EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PERSPECTIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA LUTA CONTRA A OPRESSÃO

Maryanna Oliveira Pozenato [1]

Lucia de Fátima Socoowski de Anello[2]

César Augusto Costa[3]

Resumo: O objetivo deste texto é analisar as contribuições da Educação Ambiental crítica como perspectiva político-pedagógica no enfrentamento societário capitalista regido pela lógica opressor/oprimido. Partimos da revisão bibliográfica sob perspectiva crítica, tendo em vista a organização em três partes: na primeira, faremos uma breve contextualização da sociedade opressora e os mecanismos utilizados por esta para sua manutenção. Na segunda, destacaremos a relevância das macrotendências da Educação Ambiental e suas perspectivas de compreensão da sociedade e do campo ambiental. Por fim, refletiremos as contribuições político-pedagógicas da EA critica na superação da sociedade capitalista tensionada entre opressores e oprimidos.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Capitalismo; Força Contra Hegemônica; Opressor/Oprimido.

Abstract: The purpose of this text is to analyze the contributions of critical environmental education as a political-pedagogical perspective in confronting capitalist society governed by the oppressor/oppressed logic. We begin with a critical review of the literature, organized into three parts: in the first, we provide a brief contextualization of oppressive society and the mechanisms it uses to maintain itself. In the second, we will highlight the relevance of the macro-trends in Environmental Education and its perspectives for understanding society and the environmental field. Finally, we will reflect on the political-pedagogical contributions of critical EE in overcoming capitalist society, which is torn between oppressors and oppressed.

Keywords: Critical Environmental Education; Capitalism; Counter-Hegemonic Force; Oppressor/Oppressed.

[1] Universidade Federal do Rio Grande: E-mail: marypozenato@gmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: luciaanello@hotmail.com
[3] Universidade Federal do Rio Grande: E-mail: csc193@hotmail.com

Introdução

O foco deste texto será analisar as contribuições da Educação Ambiental crítica como perspectiva político-pedagógica no enfrentamento societário capitalista regido pela lógica opressor/oprimido.

Não é novidade que a sociedade em que vivemos é historicamente conflituosa e permeada por distintos interesses e relações assimétricas de poder. De um lado estão aqueles(as) que obtêm benefícios pelo modo como a sociedade se produz e reproduz e visam garantir a manutenção do *status quo*, os opressores. De outro estão os(as) que sofrem os prejuízos oriundos desse arranjo social, os oprimidos.

Considerando a proporção das consequências sociais e ambientais produzidas por essa estrutura societária, se faz necessário e urgente seu enfrentamento e superação, buscando a construção de um outro horizonte societário. Sendo assim, este artigo, pretende realizar uma discussão crítica acerca dos padrões de sociedade em que vivemos, bem como, apresentar algumas contribuições político-pedagógicas da Educação Ambiental (EA) crítica para a ruptura e superação desses padrões.

Dessa forma, o referencial Freiriano constitui um ponto central para a EA crítica, visto que, sua concepção problematizadora colabora no rompimento com o senso comum já naturalizado no campo, que por vezes, trata de uma EA conteudista, normativa, instrumental, acrítica e a-histórica (Layrargues, 2014). Paulo Freire, oportuniza a todos os educadores ambientais que reconheçam em suas reflexões as possibilidades de enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e autoritarismo, almejando as condições político-pedagógicas para alicerçar as forças progressistas na educação.

Por isso, estamos de acordo com Layrargues (2014, p. 12), pois segundo ele:

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

Para o enfrentamento das questões postas acima, o texto parte da revisão bibliográfica sob perspectiva crítica, tendo em vista a organização em três partes: na primeira parte, faremos uma breve contextualização da sociedade opressora e os mecanismos utilizados por esta para sua manutenção. Na segunda, destacaremos a relevância das macrotendências da Educação Ambiental e suas perspectivas de compreensão da sociedade e do campo ambiental. Na terceira parte, refletiremos sobre o aporte da EA no enfrentamento crítico e superação da sociedade historicamente desigual. Ao final, abordaremos as contribuições político-pedagógicas da EA critica na superação da sociedade capitalista tensionada entre opressores e oprimidos.

