

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: leitura de Paulo Freire com vista a uma ecopedagogia

Valdemar Sousa

CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, valdemar.sousa@staff.uma.pt

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar uma reflexão sobre o pensamento crítico e pedagógico de Paulo Freire na construção do ser humano, enquanto cidadão ativo, consciente e transformador do seu meio. No fim da sua vida, este autor afirmou que “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (Freire, 2012, p. 28). Seguindo esta ideia, vários movimentos educativos proporcionaram oportunidades para a redefinição de formas de viver em comunidade, suportadas pelas dimensões complexas de ecopedagogias, integradas num contexto de Educação e Cidadania.

Palavras-chave: Paulo Freire, Ecopedagogia, Educação e Cidadania.

EDUCATION AND CITIZENSHIP: an interpretation of Paulo Freire towards an ecopedagogy

Abstract

This paper intends to present a reflection on the critical and pedagogical thinking of Paulo Freire in the construction of the human being, as an active, conscious and transforming citizen of his environment. At the end of his life, this author stated that “[it is] urgent that we fight for more fundamental ethical principles, such as respect for the life of human beings, the life of other animals, of birds, and for the life of rivers and forests” (Freire, 2012, p. 28). Following this idea, several educational movements provided opportunities for redefining ways of living in community, supported by the complex dimensions of ecopedagogies, integrated in an Education and Citizenship context.

Keywords: Paulo Freire, Ecopedagogy, Education and Citizenship.

Nota introdutória

O momento de crise generalizada que atravessamos nos últimos anos (crise ecológica, socioeconómica, de valores, pandemia de Covid 19...) é um momento propício para análise das nossas ações e das nossas vivências. Uma cuidada revisão dos nossos pontos de referência teóricos, morais, epistemológicos e ontológicos, ajuda-nos a formular perguntas e respostas, e a lidar com os desafios que têm surgido. No meio educativo, procuramos novos quadros de referência ou olhamos para as perspetivas que trazíamos, mas com outra maturidade. A contínua releitura e reconstrução do pensamento de Freire, fonte de inspiração de milhares de educadores, um pouco por todo o mundo, exemplifica este recentrar e assume um papel relevante para ultrapassar a crise multifocal global.

Freire ofereceu um como e um porquê à relação entre a educação e a cidadania: um método e uma orientação teórica que o sustenta, que orienta na construção do ser humano, enquanto cidadão ativo, consciente e transformador do seu meio. Apesar de apresentar um pensamento muito desenvolvido, Freire deixou espaço para aperfeiçoamento. Destacam-se as respostas da ecopedagogia, enquanto descendente direta da pedagogia freiriana, que a instrumentaliza para a consecução de vivências mais harmoniosas do ser humano com a sua espécie e com a natureza.

O intuito desta comunicação é explicitar a relação entre o pensamento freiriano e a ecopedagogia, enquanto configurações de formação dos cidadãos contemporâneos, procurando encontrar pontos de contacto com o contexto português.

Ecopedagogia: um pensamento freiriano e ecológico

A pedagogia crítica de Paulo Freire procura pela humanização da experiência e a obtenção de um mundo justo e livre. O cerne deste pensamento é a “Pedagogia do Oprimido”, uma forma de pedagogia crítica que recorre a métodos dialógicos para atingir a libertação dos oprimidos. No contexto histórico em que Freire escreveu originalmente, “oprimido” referia-se ao segmento da população da América do Sul, cujas condições de vida eram (tornadas) precárias — no caso do Brasil, dos trabalhadores dos grandes proprietários de terras, num sistema que Bhattacharya (2021) descreve como sendo semi-feudal. Hoje, este conceito é mais abrangente e “oprimido” refere-se a qualquer pessoa vítima de repressão ou colonização¹.



¹ O conceito de colonização ultrapassa a ideia de povoamento de um território já ocupado, por pessoas de outro território; descreve as formas de repressão, imposição e exploração, físicas ou mesmo culturais por parte de um grupo sobre outro (Mignolo, 2007). No contexto desta comunicação consideramos opressão e colonização como expressões análogas.

Esta pedagogia espelha, entre muitas referências, uma leitura do existencialismo de Sartre, da teoria crítica de vários autores da Escola de Frankfurt, do marxismo e do cristianismo (Wilcock, 2021). Sob estas referências, Freire visava que os oprimidos e os opressores se emancipassem, potenciando que os primeiros se educassem através do seu modelo de problematização e conscientização. Os oprimidos libertam-se a si próprios, ganhando consciência da opressão e exploração exercidas sobre si e sobre os outros, e agem para transformar o mundo de coação em que vivem. Porém, os reprimidos não conseguem ultrapassar a sua condição inicial através da “doação” de ideias, como se fossem recetores passivos de informação — estratégia a que Freire (1974) denomina de “educação bancária”.

A “conceção bancária” da educação é sinónimo de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos para os educandos. Os educadores assumem o papel do agente que pensa, que disciplina, que prescreve as suas opções, que coíbe, de forma proporcional à quantidade de saber que detém — e que mina, por isso, a liberdade dos seus estudantes. A estes, por sua vez, remete-se a tarefa de aceitar o papel de educandos, de menos sabedores, de espetadores passivos, de cumpridores da prescrição inquestionável do professor, de falsos atores no processo educativo, de objetos. A emancipação não pode ocorrer sob outra forma de colonização, daí que o pedagogo brasileiro proponha uma “conceção dialógica” para a educação (Freire, *idem*).

