivo aos comportamentos adequados ecologicamente (EA convencional) ou à formação de uma atitude que é definida como um sistema de valores, uma visão de mundo, uma cultura ecológica (EA crítica). O sujeito precisa se sentir subjetivamente interligado a causa ecológica, como ator social. Isso envolve uma cidadania ecológica, de modo que a atitude ecológica está associada a valores e visões de mundo mais permanentes.

A EA para o comportamento, por sua vez, vincula-se ao entendimento do ser humano como um ser unicamente racional, consciente. Um ser que escolhe os comportamentos adequados tendo em vista o maior custo-benefício, como uma máquina, e, assim, ao se ensinar os efeitos de determinado comportamento, o sujeito facilmente os adota. Já a educação voltada para a formação de uma atitude, compreende o sujeito situado histórica, social e culturalmente. Dessa forma, o processo de transformação assume características complexas e a educação é entendida como um ato cultural, contextualizado em sentidos sociais, individuais e coletivos.

A vinculação da EA com as correntes educativas se deu no viés crítico, dentro de uma proposta educativa interessada em “formar sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica” (CARVALHO, 2008, p.75). Ainda, vincula-se a uma concepção de educação como processo de humanização socialmente situado, de forma que

O projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser descrito como a formação de um sujeito capaz de ‘ler’ seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes. Diagnóstico crítico das questões ambientais e autocompreensão do lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são o ponto de partida para o exercício de uma cidadania ambiental (CARVALHO, 2008, p. 75).

Quando Freire caracteriza a concepção bancária de educação, a define como necrófila, contrária a vida, pois sustenta uma estrutura opressora. Uma concepção de educação transformadora, por outro lado, ele chama de biófila, a favor da vida, ou, usando outro termo, humanizadora. Essa educação está ligada ao que foi discutido acerca do conceito antropológico de cultura e chama para a reflexão-ação sobre a prática.

Guimarães (1995) ressalta que o ser humano pratica uma postura ‘incorreta’ diante da natureza e que o papel do educador ambiental é auxiliar que o educando se conscientize disso. Isso ocorre através da reintegração do ser humano na natureza, o que superaria a

relação de dominação estabelecida atualmente. Essa reintegração também pela promoção de uma consciência coletiva. Segundo ele,

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientizar não é simplesmente transmitir valores ‘verdes’ do educador para o educando; essa é a lógica da educação ‘tradicional’; é, na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim como os valores do próprio educador que está trabalhando em sua conscientização. É permitir que o educando construa o conhecimento e critique valores a partir de sua realidade, o que não significa um papel neutro do educador que negue os seus próprios valores em sua prática, mas que propicie ao educando confrontar criticamente diferentes valores em busca de uma síntese pessoal que refletirá em novas atitudes (GUIMARÃES, 2008, p. 31 e 32).

Na concepção de EA crítica do autor há um enfoque nesse resgate do sentido de coletividade. Tanto é assim, que ele entende como um dos objetivos da EA a ampliação de uma consciência individual para uma consciência coletiva. A sociedade com valores altamente individualistas fortalece a supressão de uma percepção de todo. Por consciência coletiva, entende-se algo além da consciência de classe, ou até de humanidade, voltando-se para uma consciência planetária, que não negue as contradições de classe, por exemplo, mas inclua percepção de parte no todo do planeta (GUIMARÃES, 1995).

Freire (1979) comenta que o educador que busca promover uma educação que dê conta de interferir no processo de conscientização tem que ser radical, no sentido de ir à raiz dos fatos e, dessa forma, tirar o véu, desvelar a realidade. Este parece ser o papel do educador ambiental em relação a sua função de mediação entre os problemas ambientais e o povo. Também esse processo educativo precisa ocorrer por meios democráticos, pautado no respeito ao outro e no diálogo, considerando o educando como construtor de conhecimento. Sem essa preocupação não se promove a consciência transitiva crítica, mas sim uma consciência intransitiva, subordinada.

Loureiro e Franco (2012), propõem-se a descrever os Círculos de Cultura, propostos por Freire. Essa necessidade surge da frequente utilização destes como ferramenta teórica na educação ambiental. Os autores apontam como a intencionalidade destes “superar a consciência imediata da realidade”. As categorias trabalho, diálogo e práxis são utilizadas para a descrição destes.

Em relação ao trabalho, este está relacionado as necessidades do ser humano. Neste sentido, está definido como o processo no qual o ser humano, enquanto ser criador, interage com a natureza, a fim de suprir suas necessidades. A forma como essa interação se dá é subordinada pelas condições sócio históricas e culturais onde o ser humano se insere,

de forma que “o ser humano (trabalhador e oprimido), ao se inserir ativamente nas relações sociais determinadas por este modo de produção, estabelece com a natureza uma relação que também é utilitária e de dominação” (LOUREIRO e FRANCO, 2012, p. 15).