Bases históricas: uma sociedade estruturalmente desigual

A sociedade não é harmoniosa, é um lugar de conflitos e confrontos, sejam eles, políticos, econômicos, sociais, ambientais, entre outros (Quintas, 2006). Essa "desarmonia" apresenta como causa principal o sistema econômico capitalista. O capitalismo, historicamente desigual, baseia-se na concentração de riqueza de poucos e na exploração e subjugação de muitos(as).

Segundo Schachtner (1999), processos de globalização se desenvolvem na esfera econômica, ecológica, sociocultural e militar. A afirmação que "Chernobyl é/está em toda a parte" remete para a dimensão ecológica da globalização. Ela não significa que agressões ambientais e catástrofes ecológicas não estão vinculadas ao local de seu surgimento. Fato este que nos grupos locais da chamada Agenda 21, se faz explicitamente referência às posições de Freire, evidenciado que os elementos teóricos do pensador brasileiro determinam substancialmente o pensamento e a ação do movimento ecológico (Schachtner, 1999).

Na perspectiva de Paulo Freire, tal processo de globalização, culmina na condição em que poucos, subjugam muitos, são os chamados opressores e os muitos são os oprimidos. Esses são seres que, socialmente, se apresentam como antagônicos, pois, os opressores "são todos aqueles que exploram e violentam, em razão do seu poder, são os que constroem uma lógica social injusta" (Andrade, 2015 p. 38), já os oprimidos, opostos aos opressores, são todos(as) aqueles(as) que sofrem as consequências dessa lógica, portanto são "todos aqueles a quem é negada sua condição de ser humano, de ser sujeitos, protagonistas da vida, que são violentados, excluídos, marginalizados" (Andrade, 2020, p. 43). Eles(as) são "frutos" de uma opressão historicamente estabelecida, pois não haveria oprimidos, caso não houvesse uma violenta relação de opressão (Andrade, 2015). Segundo Oliveira (2010, p. 294), as categorias opressor e oprimido:

> São os polos das relações de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressões são classes sociais antagônicas e em luta. No entanto, é possível que se instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos. Enquanto seres envoltos em relações de dominação, tanto oprimidos quanto opressões têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Só a práxis libertadora do oprimido é capaz de superar a opressão e restaurar a humanidade em ambas.

A opressão pode ser entendida como um ato de violência por aqueles que detém o poder, é historicamente produzida, reproduzida e tende (por força e vontade dos opressores) ser perpetuada (Freire, 1970), pois essa violência,

> passa de geração em geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material do mundo e dos homens, os opressores não podem entender a si mesmos. (...) Daí que tendem a transformar tudo o que o cerca em objeto do seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens tudo se reduz ao objeto do seu domínio (Freire, 1970, p. 25).

Para os opressores somente eles são humanos, os outros (oprimidos) são coisas, e assim sendo, somente os opressores possuem o direito de viverem plenamente. Aos demais cabe a condição de apenas sobreviverem, condição essa que, por suas posições sociais, desconhecem como realmente é, mas que admitem que somente os oprimidos vivenciem, eles não (Freire, 1970). Sendo assim, na lógica dos opressores, "o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles é ter, e ter como classe que tem" (Freire, 1970, p. 25). Daí que,

> na opressão as condições materiais são as primeiras a serem negadas ao ser humano: alimentação, moradia, a falta de condições mínimas e básicas de sobrevivência que vão retirando, pouco a pouco, a perspectiva e o sonho de superar sua própria condição (Andrade, 2015, p. 40)

O opressor tem para si como um direito exclusivamente seu a humanização, a busca ou a conquista dela pelos oprimidos, se apresenta como uma desobediência, uma perturbação, ou desordem (Freire, 1970) que deve ser combatida, cabendo aos oprimidos somente a sua desumanização.

A desumanização dos oprimidos se caracteriza como a perda da liberdade (Dalaqua, 2020), por meio da exploração, injustiça, opressão e violência dos opressores (Freire, 1970). Para Freire (1970) a liberdade é condição indispensável para o ser humano e esta pode ser entendida como "prática coletiva mediante a qual os indivíduos desenvolvem suas potencialidades" (Dalaqua, 2020, p. 82). A impossibilidade do desenvolvimento das suas potencialidades enquanto seres humanos leva os(as) sujeitos(as) a ser menos, quando na verdade a vocação ontológica destes(as) é o ser mais.