Ultrapassada a realidade imediatamente opressora, é esperado que o ser humano prossiga a sua emancipação, de outras colonizações; para esta fase, Freire propõe a criação de uma nova estrutura social, onde a forma de ser, os mitos e os comportamentos opressivos — em suma, a identidade colonizada — não têm lugar. A pedagogia crítica aqui sintetizada originou e influenciou diversos pedagogos e movimentos pedagógicos, dos quais destacaremos a “ecopedagogia”.

O conceito “ecopedagogia” tem sido usado por vários autores (Gadotti, 2000; Hung, 2017; Jardine, 1994; Kahn, 2010) e tem assumido várias significações. Algumas práticas pedagógicas associam-no à Educação Ambiental (EA), e pretende a fusão entre os conceitos *ecologia* e *pedagogia*, com o intuito de “despertar um sentido de íntima interligação entre a consciência ecológica e pedagogia” (Jardine, 1994, p. 509). Noutra instância (Sousa, 2019) verificámos que a EA, criada no Norte, sob a força da ocidentalização, onde prevalecem as instituições privilegiadas, que coordenam o planeta, macropoliticamente — e, conseqüentemente, são mais poluentes — não oferecia respostas abrangentes. Conseqüentemente, esta delineação de ecopedagogia é problemática, pois se centra na conservação ambiental e descarta a inclusão do ser humano no ecossistema terrestre; acarreta consigo a aceitação das dimensões sociais que geram a degradação ambiental e contribui para a prorrogação das desigualdades sociais entre comunidades e entre indivíduos. A definição



² Tradução livre do autor. No original “re-awaken a sense of the intimate interconnection between ecological awareness and pedagogy” (Jardine, 1994, p. 509).

de ecopedagogia que adotamos nesta comunicação, fruto da pedagogia freiriana, permite sanar estas limitações.

De acordo com Kahn (2010) foi a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento do Rio de Janeiro, em 1992 (Rio '92), um país do Sul, que lançou as bases da ecopedagogia (freiriana). As propostas da ecopedagogia intercedem sobre a degradação ambiental resultante das desigualdades socioculturais, políticas e econômicas nesta parte do planeta, mas geradas, em grande medida, pelo Norte.

Movimento sociopolítico, com ontologia e epistemologia próprias

Esta frase apenas introduz a citação em bloco que começa em “o dever de lutar...”, pelo que deve ficar separada em linha própria. o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (Freire, 2012, p. 83)

Depreende-se, desta citação, que Freire sentia a necessidade de uma nova ética, diferente da que vinha a assumir ao longo da sua vida. Com esse intuito, apelou à releitura de Ivan Illich e de Herbert Marcuse (Gadotti, 1997). Ao sugerir que as suas ideias não eram prescritivas, que deveriam ser reinventadas (Freire, 1997), o pedagogo brasileiro abriu as portas para que a ecopedagogia incorporasse ideias ecológicas surgidas no Norte, *e.g.* o valor intrínseco das espécies, a necessidade de cuidar e viver em harmonia com o planeta, ou o potencial emancipatório contido nas experiências estéticas da natureza, ideias lançadas, inicialmente, por Herbert Marcuse (Kahn, 2006, 2010).

À primeira vista, o trabalho de Freire e de Marcuse é similar: têm um propósito social e político assumido — a emancipação do ser humano e a consequente revolução social; ambos advogam ideias à esquerda no espectro político; dos seus pontos de vista, o processo educativo é politicamente comprometido e a educação veicula, portanto, fins políticos. No entanto, diferem em pontos-chave, dos quais destacamos dois, cruciais para a definição da Ecopedagogia: a relação do ser humano com a natureza, posicionando-se Freire num espectro do antropocentrismo e Marcuse no domínio do não-antropocentrismo. O enquadramento da educação e da ação política na formação do cidadão, de ambos, também difere; para Freire, é a educação que induz à mudança política, enquanto Marcuse observa uma interdependência da educação com um projeto político.

Do pensamento de esquerda a uma ética menos de esquerda e menos antropocêntrica

Apesar da abertura à ecologia, nos últimos pensamentos registrados de Freire, a posição ética que é mais perceptível no seu pensamento atribui relevância central à humanidade, sendo que toda a preocupação da humanidade se entorna sobre si mesma. Esta situação gera dualidade entre seres vivos: o ser humano é um ser histórico, consciente e transformador, capaz de intervir na sua vida com um propósito — em oposição ao animal, ser ahistórico, “fechado sobre si próprio”, num plano de existência atemporal. Ao enunciar que a “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [é] libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 1974, p. 31), Freire demonstra basear-se, inconscientemente, nesta premissa antropocêntrica (Kahn, 2010). Enquanto ultrapassa o estado de oprimido ou de opressor, o ser humano vive numa contínua “conquista da natureza externa, que deve ser perpetuamente atacada, subjugada e explorada, a fim de se submeter às necessidades humanas” (Marcuse, 1975, p. 106).