A primeira situação a ser debatida nos Círculos de Cultura, diz respeito ao entendimento do ser humano como um ser que transforma sua realidade, e que, portanto, necessidades e, em consequência, o trabalho, possam ser repensados em vistas a “mudanças estruturais que possam contribuir na superação da sociedade de classes, criando pela educação libertadora uma alternativa que torne possível a emergência do oprimido” (LOUREIRO e FRANCO, 2012, p. 18).

O diálogo, por sua vez, é entendido como o “instrumento de mediação no círculo de cultura” (LOUREIRO e FRANCO, 2012, p. 20). Por meio deste, entendido como provocação, favorecedor da valorização da fala e da escuta e comprometido com a ação, é possível superar a situação de opressão atual, a fim de agir em prol de algo novo, que supere a situação opressora denunciada. O diálogo está envolvido em todas as etapas do Círculo de Cultura, inclusive a seleção do conteúdo programático (LOUREIRO e FRANCO, 2012).

Deste modo, o Círculo de Cultura,

[...] tem como pressuposto o diálogo entre os trabalhadores oprimidos e entre teoria e prática na perspectiva da transformação social que, necessariamente, inclui mudanças não apenas no Estado e/ou na economia, mas em todos os âmbitos da vida, incluindo a relação entre os seres humanos e destes com a natureza (LOUREIRO e FRANCO, p. 25, 2012).

Cruz, Battestin e Ghiggi (2014), falam da ligação que Freire tinha com as árvores, que é explicitada em seu livro “Á sombra desta mangueira”. As memórias, significados e sensibilidades atreladas as árvores de sua infância são rememoradas nesta obra, como essenciais a sua forma de agir e pensar na sua vida adulta. Também os autores ressaltam como a percepção de si enquanto cidadão do mundo foi possível porque este, primeiramente sentia-se cidadão do seu quintal.

Segundo estes,

Para compreender a crise ambiental que vivemos, é necessário exercer o papel de cidadão crítico na permanente insistência de entender, exigir e lutar para organizar mudanças com bases sólidas na construção de uma sociedade ativa com representações atuantes na participação social (CRUZ, BATTESTIN e GHIGGI, p. 3058, 2014).

Outro ponto em que relacionam as ideias de Freire, sua proposta pedagógica e sua prática com a educação ambiental é o reconhecimento do ser humano como sujeito de sua e história e, por consequência, como ser ético, responsável pelos caminhos que toma. Como a EA tem em seus pressupostos a construção “de uma ética coletiva que supere utilitarismo e o antropocentrismo” (CRUZ, BATTESTIN e GHIGGI, p. 3059, 2014), essa parte do estabelecimento de uma concepção de ser humano no sentido que Freire propõe.

## 5. Considerações Finais

Considerando que em momentos de trânsito, de mudança da sociedade, esta assume a aparência de crise, ressalta-se que a crise civilizatória – que também é uma crise ambiental – da contemporaneidade, nos chama para a ação. Estamos em um momento de transição e precisamos escolher que caminho iremos construir a partir daqui.

O cenário é distinto daquele em que Freire inseriu o processo de conscientização. A economia atual não apresenta mais o discurso do Imperialismo, capital e Estado não estão mais ligados. O capital que controla a economia é transnacional, porém não significa que a soberania nacional que buscavam os projetos nacionais desenvolvimentistas tenha sido conquistada. Ao contrário, existe uma relação cada vez maior de dependência a este capital, agora de origens etéreas, o que nos torna cada vez mais reféns. Em relação ao processo de industrialização, percebe-se um movimento contrário na atualidade. Estamos em um processo de desindustrialização e alto incentivo ao agrobusiness. Associado a tudo isso temos as catástrofes naturais/sociais, como em Mariana (MG) no ano de 2015, demonstrando como o debate ambiental está entrelaçado à apropriação de bens comuns para interesses privados.

Dentro desse contexto de trânsito, Freire nos diz que, para que a consciência transitiva não se torne fanática ao invés de crítica é necessária uma educação altamente crítica, que liberte pela conscientização. Práticas de EA crítica, fundamentadas em grandes educadores, como Freire, podem ser uma proposta de ação em prol a formação de uma sociedade biófila – tomando emprestado o termo freireano –, que oriente suas práticas ao amor à vida, em todas as suas formas.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Claudete Robalos; BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. A educação ambiental na teoria educativa Freireana. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, n. 2, p. 3055-3060, 2014.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**: Revista de Cultura da Universidade do Recife, nº 4, abril/junho, 1963.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FOLADORI, Guillermo. “Una tipología del pensamiento ambientalista”. **Revista de Estudos Ambientais**, nº 2, v 1, p. 42-60, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo e FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 17, p. 11-27, 2012.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política, in FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

*Submetido em: 23-09-2018.*

*Publicado em: 26-11-2018.*