Apesar da desumanização ser uma realidade histórica estabelecida pela opressão ela não é uma vocação histórica, ou seja, não é uma determinação, um destino, pois se:

> admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica e de total desespero (...) a desumanização, mesmo um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência e esta o ser menos (Freire, 1970, p. 16)

É importante ressaltar que a desumanização é uma via de mão dupla, pois os opressores ao roubarem a humanização dos oprimidos também tem sua humanização roubada (Freire, 1970), pois a "violência dos opressores os faz também desumanizados, instaura a possibilidade do "*ser menos*" tanto para si, como para os oprimidos" (Andrade, 2015, p. 37), porque ao "impedir que os oprimidos se tornem protagonistas de suas histórias, os opressores também são impedidos de desenvolver a sua humanidade. A opressão é, definitivamente, uma relação que desumaniza a ambos – oprimidos e opressores" (Andrade, 2015, p. 37).

Porém, os opressores são conscientes de suas práticas opressoras, pois se beneficiam delas e querem assim se manter. Sendo assim, "os opressores impõem aos oprimidos restrições para aumentar a dominação e os seus privilégios" (Andrade, 2015, p. 37) e isso pode ser observado e compreendido por meio das formas de ser e se comportar dos próprios oprimidos (Freire, 1970).

Neste sentido, Dalaqua (2020) a partir da leitura e compreensão de Paulo Freire, analisa e descreve a opressão em quatro aspectos, sendo eles: i) *hierarquização social; ii) injustiça epistêmica; iii) injustiça estética; e iv) sujeição a um poder arbitrário*.

A hierarquização social fundamenta-se na criação da ideia de superioridade de alguns (opressores) e na inferioridade de outros (oprimidos), ou seja, "cria-se o mito de que há um defeito inscrito no próprio ser dos oprimidos que justifica sua dominação pelos "superiores" (os opressores), tidos como detentores de qualidades que são ausentes nos "inferiores" (os oprimidos) (Dalaqua, 2020, p. 83)", ou seja, o mito da inferioridade "ontológica" destes [oprimidos] e da superioridade daqueles [opressores]" (Freire, 1970, p. 79).

A injustiça epistêmica baseia-se na distorção e limitação dos conhecimentos dos sujeitos, não somente da realidade, mas de si mesmo, ela faz com que os oprimidos desistam de desenvolverem suas capacidades, convencendo-os de sua "inferioridade" (Dalaqua, 2020). Ou seja, de "tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade" (Freire, 1970, p. 28).

Já a injustiça estética está relacionada com a capacidade dos sujeitos(as) imaginarem, perceberem e sentirem a realidade e assim sendo não a questionam. Para Dalaqua (2020) a injustiça estética, se relaciona com a cultura do silêncio de Freire, pois os sujeitos(as) com suas percepções diminuídas não possuem capacidade de enxergar a opressão, muito menos de questioná-la. Para este mesmo autor, junto ao silêncio ainda estão a cegueira estética e o entorpecimento afetivo. A cegueira estética consiste na "incapacidade das pessoas de enxergar os "inéditos viáveis" que, mesmo sob um regime opressor, não deixam de existir" (Dalaqua, 2020, p. 85). Esta

cegueira prejudica a busca e aceitação de que outro modelo de sociedade é possível, impedindo a transformação social, pois:

> as relações de opressão se institucionalizam, sendo compreendidas como naturais, uma ordem natural da sociedade, uns oprimem enquanto outros devem ser oprimidos. Compreensão que impede que os homens restituam ou desenvolvam sua humanidade (Andrade, 2015, p. 37).

O entorpecimento afetivo consiste no enfraquecimento dos afetos, na dificuldade de amar livremente, sem o desejo de objetificar os(as) sujeitos(as) e as relações. A respeito disso, Andrade (2015, p. 37) diz que “na opressão, a relação deixa de ser de cooperação, de solidariedade e passa a ser de dominação. Nessa relação quem oprime não ver [sic] o oprimido como seu igual, mas como objeto necessário para realizar seus interesses”.