A separação do ser humano da natureza e dos restantes seres vivos, a percepção da natureza como fonte de recursos e a sua necessidade de domínio sobre o que não é humano, conduz, inevitavelmente, à reificação de outros seres humanos e da natureza (Marcuse, *idem*). Herbert Marcuse, porém, descreve a natureza como “um jardim que pode crescer enquanto faz que os seres humanos se desenvolvam. É a atitude que experimenta ou sente o homem e a natureza conjugados numa ordem não-repressiva, mas, não obstante, em funcionamento” (Marcuse, 1975, p. 187).

Segundo Gadotti (2000, 2005) e Kahn (2010), a Ecopedagogia, baseada em Freire e complementada com a ética não-antropocêntrica de Marcuse, procura a religação do ser humano com a sua espécie e com o que o rodeia, no sentido de se re-harmonizar. A ligação pretendida exige que a nossa passagem pelo mundo seja mais humilde, humildade essa que assume a nossa ignorância³ (Vitek & Jackson, 2008) perante o que nos rodeia e que nos lança no caminho da reflexão acerca do nosso lugar moral no mundo. Assumindo a inaptidão de antecipar as consequências das nossas ações, surgem as teorias não-antropocêntricas, trazendo consigo a valorização de todos os seres vivos ou do próprio ecossistema, atenuando a ideia que o ser humano é o único ser digno de valor. O pensamento ético não-antropocêntrico desvela que quanto mais conhecemos o que existe à nossa volta, se torna evidente que somos apenas mais uma espécie entre outras; e que vivemos em interdependência com os outros seres vivos e não vivos (Sousa, 2019), que nunca chegaremos a conhecer totalmente.

A ideia de Freire acerca do papel da educação na obtenção da justiça social é ilustrada quando este diz que “se a educação sozinha não transforma a sociedade,



³ Vitek e Jackson (2008) definem “ignorância” como a incapacidade de o ser humano conhecer tudo num universo vivo.

sem ela tampouco a sociedade muda” (2012, p. 83). A Pedagogia do Oprimido requer que o caminho para a emancipação e intervenção política passe pela educação, daí que Kahn (2006) considere esta pedagogia como uma teoria da educação enquanto política. Marcuse (1973), todavia, defende que a emancipação resulta da educação no contexto de um processo político, sendo este processo, ele próprio uma forma de educação. Na sua perspectiva, a esfera política é o ponto de partida, do qual descende a necessidade da educação, pelo que indica que

“ [...] a sociedade tem de criar primeiro os requisitos de liberdade para todos os seus membros antes de poder ser uma sociedade livre; tem de criar primeiro a riqueza, antes de poder distribuí-la de acordo com as necessidades individuais livremente desenvolvidas; deve primeiro possibilitar aos seus escravos aprender, ver e pensar, antes que eles possam saber o que se está passando e o que podem fazer para modificar as coisas.” (Marcuse, 1973, p. 55)

Apesar de ambas as perspectivas ambicionarem a libertação do ser humano, situando-se a pedagogia freiriana claramente à esquerda política, a procura por harmonização com a natureza, de Marcuse, originou uma perspectiva igualmente de esquerda (também de emancipação do ser humano), mas que engloba a relação que a humanidade tem com os ecossistemas. Freire assume a preexistência de um sistema educativo, formal, que contribuirá para a educação de cidadãos, sistema esse gerado num meio de opressão. Por mais atenuada que seja a “conceção bancária” de educação, persistem indícios de reificação na formação dos oprimidos, nem que seja para com a natureza. Em Marcuse, tal assunção é negada; o filósofo crítico antevia a necessidade (utópica) de recriar a educação, baseando-se num projeto político abrangente. E tal educação poderia assumir o carácter informal — ainda que não descartasse a educação formal; apenas sugeria uma leitura crítica aprofundada da instituição formal educativa estabelecida (Kahn, 2010). A ecopedagogia assume, então, uma ética não-antropocêntrica e o questionamento da educação como a conhecemos. Nestas está implícita uma mudança profunda no indivíduo e, posteriormente, na sociedade, conforme veremos logo de seguida.

Transformação da consciência e identidade

Freire (1974) registou que se detetam sinais de opressão na ausência de assuntos de interesse social, por si só controversos, numa determinada época. O facto de as questões da relação da humanidade, com o que não é humano — a Natureza —, ser remetido, constantemente, para segundo plano ou, simplesmente ser ignorado, sintomatiza a presença de opressão. Recentemente, assiste-se à institucionalização do ceticismo ou negação perante a degradação ambiental — *e.g.* com a presidência

de Donald Trump, nos Estados Unidos da América, que substituiu todos os cientistas crentes na mudança climática por cientistas céticos perante o aquecimento global (Kopnina, 2020). Sendo esta uma forma de opressão é, então, pedagogicamente válido trabalhar a consciência do ser humano perante a passividade em relação à degradação social e ambiental.

A solução passa pela aplicação da pedagogia crítica, construída em conjunto com o oprimido, para que ganhe consciência da realidade social em que se insere e, a partir daí, reconstrua a sua identidade e recupere a sua humanidade. Numa perspetiva ecopedagógica, além de o indivíduo consciencializar-se da realidade social, deve consciencializar-se do impacto que essa realidade social tem sobre si, sobre os coabitantes e sobre o próprio planeta (Misiaszek, 2015). Contudo, este processo é mais complexo do que parece; o oprimido forma a sua identidade sendo educado a considerar-se incapaz de organizar a sua vida, sendo levado a crer ser incapaz de conhecer sozinho, e a assumir que o colonizador sabe o que é melhor para si — a ponto de se render à sua sabedoria. Desta forma, os colonizados são coniventes com os seus colonizadores, pois não questionam as bases do seu domínio. O processo de conscientização é necessário nesta situação, para que os oprimidos deem respostas ao nível do intelecto e da ação: sendo instigados com a sua situação existencial, dialogando com eles, negociando as suas intersubjetividades com as dos educadores, que servem de orientadores neste processo. A paridade entre atores no processo de emancipação é imperativa, para que o pedagogo não imponha a sua “opção de uma consciência a outra” (Freire, 1974, p. 34), visto que esta é uma estratégia usada pelo colonialismo.

No processo de conscientização é possível ao aprendiz, em processo de emancipação, detetar vários níveis de opressão ou colonização: desde a mais basal e local, de relações diretas entre seres humanos, a uma mais global, que afeta um número maior de pessoas — a modernidade (Mignolo, 2009). Esta surge na segunda fase da Pedagogia do Oprimido, a “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1974, p. 44). Nesse momento, surgem possíveis percursos percursos para descolonizar o pensamento da modernidade e deixar a opressão e o distanciamento da natureza para trás; referimos três: a negação da modernidade, a retoma de práticas e formas de vida ancestrais, e a reconstrução da sociedade atual, sob um pensamento crítico.

O processo de descolonização, nesta fase, pode começar com a superação das bases da modernidade, conforme Mignolo (2009) e Dei (2010), que estimulam a uma transgressão ou desobediência epistemológica ao pensamento ocidental. Mignolo (*idem*) distingue entre uma “desocidentalização⁴” e uma “descolonização” dos países não ocidentais. A primeira, “desocidentalização”, apela à rejeição da ideia da modernidade, dos seus ideais hegemónicos de humanidade, em conjunto com as promessas de crescimento económico e da prosperidade financeira. Sob o



⁴ Tradução livre do autor. No original “de-westernization” (Mignolo, 2009).

sistema económico capitalista, a posição de desocidentalização defende que o sistema económico não deve ser controlado pelos atores e instituições financeiras dos países mais desenvolvidos financeiramente e ocidentalizados; então, nesta ordem de ideias, propõe-se que sejam os países menos desenvolvidos a orientar a economia mundial, visto que têm sido mais vitimizados.

Por outro lado, a orientação da “descolonização” intenta libertar-se do paradigma ocidental, mediante a regeneração das culturas das antigas “colónias” do ocidente, acima da produção e reprodução de bens que afeta a vida de milhões de pessoas. A descolonização, neste sentido, diz respeito ao retomar quadros de referência culturais, prévios ao da cultura ocidental moderna. A descolonização, segundo Mignolo (*idem*), gera uma nova orientação das culturas indígenas, de países previamente colonizados, para se libertar da influência da modernidade e do ocidente.

Mies e Shiva (1997) exemplificam uma terceira perspetiva, de reedificação da sociedade a partir de uma análise crítica da mesma. Propõem uma descolonização que englobe o género feminino, negando vários aspetos da sociedade moderna, especialmente o patriarcalismo. O seu ponto de partida é o discurso ecologista e feminista, tendo como argumento principal que as mulheres, nas culturas ocidentais assumem papéis irrelevantes e condenam os homens, que aceitam acriticamente o progresso económico. Destacam, *e.g.* as mulheres do Sul metafórico que, gerindo poucos recursos na adversidade das condições económicas e ambientais, conseguem que as suas famílias subsistam.

Efetivamente, as culturas indígenas, as pré-modernas e, mais recentemente, algumas pós-modernas, veem a natureza como um conjunto de sistemas vivos, interligados e complexos (Huckle, 1983; Mies e Shiva, 1997; Mignolo, 2009; Dei, 2010). Divergem, portanto, do pensamento moderno das civilizações ocidentais, ao incluírem sistemas dinâmicos de conhecimento locais ou tradicionais, que podem ser mobilizados para práticas realmente mais sustentáveis. Esta crença encontra-se infundida no pensamento e nas várias práticas quotidianas destas culturas. Subentende-se, desta maneira, que a cultura humana e o ambiente estão interligados reciprocamente (Glikson, 1971; Laland, 2017).

O ser humano tem-se ligado ao que o rodeia de formas diferentes ao longo das culturas humanas, com efeitos de maior ou menor proximidade à natureza (Sousa, 2019). Fundamental nessa ligação é a interpretação que constrói mediante vários fenómenos expressivos, como os rituais, tradições e a linguagem, partilhados e aprendidos ao longo do tempo — que formam o que Laland (2017) descreve como sendo a *cultura*. A cultura consiste no conjunto interativo e dinâmico formado pelo conhecimento complexo, artefactos e instituições, multifacetados, gerados por persistentes ajustamentos e melhorias ao que já existe, num processo intitulado de “cultura cumulativa”.