O último aspecto da opressão postulado por Dalaqua (2020) é o poder arbitrário, que nada mais é do que o medo do opressor estar injetado nos oprimidos, pois “quando está à mercê de um poder arbitrário, uma pessoa tem sua liberdade cerceada mesmo não sofrendo interferência direta daquele que a oprime” (Dalaqua, 2020, p. 87). Sendo assim, mesmo que os oprimidos não identifiquem, eles carregam dentro de si o medo do opressor, pois “uma das eficácias do poder arbitrário está em que, introjetado como medo, passa a habitar o corpo das pessoas e, assim, a controlá-las através delas próprias” (Freire, 1994, p. 25).

Na concepção de Oliveira (2010), a caracterização de oprimidos e opressores como classes sociais não pode ser vista como apartada da teoria marxista, pois no *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels traduzem a luta de classes como a posição entre opressores e oprimidos. Em diferentes contextos históricos, tal posição se dá entre classes específicas de diferentes formações socioeconômicas. Dessa forma, na tipificação capitalista, a luta de classes se desenvolve entre burguesia e o proletariado. Ao não utilizar esses termos, Freire não se afasta de Marx, apenas reconhece que as sociedades periféricas apresentam um grau de complexidade que exigia os termos opressor e oprimido empregados por Marx para referir-se à luta de classes, presente na história.

Diante do exposto acima, fica evidente a necessidade de libertação dos oprimidos frente a opressão, porém não podemos acreditar que essa libertação partirá dos opressores, pois estes na condição de usufrutuários da opressão estão sendo beneficiados e a subversão pelos oprimidos coloca em risco a manutenção da hegemonia da opressão e o *status quo* dos opressores. Nesta condição, segundo Freire (1970, p. 17) “aí que está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores".

Porém, nos perguntamos, como fazer isso? É possível superar esse modelo societário? É possível transformá-lo? Percebemos que combater a opressão não é uma tarefa fácil, mas há meios para que possamos agir, e um desses meios é a Educação Ambiental (EA). Porém, o campo da EA, assim como o da educação em si, é atravessado por interesses, pois a

> educação é promotora e resultante de várias relações em cada contexto histórico e, ao mesmo tempo em que permite a mudança, pela ação problematizadora, pode, dependendo de como está estruturada e de qual finalidade cumpre na sociedade, ser um meio de reprodução de formas excludentes, opressoras e dicotômicas de se viver (Loureiro, 2004, p. 77)

Sendo assim, por mais difícil que seja reconhecer, na EA também há disputas para manutenção de uma sociedade pautada pela dominação e opressão ou para sua superação (Layrargues, 2006). Portanto, não é toda e qualquer Educação Ambiental que tem intenção e potencial para promover mudanças socioambientais estruturais.

Então, de qual Educação Ambiental estamos falando?

É preciso construir coletivamente realidades que transcendem e superam o modelo societário opressor e a Educação Ambiental (EA) se apresenta como um campo potencial de contribuição para essa superação. Porém, para isso, devemos antes saber de que Educação Ambiental estamos falando, pois apesar dela se apresentar popularmente como um campo único de conhecimento e atuação, ela é diversificada e apresenta, internamente, algumas correntes político-pedagógicas.

Neste sentido, segundo Layrargues e Lima (2014):

> A constatação dessa multiplicidade interna do campo conduziu naturalmente a novos esforços de diferenciação desse universo de conhecimentos, práticas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre educação, sociedade, ambiente natural e construído e sustentabilidade (…) A multiplicidade de propostas conceituais revelava essa diversidade interna, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida, apenas na fase de consolidação do campo pôde ser compreendida (Layrargues; Lima, 2014, p. 26).

Esses mesmos autores realizaram uma análise das correntes político-pedagógicas da EA no Brasil e identificaram três macrotendências dominantes no campo, são elas: *conservacionista, pragmática e crítica.*

A macrotendência da Educação Ambiental conservacionista apresenta-se como aquela que tem intenção de promover uma (re)aproximação dos seres humanos com a natureza, valorizando puramente o contato e o

desenvolvimento de afetos em relação à natureza (Layrargues; Lima, 2014). Segundo Loureiro (2004, p.80) ela

> [...] está centrada no indivíduo [...] focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relação corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas.

Historicamente, a macrotendência conservacionista foi a que se desenvolveu primeiro, entre as décadas de 1960 e 1970 e há duas razões prováveis para isso, primeiro porque, mundialmente, a degradação dos ambientes naturais estava visivelmente latente na época e segundo, porque os conhecimentos acerca da problemática ambiental ainda não abarcavam as complexidades das relações sociedade-natureza (Layrargues; Lima, 2014).