Em termos ambientais, a cultura humana converte-se em realidades bióticas, enquanto as conjunturas biológicas modelam, por sua vez, a cultura e o ser humano. A cultura humana enquadra-se no ecossistema planetário, pelo que o ser humano e o ambiente compõem processos do mesmo sistema (Glikson, 1971). A

cultura produz transformações no domínio biótico fornecendo energia dispensável para a conservação das comunidades não-humanas existentes, ou gerando comoção no equilíbrio existente. As características ambientais desafiam ser humano e, portanto, a cultura, a se modificarem a ponto de o ser humano ter que mudar as suas formas de subsistência, ou a se obrigar a migrar para outra região.

No período da modernidade verifica-se que o ser humano considera-se apartado do seu meio natural e de outras formas de vida. Esse “afastamento” conceptual/ontológico precede a modernidade, mas cresceu exponencialmente durante este período (Schulz, 2017). Urge, então, explicitar que aspetos da modernidade prolongam a desarmonia entre o ser humano e a natureza.

Tanto Freire como os ecopedagogos detetam uma fonte de opressão, que floresceu no período da modernidade: o neoliberalismo e capitalismo globalizados. Consistem na instilação da cosmovisão que assume como natural que o ser humano seja opressor e materialista, convicto “de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua conceção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, o seu objetivo principal” (Freire, 1974, p. 49). Em termos educativos, os mais jovens aprendem que idealizar um futuro melhor, além de uma perspectiva material, é inútil. Vale mais ter *mais*, mesmo que às custas do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. “*Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem” (Freire, *idem*).

A posição de Freire perante o neoliberalismo e o capitalismo que o alimenta, também é um referencial para a Ecopedagogia; escreveu o pedagogo que estava certo “que chegará o tempo em que [...] o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro” (Freire, 2015, p. 125). Para que tal aconteça, é necessário o amor incondicional à vida.

Pedagogia biófila, criadora e amante da vida, baseada no diálogo, ação e reflexão

A pedagogia (freiriana) e, conseqüentemente, a Ecopedagogia, implica a humildade existencial, na senda do que alguns pensadores não-antropocêntricos afirmam (*e.g.* Brown, 2008). Contudo, a questão da humildade não pode ser abordada apenas de uma perspectiva da ética; também depende de *amor*, palavra que Freire usa constantemente nos seus textos. McShane (2007) explica que o amor por alguém ou por algo é uma emoção centrada no outro; é um sentimento que percebe valor no outro sem esperar algum tipo de retorno. Com confiança, amizade e amor, o ser humano consegue estabelecer relações com os outros — incluindo relações pedagógicas.

Viver para uma relação duradoura com os outros requer de ligações emotivas, empáticas, imaginativas e criativas com o que nos rodeia. Selby e Kagawa (2015) referem a necessidade de um “compromisso espiritual e sensorial” com o mundo, assente numa percepção profunda, íntima e dialógica com ele. Então o ecopedagogo necessita também de *amar* o outro — seja ele quem for.

Misiaszek (2015) menciona o perigo de as ecopedagogias caírem na lógica de discursar aos outros a sua visão do mundo ou mesmo impô-la — uma estratégia típica do educador bancário, muitas vezes usada no contexto da EA. O educador bancário não compreende que a educação é uma procura pelo *ser*, em conjunto *com* os outros; implica o convívio, a simpatia, a comunicação e o amor. A autoridade exigida num domínio crítico é partilhada e permite as liberdades. De facto, o ser humano se educa em comunhão, mediado pelo mundo.

“Comungar” com os oprimidos significa tornar-se um deles, adotar uma nova personalidade para empatizar com eles e para compreender, finalmente, como são oprimidos. A comunhão depende da dialogicidade, que começa quando o ecopedagogo se pergunta sobre o que vai dialogar com os aprendizes/educadores.

A ação dialógica, alimentada pelo amor, procura construir pontes entre o eu e o outro, esforça-se por encontrar o eu no outro e o outro em si (um confronto e concílio das intersubjetividades de cada um), para poderem, juntos, tratarem da “pronúncia” (Freire, 1974) do mundo (para construírem uma imagem do mundo), para o transformar. Freire propõe que os educadores e líderes se afastem da imposição, manipulação e domesticação, procurando, pelo contrário, a via da comunicação e da comunhão com o outro, no sentido de chegar à *colaboração*. Neste caminho, não há garantia que esta ação dialógica produza ações benéficas perante o domínio socioambiental, porém o conhecimento aprofundado destes temas potenciará maiores possibilidades de se desencadarem tais ações benéficas (Misiaszek, 2015).

Tal procura da comunicação, através da dialogicidade e da troca de ideias, implica uma relação de empatia entre educador e educando. Os espaços de aprendizagem, na perspetiva da ecopedagogia — e na senda da pedagogia crítica freireiana — devem ser democráticos, no sentido de que professores e alunos trabalhem juntos para desenvolver significados conjuntos das questões socioambientais, por meio de reflexões baseadas em conhecimentos e experiências prévias, bem como buscando compreender as diversas perspetivas fora do espaço de aprendizagem. Nos espaços ecopedagógicos, fluem os ideais da cidadania democrática, conforme se tornará explícito em baixo.

Ecopedagogias: formas de educação e de cidadania locais e globais (glocais)

Misiaszek (2015) distingue dois modelos de educação para a cidadania, neste contexto: uma empoderadora, outra que retira o poder aos cidadãos. A última assume um papel de colonização e sustenta ou intensifica as desigualdades globais; parte do pressuposto que a ocidentalização é o único propósito da educação para a cidadania. Um modelo empoderador, por sua vez, estimula a análise crítica dos contextos locais, à procura de aspetos positivos e negativos da globalização.

Enquadrando-se nesta lógica, a ecopedagogia, interdependente da educação

para a cidadania, fomenta a militância contra as diversas formas de opressão que forem detetadas, como a globalização neoliberal, o imperialismo maquiavélico, o Patriarcado, o racismo, entre outras. Foca a sua ação, também, no estímulo à ecoliteracia, contrabalançado com o estímulo à procura pelo diálogo com as raízes e o desenvolvimento de conhecimentos culturalmente relevantes. Contudo, sendo os contextos e as referências às múltiplas tradições locais díspares, verifica-se que a Ecopedagogia dificilmente será igual em todos os contextos, daí que se possa usar esta expressão no plural (Kahn, 2010).

As bases das ecopedagogias serão as mesmas: a relação de interdependência, não-antropocêntrica, com o que é externo ao indivíduo, a procura pela reconstrução cultural e cívica no sentido de equilíbrio com a natureza e o amor como uma das bases na relação com o outro. A edificação do cidadão conterà, desta forma, uma dimensão local e uma global. Então, como desenvolver ecopedagogias em Portugal? De seguida procuramos contribuir com alguns indícios para responder a esta questão.

Ecopedagogia nas escolas portuguesas?

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 (Presidência do Conselho de Ministros, 2017), tem como bases as ideias de flexibilidade, incerteza, globalização, entre outros, e fornece uma matriz para a definição curricular futura e que “assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017, p. 7). A proposta desta revisão assenta na flexibilização curricular, uma ideia cujo propósito é

“[...] introduzir no currículo uma construção flexível, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescritivo nacional (em termos mais latos e periodicamente renegociado) e o nível do significativo contextual (em termos mais operativos, e permanentemente avaliado e ajustado).” (Roldão, 2000, p. 87)

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL55) (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), a perspetiva da flexibilização curricular entende as escolas, os professores e os alunos como atores interventivos na gestão do currículo, contrariamente a uma perspetiva que os toma por meros executores ou implementadores. Denota-se, aqui, a possibilidade de alterar as relações entre docentes e discentes, possibilitando os primeiros de desenvolver uma Ecopedagogia nos moldes freirianos.

Porém, ainda que este decreto determine a relevância “da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade

intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (*idem*, p. 2931), no restante documento só se referem abordagens interdisciplinares. As perspectivas interdisciplinares apresentam restrições quanto às questões da aquisição de conhecimento — dada a sua ligação ao modelo disciplinar e às formas de percepção dessas disciplinas, restringindo-as sempre conhecimento de índole científica⁵.

Embora destaque a realização de projetos aglutinadores de aprendizagens, o mesmo decreto enfatiza as aprendizagens unicamente de cariz científico. Assim, o conhecimento ambiental gerado nas escolas enquadra-se no que Kahn (2010) define como “Ciência Moderna Ocidental” (CMO). Como tal, continua a separar o ser humano do ambiente. O conhecimento ambiental produzido no seio de comunidades indígenas, ou baseado em crenças tradicionais pré-modernas — o “Conhecimento Ecológico Tradicional” (CET), que institui uma alternativa às epistemologias ocidentalizadas e hegemónicas da CMO, é ignorado.

No contexto da ecopedagogia é desejável, então, a incorporação do CET e da CMO, no sentido de construir um conhecimento e uma sabedoria integrativos. Ambas podem manifestar a valoração intrínseca da natureza e na interrelação profunda e emotiva com ela. Cultivam uma relação de cuidado, admiração e respeito, em paralelo com uma ética de humildade e gratidão para com a natureza (Selby e Kagawa, 2015). Como vimos acima, a aproximação ao conhecimento, sabedoria e aos modos de vida indígenas e locais é ambicionável para que se desenvolva maior empatia para com o ambiente, e que se crie abertura suficiente para a sensibilidade à emoção animal. Em tal espaço, desmistificar-se-ão as crenças e medos ocultos que bloqueiam a harmonização com a natureza.

O desenvolvimento de uma ecopedagogia contribuiria, ainda, para a aproximação da escola às realidades sociais (e ambientais) circundantes, mediante a promoção de aprendizagens significativas, reais, práticas, vividas, que potenciem outras cosmovisões além da mundivisão ocidental. Tendo os vários atores educativos (escolas, professores, aprendizes) a liberdade para identificar opções curriculares, adequadas ao seu contexto (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), é-lhes dada a possibilidade de abordar temáticas análogas à da ecopedagogia.