Somado a isso, no Brasil, a macrotendência conservacionista teve grande aderência, pois com seu viés puramente naturalista, serviu a ordem política e econômica vigente, não questionando a ordem social estabelecida pelo regime militar na época (Lima, 2011). Atualmente, nos primeiros 25 anos do século XXI, essa macrotendência ainda é amplamente adotada, com temáticas relacionadas puramente ao contato com a natureza.

Apesar da EA conservacionista ter sido desenvolvida por um longo tempo na história (seja no Brasil, seja no mundo), a macrotendência que foi conquistando espaço e atualmente é amplamente seguida, é a Educação Ambiental pragmática. A EA pragmática se aproxima da lógica da resolução de problemas ambientais, do desenvolvimento sustentável, do marketing verde, do esverdeamento institucional.

Essa macrotendência, vem “acompanhada pelo discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental” (Layrargues; Lima, 2014, p. 29). Ela, “investe na crítica do consumo, mas não na da produção, pois o consumo distancia o panorama da escassez e anuncia o cenário da abundância” (Layrargues, 2006, p. 191). Sendo assim, essa macrotendência “parece representar o modelo ideal de Educação Ambiental ajustado ao contexto neoliberal de redução do Estado e adequado aos interesses do Mercado” (Layrargues, 2012, p. 396).

Ao contrário das macrotendências conservacionista e pragmática, está a EA crítica. Sendo assim, a EA crítica busca desvelar e problematizar o modelo societário vigente (opressor), buscando o enfrentamento das desigualdades sociais e das injustiças ambientais, abarcando a noção de que a complexidade da questão ambiental não comporta soluções de caráter reducionista (Layrargues; Lima, 2014). Ela apresenta como premissa a impossibilidade de dissociar o debate ambiental do social.

Ou seja, essa concepção de EA amplia e aprofunda a discussão em relação às outras duas macrotendências ao adotar a necessidade de problematizar o modelo societário em que vivemos, (explorador, opressor e excludente), como este se constitui, impacta e afeta as relações sociedade-natureza. Sendo assim, a "prática pedagógica da Educação Ambiental crítica volta-se à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos (Layrargues, 2006, p. 190). Ela "se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política" (Guimarães, 2004, p. 32).

Ela surge a partir da insatisfação dos(as) Educadores(as) ambientais com os caminhos que a EA estava trilhando e, portanto, se apresenta como contraponto às outras duas macrotendências (Layrargues; Lima, 2014). No Brasil, a educação popular e a pedagogia libertadora de Paulo Freire exerceram uma importante influência para demarcar a concepção da Educação Ambiental crítica como uma formação com caráter humano-político (Loureiro; Layrargues, 2013). Por isso, observa-se fortemente nessa macrotendência a necessidade da problematização da realidade e da transformação do modelo societário vigente como premissa para o bem-estar (socio)ambiental.

Ressalta-se que as macrotendências conservacionista e pragmática não questionam o modelo societário vigente (opressor), pelo contrário, suas práticas contribuem e reforçam a viabilidade deste modelo, buscando alternativas para sua manutenção. Neste sentido, "as macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza" (Layrargues; Lima, 2014, p. 32). Elas apresentam contribuições paliativas frente a crise ambiental, propondo apenas mudanças pontuais-comportamentais e não se comprometem com uma mudança profunda da realidade opressora em que vivemos, ao contrário da macrotendência da Educação Ambiental crítica.

No entendimento de Trein (2012), para além de invocarmos diversas epistemologias, que embasam as opostas vertentes do campo da EA, é relevante compreender os diferentes efeitos sobre a reprodução social que cada vertente produz. Ou seja, torna-se relevante o compromisso ético-político do pensamento crítico, enquanto produção social, que não está separado de sua dimensão ideológica e do compromisso de classe. Nesta esteira, concordamos com Tozoni-Reis (2007), pois para autora:

> A formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, fundamento filosófico-político e teórico-metodológico da Educação Ambiental crítica, é uma ação política intencional e que, portanto, necessita de sistematização pedagógica e metodológica (Tozoni-Reis, 2007, p. 217).