Neste sentido, o DL 55 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018) fornece uma outra ferramenta: a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* (CeD). O documento de Aprendizagens Essenciais de CeD (Direção-Geral da Educação, 2018), ao longo dos Ensinos Básico e Secundário, patenteia temas conciliáveis com a ecopedagogia são obrigatórios (e.g. o Desenvolvimento Sustentável, a EA, os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, entre outros), embora a sua abordagem possa não gerar mudanças profundas. Esta situação é justificada por Trindade e Cosme (2019), quando identificam três vias de operacionalização para a implementação da educação para



⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre este assunto sugerimos, e.g. Osborne (2013).

a cidadania nas escolas, aplicáveis a CeD: a) um itinerário abrangente, que envolve a CeD e afeta todas as iniciativas de carácter curricular e pedagógico relacionadas com as escolas; e duas vias consideradas locais, desenvolvidas apenas no âmbito da disciplina de CeD (em projetos específicos das escolas, cujos temas se integrem na educação para a cidadania). Por outras palavras, CeD pode funcionar enquanto disciplina independente ou como área integrada com as várias disciplinas, com o intuito de realizar projetos amplos.

Delinear CeD como disciplina escolar, traz consigo um fundo de poder, também identificado nas disciplinas científicas. Aquelas excluem fenómenos que não possam ser interpretados pelo seu horizonte teórico, se não obedecerem “às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” (Foucault, 1996, pp. 35-6). Da mesma forma, as disciplinas escolares limitam a produção do discurso dos aprendizes, ideia expressa na sentença “as disciplinas disciplinam os discípulos” (Barry e Born, 2013, p. 1).

Por fim, o DL 55 ainda prevê a escolha de outros itens para além da abordagem imperiosa dos vários itens já plasmados nos documentos curriculares — alguns deles possivelmente incompatíveis com a ecopedagogia. Kahn (2010) menciona a existência de um currículo oculto para uma vida insustentável, apoiado ou negado por diversos movimentos da esfera pública, currículo esse que se encontra enraizado na sociedade. O léxico da “descentralização”, da “autonomia” e da “participação”, associadas à ideologia política de “esquerda” foram apropriados (e pervertidos) pelos quadros de referência neoliberais. Resta aos docentes, em conjunto com os discentes, a tarefa de detetar e contornar as formas de colonização neoliberal, entre outras, presentes nas aprendizagens despoletadas nas salas de aula.

Conclusões: que tipo de cidadão pode emergir da ecopedagogia?

Freire opinou que, como o ser humano cria as condições sociais e culturais da sua vida, deve ser ele mesmo a agir para que essa realidade se transforme. Com efeito, subjaz em toda a pedagogia freiriana, a reconstrução do tecido social, pois é esperado que o antigo oprimido se transforme e, nesse caminho, contribua para a transformação dos outros — e da sociedade. A ecopedagogia ressalva que essa emancipação, essa reconstrução do perfil do cidadão, deve dar-se em congruência com os outros seres vivos e não vivos que coabitam o planeta.

Enquanto parte de um projeto político de transformação social e ambiental, a ecopedagogia deve dar-se em contextos educativos que não se limitam às escolas. Os ecopedagogos trabalham a educação e a cidadania através de discussões acerca das relações de poder e sobre como estas influenciam o envolvimento cívico. Fazem-no suscitando temas incómodos, cujas respostas poderão levar ao questionamento dos sistemas estabelecidos. Neste processo, o aprendiz compreende as cau-

sas e efeitos das questões sociais e ambientais, numa perspetiva de como o global afeta o local onde é despoletada a ecopedagogia, mas também de um ângulo em que a ação local causa reverberações sobre o global. Por vezes, tal discussão não é possível ser contextualizada nas escolas, por falta de espaço curricular, daí a necessidade de as escolas e educadores se abrirem às temáticas que a relação entre o ser humano e a natureza suscitam.

Este não é propriamente o caso de Portugal. Apesar de persistirem alguns entraves ao desenvolvimento da ecopedagogia, como a desvalorização do CET em detrimento do conhecimento produzido no âmbito da CMO, a flexibilidade curricular gerou um nicho onde se pode introduzir a ecopedagogia — especialmente com a disciplina de CeD. Um dos objetivos desta, em articulação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, é justamente aproximar-se de várias questões da cidadania global, nas quais se incluem temáticas afins às da ecopedagogia. Não obstante, o desenvolvimento da ecopedagogia dependerá, em última análise, dos atores educativos que a despoletem. A estes resta decidir se assumem uma posição passiva, em que o “cidadão” não reconhece ou não assume a existência de constrangimentos ou opressão que limitam o ser humano (e que procura manter o *status quo*, pois é mais benéfico para os opressores); ou uma posição ativa, que visa libertar o ser humano e a natureza que lhe é exterior.