Ao visualizarmos que a produção material e social da vida se dê em outras bases ontoepistemológicas, não podemos prescindir de uma EA crítica que contribua para transformar as relações sociais de produção em direção a um outro projeto civilizatório (Trein, 2012).

As contribuições da Educação Ambiental crítica para a superação da sociedade opressores-oprimidos

Dada a situação de opressão em que vivemos e as macrotendências da Educação Ambiental discutidas acima, observa-se que a EA crítica apresenta potencial perspectiva de enfrentamento para superar o modelo societário opressor, pois ela "é a única das três macrotendências que declara explicitamente o pertencimento a uma filiação político-pedagógica" (Layrargues, 2012, p. 393) e que, portanto, apresenta compromisso com a transformação social.

Dito, isto, compreendemos o horizonte desta EA à luz de Loureiro (2004, p. 67), da seguinte maneira:

> uma Educação Ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. Falo de um campo amplo que se mostra adequado à Educação Ambiental pelo tratamento consistente de nossa especificidade como seres biológicos, sociais e históricos, de nossa complexidade como espécie e da dialética natureza/ sociedade como unidade dinâmica.

Em uma primeira aproximação podemos ter dificuldades de compreender as relações estabelecidas entre a Educação Ambiental e as questões sociais, pois "não é totalmente óbvio que a mudança ambiental deva ocorrer de modo associado à também necessária mudança social" (Layrargues, 2009, p. 5). Tais fatores, são consequências da hegemonia histórica e da propagação das macrotendências conservacionista e pragmática que ao longo do tempo vem servindo aos interesses classistas. Neste sentido, para Loureiro (2012, p. 45)

> [...] a natureza é una em sua diversidade de manifestações, mas o ambiente é um resultado das relações sociais no contexto ecológico. Se a sociedade é desigual, o lugar ocupado no mundo é desigual. Subordinado a relações sociais alienadas, de ruptura sociedade-natureza, não há possibilidade real de o mundo ser um lar, sendo no máximo o lugar que habitamos e sobrevivemos ou simplesmente em que tentamos nos manter vivos.

Sendo assim, a EA não é uma "educação ecológica", pois ela proporciona aprendizados que estão para além dos conhecimentos ecológicos, abrangendo a compreensão e o entendimento das estruturas sociais

(Layrargues, 2009). E é justamente nesta compreensão da estruturação e funcionamento da sociedade (opressores-oprimidos), no reconhecimento dos sujeitos(as) enquanto oprimidos(as) e na atuação destes para a transformação do padrão societário dominante, que se encontram as contribuições da EA Crítica como força contra hegemônica. A partir daí, entendemos como força contra hegemônica:

> a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o "lugar" ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos (Loureiro, 2004, p. 81).

Para isso, entendemos que para transformar algo, é necessário primeiro, conhecê-lo. Neste sentido, constata-se a necessidade da problematização da realidade pelos(as) sujeitos(as) para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Segundo Layrargues (2014) para a construção de um projeto societário alternativo (ou seja, sem opressores, nem oprimidos), é preciso conhecer a sociedade em que vivemos, o padrão civilizatório, suas contradições, quais são as instituições e os sujeitos(as) sociais que detém o poder e constituem esse modelo como ele se apresenta atualmente. Refletir que esse sistema não pode ser uma casualidade, porém, é histórico e fruto dos interesses dessas mesmas instituições e sujeitos(as), que representam poucos(as) e mesmo assim, "criam zonas de sacrifícios, obstáculos e adversidades, a todo instante, para muitos" (Layrargues, 2014, p.2). Acreditamos que ao,

> analisar o funcionamento da sociedade resultará forçosamente na compreensão e conscientização dos processos sociais e econômicos que determinam as divisões sociais e as relações de exploração e domínio de uns sobre outros; o que evidentemente não é do interesse dos grupos sociais dominante (Layrargues, 2006, p. 190)

Por isso, assinalamos que é fundamental que os(as) sujeitos(as) se reconheçam como oprimidos(as), se desenvolvendo ou potencializando "o sentimento de inconformismo, revolta, indignação, contra tudo isso que vem sendo feito aos seres humanos e à natureza unicamente para satisfação de uns poucos" (Layrargues, 2014, p. 9). Ou seja, se reconhecendo como aqueles(as) que vivem nas zonas de sacrifícios, que têm suas vidas moldadas e influenciadas pelos obstáculos e pelas adversidades cotidianamente implementadas por esse modelo societário opressor, produtor de assimétricas de poder e desigualdades socioambientais. Isto sinaliza que:

> a repartição dos benefícios (a geração de riqueza) e prejuízos (a geração de danos e riscos ambientais) do acesso, apropriação, uso e abuso da Natureza e recursos ambientais em geral, através do trabalho na sociedade capitalista, é sempre mediada por relações produtivas e mercantis, e como tal, está sujeita à assimetria do poder nas relações sociais, expondo ao risco ambiental os grupos sociais vulneráveis às condições ambientais em processo de degradação (como as populações marginalizadas nos centros urbanos), ou dependentes de recursos naturais em processo de exaustão (como as populações indígenas e extrativistas) agravando a já delicada situação de opressão social e exploração econômica a que tais grupos sociais são impostos pelos setores dirigentes (Layrargues, 2006, p. 7)

Visto que, quanto mais os sujeitos(as) refletirem sobre suas vivências ao longo do espaço-tempo, mais conscientes e compromissados com a realidade estarão, e assim passam a intervir cada vez mais nesta (Freire, 1979). Mas para isso, é necessário que essa reflexão seja profunda o suficiente, sendo capaz de mobilizar e impulsionar os(as) sujeitos(as) oprimidos(as) a buscar a transformação da realidade opressora, afastando-os(as) da ideologia fatalista que "[...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'" (Freire, 1996, p. 11). Pois, ao contrário dessa ideia, "se o mundo atual é fruto de uma construção histórica e que se mantém à custa de mecanismos ideológicos de reprodução social, então é possível crer na possibilidade de se alterar o rumo e as regras das coisas" (Layrargues, 2014, p. 8). Sendo assim, a contribuição freiriana postula o entendimento da realidade:

> Paulo Freire aponta para a necessidade de perceber a realidade como estrutura interdependente. Observa ele: "Se ele (ser humano) não compreende a realidade como totalidade cujas partes integrantes se desenrola um processo de interação, o ser humano se perde numa visão retalhada da realidade (...) Se vejo corretamente, o conceito de totalidade de Freire abrange sobretudo a realidade social e política (Schachtner, 1999, p. 133).

Porém, é preciso saber como operar para que a transformação se realize de forma efetiva, promova emancipação e mudanças sociais significativas, uma vez que elas têm mais possibilidades de ocorrer por meio do enfrentamento e ação política, pelo protagonismo e liderança dos(as) sujeitos(as) nas lutas por justiça e acesso aos direitos e pelo exercício da cidadania. Em síntese, pela participação nos espaços de tomada de decisão do poder público e de construção de políticas públicas que interferem, direta ou indiretamente, em suas vidas, objetivando incidir politicamente nestes processos, sobretudo, de maneira organizada, coletiva, qualificada e anticapitalista.

Considerações finais

A partir do que foi dito, sinalizamos que a importância dos referenciais trabalhado pela Educação Ambiental Crítica possui muitas complementaridades e convergências diante a pedagogia freireana e seu posicionamento como ato político.

Temos em vista que, se a finalidade da ação educativa em EA crítica é a transformação social, através de um fazer educativo emancipador e/ou libertador, não podemos negar os conflitos que emergem de uma sociedade historicamente desigual (opressores e oprimidos) nos usos e apropriações materiais e simbólicas da natureza. Esses fatores, politizam a EA e exigem uma posição de seus sujeitos quanto a compreensão de projetos de sociedade e de sustentabilidade (Loureiro, 2019).

Desse modo, nas discussões realizadas no texto, apontamos que dentre as três macrotendências (*conservacionista, pragmática e crítica*), nossa reflexão esteve pautada à luz da perspectiva crítica. Posição justificada pelo fato de considerarmos sua consonância com a radicalidade contida na EA crítica, uma vez que ela reúne as diversas correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental estando alicerçada na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, sobretudo, no enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Tais elementos acima, postulam para a relevância da EA crítica no exame da relação sociedade-natureza, alinhada a uma leitura da sociedade a partir das categorias opressor/oprimido de Paulo Freire, tecendo aproximações com a macrotendência crítica, que contribui de forma ímpar para o enfrentamento, visando a superação da sociedade opressora em que vivemos. Isto indica que, a tomada de posição leva a uma prática reflexiva sobre a realidade, à compreensão das responsabilidades e direitos de sujeitos, grupos e classes, a uma prática que atue na materialidade do cotidiano quanto na organização política para as lutas sociais.