Referências bibliográficas

- Barry, A., & Born, G. (2013). Interdisciplinarity: Reconfigurations of the Social and Natural Sciences. Em A. Barry, & G. Born, *Interdisciplinarity: Reconfigurations of the Social and Natural Sciences* (pp. 1-56). Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Berkes, F. (2008). *Sacred Ecology* (2.^a ed.). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Bhattacharya, A. (2021). Paulo Freire: o Rousseau do século vinte: a essência de suas ideias sobre alfabetização e libertação do ponto de vista de um indiano e a perspectiva do Terceiro Mundo. *Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, 23(1), 141-164.
- Brown, P. (2008). Choosing Ignorance within a Learning Universe. Em B. Vitek, & W. Jackson, *The Virtues of Ignorance - Complexity, Sustainability, and the Limits of Knowledge* (pp. 165-188). Lexington, Estados Unidos da América: The University Press of Kentucky.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Obtido em 1 de maio de 2020 de: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (5.^a ed.). (L. Sampaio, Trad.) São Paulo, Brasil: Loyola.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). A response. Em J. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. Stokes, *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire* (pp. 303-329). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Peter Lang AG.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (A. Granero, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (51.^a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). Freire's Lessons. In memory of Paulo Freire: *Learning Liberates!*, (pp. 1-9). Loccum.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra* (3.^a ed.). São Paulo, Brasil: Editora Fundação Peirópolis.
- Gadotti, M. (setembro de 2005). Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6(6), pp. 15-29.
- Glikson, A. (1971). *The Ecological Basis of Planning*. (L. Mumford, Ed.) Haia, Holanda: Martinus Nijhoff.
- Huckle, J. (1983). Environmental Education. Em J. Huckle, *Geographical education: reflection and action* (pp. 43-68). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Hung, R. (1 de dezembro de 2017). Towards Ecopedagogy: An Education Embracing

Ecophilia. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 11, 43-56.

Jardine, D. (1994). 'Littered with literacy': an ecopedagogical reflection on whole language, pedocentrism and the necessity of refusal. *Journal of Curriculum Studies*, 26(5), 509-524.

Kahn, R. (março de 2006). The Educative Potential of Ecological Militancy in an Age of Big Oil: towards a Marcusean ecopedagogy. *Policy Futures in Education*, 4(1), 31-44.

Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: the ecopedagogy movement*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Peter Lang.

Kopnina, H. (2020). Critical Pedagogy and Eco-pedagogy: Discussing Ethics and Radical Environmentalism at Business School. *European Journal of Sustainable Development Research*, 4(3), 1-10.

Laland, K. (2017). *Darwin's Unfinished Symphony: How Culture Made the Human Mind*. Nova Jérsea, Estados Unidos da América: Princeton University Press.

Marcuse, H. (1973). *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional* (4.^a ed.). (G. Rebuá, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.

Marcuse, H. (1975). *Eros e Civilização Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.

McShane, K. (maio de 2007). Anthropocentrism vs. Nonanthropocentrism: Why Should We Care? *Environmental Values*, 16(2), 169-186.

Mignolo, W. (2007). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167.

Mignolo, W. (dezembro de 2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Misiaszek, G. (setembro de 2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292.

Osborne, T. (2013). Inter that Discipline! Em A. Barry, & G. Born, *Interdisciplinarity: Reconfigurations of the Social and Natural Sciences* (pp. 82-98). Abingdon, Inglaterra: Routledge.

Roldão, M. (junho de 2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização — campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX(1), 81-92.

Schulz, K. (2017). Decolonising the Anthropocene: The Mytho-Politics of Human Mastery. Em M. Woons, & S. Weier, *Critical Epistemologies of Global Politics* (e-book ed., pp. 46-62). Bristol, Inglaterra: E-International Relations Publishing.

Selby, D. (2015). Thoughts from a Darkened Corner: Transformative Learning for

the Gathering Storm. Em D. Selby, & F. Kagawa, *Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education* (pp. 21-41). Opladen, Alemanha: Barbara Budrich.

Selby, D., & Kagawa, F. (2015). Drawing Threads Together: A Critical and Transformative Agenda for Sustainability Education. Em D. Selby, & F. Kagawa, *Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education* (pp. 277-280). Opladen, Alemanha: Barbara Budrich.

Sousa, V. (2019). *A Sustentabilidade no Currículo Nacional e as Práticas Curriculares Regionais - Um Estudo de Caso do Município do Funchal* (tese de doutoramento não publicada). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Sriraman, B., & Steinhorsdottir, O. (2009). Social Justice and Mathematics education — issues, dilemmas, excellence and equity. Em E. Paul, B. Greer, & B. Sriraman, *Critical Issues in Mathematics Education* (pp. 319-336). Charlotte, Estados Unidos da América: Information Age Publishing. Obtido em 1 de maio de 2020, de http://hs.umt.edu/math/research/technical-reports/documents/2009/18_Sriraman.pdf

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Vitek, B., & Jackson, W. (2008). Introduction: Taking Ignorance Seriously. Em B. Vitek, & W. Jackson, *The Virtues of Ignorance: Complexity, Sustainability, and the Limits of Knowledge* (pp. 1-17). Lexington, Estados Unidos da América: The University Press of Kentucky.

Wesson, C. (janeiro de 2013). Rumors of Our Demise Have Been Greatly Exaggerated: Archaeological Perspectives on Culture and Sustainability. *Sustainability*(5), 100-122.

Wilcock, N. (abril de 2021). Rousseau, Dewey, and Freire - A Political and Educational Method. *Metaphilosophy*, 52(2), 255-279.

Legislação consultada

Presidência do Conselho de Ministros. (26 de julho de 2017). Despacho n.º 6478/2017. Diário da República, 2.ª série(143), 15484. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, 1.ª Série(129). Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.