Em termos das perspectivas político-pedagógica de Freire para a EA crítica, apontamos que o educador brasileiro esteve apoiado em categorias como contradição, práxis, dialética, dialógica, e numa reflexão intensamente crítica sobre a sociedade capitalista. Refletiu a dominação de modo complexo e trabalhou no desenvolvimento de uma pedagogia que superasse as relações sociais vigentes pelo processo de conscientização, construção coletiva e intersubjetiva do conhecimento, ação dialógica e política com as classes populares (Costa e Loureiro, 2017).

Assim, a contribuição freireana sobre a EA como ato político, decorre de uma reflexão que vise a superação e o enfrentamento do sistema de opressão. Dessa forma, a contribuição da EA crítica por meio de processos educativos, se propõe a problematizar a realidade, suscitando o autorreconhecimento

das(os) sujeitas(os) como oprimidos(as) e favorecendo para que estas(es) inconformados(as) com os padrões societários opressores, se coloquem no horizonte da transformação por meio do enfrentamento e da ação política anticapitalista.

Referências

ANDRADE. Marcelo da Silva. **A relação de humanização e desumanização em Paulo Freire: Perspectivas para uma proposta de educação**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró. 2015.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A Interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a Educação Ambiental crítica**. R. Katál.,** Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121 jan./abr. 2017.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Contribuições da Pedagogia crítica para a pesquisa em Educação Ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V. 10, N. 1, p. 180-200, 2015.

DALAQUA. Gustavo Hessmann. O que é opressão. In: ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (orgs.). **Aprenda a dizer a sua palavra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020. Disponível em: https://philpapers.org/archive/DALOQD.pdf. Acessado em: 11 jun 2025

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Moraes, 1979, 53p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz & Terra. 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES. Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília. Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências da Educação Ambiental Brasileira. In: **Ambiente & Sociedade**. São Paulo. vol. XVII. n. 1. p. 23-40. jan-mar. 2014.

LAYRARGUES. Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS. José da Silva (Org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. 3ed. (Coleção meio ambiente. Série Educação Ambiental) 204 p. - Brasília: Ibama, 2006. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/pensandoepraticandoaeducacaoambientalnagestaodomeioambientedigital.pdf. Acessado em: 5 mai 2025

LAYRARGUES. Philipe Pomier. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social In: LOUREIRO Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo. Souza de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LAYRARGUES, Phiippe Pomier. Prefácio: A dimensão freiriana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana. (Orgs). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2012. p. 7-12.

LAYRARGUES, Phiippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. In: **Revista Contemporânea de Educação**. vol. 7. n. 14. p. 388-411. ago-dez. 2012.

LAYRARGUES, Phiippe Pomier. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES. Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo. Editora Cortez. p. 11-31. 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e Desafios**. Editora: Papirus. Campinas. 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Questão ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília. Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

LOUREIRO. Carlos Frederico; LAYRARGUES. Philippe Pomier. **Ecologia política, justiça e Educação Ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan/abr. 2013.

OLIVEIRA, Avelino. Oprimido/opressor. In: STRECK, Danilo et all. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Rio de Janeiro, Autêntica: 2010. p. 294-295.

QUINTAS, José da Silva. Por uma Educação Ambiental emancipatória. In: QUINTAS. José Silva (org). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. 3ed. (Coleção meio ambiente. Série Educação Ambiental) 204 p. - Brasília: Ibama, 2006. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/pensandoepraticandoaeducacaoambientalnagestaodomeioambientedigital.pdf

SCHACHTNER, Cristina. A recepção do enfoque teórico de Paulo Freire na Europa. In: STRECK, Danilo et all (Orgs.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p.127-133.

TOZONI-REIS, Marília. Contribuições para uma pedagogia crítica na Educação Ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TREIN, Eunice. Educação Ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação,** vol. 7, n. 14, ago/dez, 2012. p. 295-308.